

Aus dem Institut für Didaktik und Ausbildungsforschung in der Medizin

Institut der Ludwig-Maximilians-Universität München

Direktor: Prof. Dr. M. Fischer, MME (Bern)

**Zusammenhänge von Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg von
Lehrkräften, die Pflegefachpersonen an Schulen in Deutschland qualifizieren**

Dissertation

zum Erwerb des Doktorgrades der Humanbiologie

an der Medizinischen Fakultät der

Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Bettina Glunde

aus Stuttgart

2022

Mit Genehmigung der medizinischen Fakultät
der Universität München

Berichterstatter Prof. Dr. med. Martin Fischer, MME (Bern)

Mitberichterstatter PD Dr. Konstantinos Dimitriadis
PD Dr. Inga Hege

Mitbetreuung durch die Dr. phil. Nicole Heitzmann
promovierten Mitarbeiter Dr. phil. Jan Zottmann

Dekan Prof. Dr. med. Thomas Gudermann

Tag der mündlichen Prüfung 24.01.2022

Zusammenfassung

Es werden Zusammenhänge zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg bei Lehrkräften an Pflegeschulen in Deutschland untersucht. Im Rahmen eines Mixed Methods Ansatzes wurden Rollen und rollendefinierende Kompetenzen sowie Berufserfolgsmaße in Fokusgruppen und in einem Gruppen-Delphi-Verfahren erforscht. Das Material wurde deduktiv-induktiv mit der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet und konsensorientiert durch eine Befragung quantitativ-qualitativ ausgewertet.

Bedeutende Ergebnisse offenbaren sich durch Rollen wie die der professionellen Lehrkraft und des pflegerischen Ausbildungsexperten sowie durch personale und soziale Kompetenzen und subjektive Berufserfolgsmaße, die in einem Abstimmungsverfahren unter Expert*innen diskutiert wurden. Eine neue Erkenntnis trat in Bezug auf den subjektiven Berufserfolg ans Licht – die subjektive Zufriedenheit über das Unterrichtsgeschehen betonte den subjektiv erlebten Berufserfolg. Damit zeigte sich eine zweite Dimension: Berufserfolg kann also subjektiv und objektiv bei der Kerntätigkeit von Lehrkräften, dem Unterrichten ermittelt werden.

Zudem nahm der Rollenwechsel der Lehrkräfte eine zentrale Schlüsselstelle ein und wurde als Meta-Rolle identifiziert. Insgesamt konnte ein Zusammenhang zwischen der professionellen Rolle von Lehrkräften und der personalen und sozialen Kompetenz identifiziert werden, sowie der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und dem objektiven und subjektiven Berufserfolg nachgewiesen werden. Ein weiterer Zusammenhang wurde zwischen der Reflexionskompetenz von Lehrkräften und deren Kompetenzentwicklung empirisch ermittelt.

Es ist wichtig, die Erkenntnisse zu den Zusammenhängen zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg für Lehrkräfte an Pflegeschulen im Berufsalltag nutzbar zu machen.

Abstract

The project examines the connections between roles, competences and professional success among teachers at nursing schools in Germany. Within the framework of a mixed method approach, roles and role-defining competencies as well as measures of professional success were investigated in focus groups and in a group Delphi procedure. The material was processed deductively-inductively using qualitative content analysis and evaluated quantitatively and qualitatively in a consensus-oriented manner by means of a survey.

Significant results are revealed through roles such as that of the professional teacher and the nursing training expert as well as through personal and social skills and subjective professional success measures, which were controversially discussed in a coordination process among experts. A new insight came to light with regard to the subjective professional success - the subjective satisfaction with the lessons emphasized the subjectively experienced professional success. This revealed a second dimension: professional success can thus be determined subjectively and objectively in the core activity of teachers, namely teaching.

It is important to make the findings on the interrelationships between roles, skills and professional success usable for teachers at nursing schools in everyday working life.

Im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache werden in dieser Arbeit sofern möglich, neutrale Begriffe, Partizipialkonstruktionen und das Gender-Sternchen verwendet.

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Hintergrund und Problemstellung	12
2.1	Rollen	12
2.2	Kompetenzen	22
2.3	Berufserfolg	36
3	Zielsetzung, zentrale Forschungsfrage und Forschungsansatz	44
4	Methoden	47
4.1	Studie 1 Qualitativ Rollenbilderstellung	47
4.1.1	Zielsetzung	47
4.1.2	Forschungsfragen.....	47
4.1.3	Beschreibung der Methode	47
4.1.4	Studiengüte	48
4.1.5	Stichprobe und Design des Interviews	49
4.1.6	Konstruktion des Erhebungsinstruments	51
4.1.7	Umgebungs- und Bedingungsfaktoren	51
4.1.8	Datenerhebung und Instrumente	52
4.1.9	Datenanalyse.....	52
4.2	Studie 2: Qualitativ-quantitative Konsens-Studie	55
4.2.1	Zielsetzung	55
4.2.2	Forschungsfragen.....	56

4.2.3	Beschreibung der Methode Gruppen-Delphi-Verfahren	56
4.2.4	Teilstudie 2 a: Quantitative Befragung von Expert*innen	56
4.2.5	Teilstudie 2 b persönlicher Austausch	63
4.2.6	Teilstudie 2 c: Telefoninterviews.....	68
5	Ergebnisse	70
5.1	Ergebnisse der Studie 1	70
5.2	Ergebnisse der Studie 2	78
5.2.1	Ergebnisse Teilstudie 2 a	78
5.2.2	Ergebnisse Teilstudie 2 b	87
5.2.3	Ergebnisse Teilstudie 2 c	90
6	Diskussion.....	91
6.1	Diskussion Studie 1	91
6.2	Diskussion Studie 2	95
6.2.1	Diskussion Teilstudie 2 a	95
6.2.2	Diskussion Teilstudie 2 b.....	97
6.2.3	Diskussion Teilstudie 2 c	99
6.3	Limitation und Stärken	100
6.3.1	Limitation und Stärken Studie 1	100
6.3.2	Limitation und Stärken Studie 2.....	103
6.4	Schlussfolgerungen und Ausblick.....	108

6.5	Fazit.....	108
7	Dankesworte	111
8	Literaturverzeichnis	112
	Abbildungen.....	133
	Anhang	136
1	Methoden der Literaturrecherche und Instrumente	136
2	Modelle.....	138
3	Mittel zur Datenerhebung.....	140
3.1	Studie 1	140
3.2	Studie 2	149
4	Mittel zur Datenauswertung.....	151
4.1	Studie 1	151
4.2	Studie 2 a	155
4.3	Studie 2 b	158
4.4	Studie 2 c.....	161
5	Ergebnisse	162
5.1	Studie 1	162
5.2	Studie 2	175

1 Einleitung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Rollen, Kompetenzen und Berufserfolgsmaße von Lehrkräften, die an Pflegeschulen in Deutschland tätig sind, zu analysieren und Zusammenhänge zu identifizieren. Damit soll ein Teil einer Forschungslücke geschlossen werden, die bisher zu den wenig untersuchten Gebieten gehört.

Der Beruf einer Lehrkraft erfüllt einerseits die Ansprüche, die aus dem Interesse für pädagogische Prozesse, fachlichen Inhalten sowie berufsrelevanten Überzeugungen entstehen. Andererseits stellen die Vereinbarkeit der Lehrtätigkeit mit anderen Lebensinhalten, wie z.B. die Familie und dem außerberuflichen Engagement, eine willkommene Möglichkeit dar, um individuelle Berufs- und Lebensziele zu verwirklichen.

An Pflegeschulen tätige Lehrkräfte sind gleichermaßen mit Rollenerwartungen, die von außen als Fremdbild und durch eigene Erwartungen als Rollenselbstbild geprägt sind, konfrontiert. Zudem setzt das Einnehmen der Rolle einer Lehrkraft entsprechende Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale voraus, die das Bekleiden dieser Rolle rechtfertigt. Für die Ausgestaltung von Rollen bei Lehrkräften sind zwei wesentliche Paradigmen aus der Lehrerprofessionsforschung relevant, nämlich der Einfluss der Persönlichkeit und der Kompetenzen. Die Verschränkung der ehemals rivalisierenden Ansätze gelang evidenzbasiert innerhalb des Forschungsprogramms Coactiv [Kunter et al., 2011a]. Das bedeutet, dass sowohl die Persönlichkeit als auch die Kompetenzen einer Lehrkraft dazu beitragen, dass Rollen von Lehrkräften professionell eingenommen und gestaltet werden können. Es wurde ein Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften entwickelt. Darin wird der berufliche Erfolg von Lehrkräften durch deren Kompetenzen im Unterricht erklärt [Kunter et al., 2011a]. Diese generalisierbaren Ergebnisse sind für die Berufsgruppe der Lehrkräfte von Interesse und spielen in dieser Arbeit insofern eine Rolle, dass der Berufserfolg dieser Lehrkräfte erstmals untersucht werden wird. Insgesamt ist die Entwicklung einer beruflichen Identität in der Rolle der Lehrkraft für die professionelle Berufsausübung wichtig. Dies geschieht in einem Prozess der Aushandlung zwischen der eigenen Identität der Person und den Interaktionen zwischen anderen Menschen, Institutionen

oder Systemen. Die Tätigkeit an Pflegeschulen erfordert die Bereitschaft Rollen dynamisch zu wechseln. Der Rollenwechsel ist dem Lehrberuf immanent, und wird in dieser Arbeit variabel und flexibel auf der Grundlage von E. Goffmann aufgefasst [Goffman, 2017].

Das Wechseln von Rollen bedingt, dass die Lehrkräfte in der Pflege in besonderem Maße mit divergierenden Erwartungen, sogenannten Antinomien des Lehrerhandelns, konfrontiert sind. Pflegelehrkräfte müssen ständig pädagogische Entscheidungen treffen, die nicht allen Personen gleichermaßen genügen oder auf unterschiedliche Resonanz stoßen [Helsper, 2000]. Ein praktisches Beispiel stellt die Notengebung dar. Einerseits sollen der Unterricht und die Zusammenarbeit möglichst kooperativ und auf Augenhöhe gestaltet werden. Andererseits stehen die der Rolle immanenten und auf Asymmetrie beruhenden Zuschreibungen von Macht, die sich z.B. in der Notengebung manifestieren, dieser Anforderung buchstäblich im Weg. Dieser Konflikt verursacht bei den Lehrkräften unauflösbare Spannungsfelder, die innerhalb der gesamten Laufbahn professionell gestaltet, gehandhabt und gesteuert werden müssen. Zudem bedingt der Rollenwechsel in theorie- und praxisbezogenen Lehr-Lernsettings eine doppelte Antinomie. Diese bezieht sich sowohl auf die Mikrostruktur des Unterrichts als auch auf die Mesostruktur der Lernorte. Da der Umgang mit divergierenden Erwartungen im Rollenhandeln unterschiedlich gelingt, sind rollendefinierende Kompetenzen unerlässlich, die das professionelle Handeln erst ermöglichen. Dies stellt vor dem Hintergrund der heterogenen Lehrprofile der Pflegelehrkräfte, die über universitäre und hochschulische Abschlüsse verfügen, zum Teil eine Herausforderung dar, weil unklar ist, über welche Kompetenzen die Lehrkräfte in der Pflege tatsächlich verfügen.

Das zum Teil unklare Rollenbild entsteht also aus der diffusen Fragmentierung und Zusammensetzung von Kompetenzen, sowie aus einem individuellen Selbstbild von Rollen, das auf ein Bündel von Erwartungen von außen trifft. Zudem greifen in diesen Prozess die unterschiedlichen Motive und Überzeugungen ein, die für das Ergreifen des Berufs einer Pflegelehrkraft handlungsleitend sind. Im Vordergrund steht in der Regel das Interesse am Gesundheitswesen und einer adäquaten Pflege sowie Lehrtätigkeit. Außerdem sind Bestrebungen der persönlichen Weiterentwicklung und

Wünsche von bereits ausgebildetem Gesundheitspflegepersonal relevant, die sich erhoffen, über eine Lehrtätigkeit gezielter Einfluss auf die Pflege nehmen zu können.

Insgesamt sind daher die empirische Erstellung eines Rollenselbstbildes sowie die Erarbeitung von rollendefinierenden Kompetenzen und von Berufserfolgsmaßen angezeigt, um die Zusammenhänge einzelner Parameter zu identifizieren. Damit soll eine umfassende Sicht aus der Metaebene gewonnen werden, die dazu beiträgt, Wechselwirkungen zu erkennen und die Balance zwischen diesen und anderen Parametern – analog zu einem Mobilee – herzustellen. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der bestehenden Herausforderungen, die z.B. in den hohen Anforderungen des Unterrichtens in Theorie und Praxis sowie in der Curriculum Entwicklung an Pflegeschulen liegen.

Von der Erforschung des Zusammenhangs zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg von Pflegelehrkräften sind Synergieeffekte zu erwarten, die sich in allen Bereichen positiv auswirken können. Hier bietet das CanMEDS-Rahmenmodell und die Rollenmatrix u.U. ungeahnte Möglichkeiten der Outcome-orientierten Messung und Erfassung [Frank et al., 2007, Pante et al., 2016].

Eine Hürde könnte die uneinheitliche Deklination von Kompetenz sein, die in der Berufsbildungsforschung vorliegt. Zudem sind Performanz-orientierte Ansätze relevant [Reiber, 2006], die Kompetenz im Handeln erforschen, sowie Kognitions- und Dispositionsansätze, die sich auf Denkprozesse und Anlagen von Personen beziehen. Dies ist mit Blick auf die Lehrkräfte an Pflegeschulen von zentraler Bedeutung, weil die Kompetenzentwicklung sich auf alle Phasen wie Berufseinstieg, -verlauf und Berufsabschluss bezieht. Die Kompetenzen von Lehrkräften an Pflegeschulen werden als Fach-, Methoden-, personale und soziale Kompetenzen aufgefasst [KMK, 2004].

Zur Ermittlung der Rollen, Kompetenzen und Berufserfolgsmaße werden zwei Studien durchgeführt. In Studie eins werden die Rollen der Lehrkräfte im Pflegebereich in einem Rollenbild erfasst und in Studie zwei konsensorientiert mit Expert*innen der beruflichen Pflegelehrkräftebildung einem standardisierten Abstimmungsverfahren zugeführt. Das Ziel ist es, einzelne Rollen aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten,

Rollen zu Kompetenzen zuzuordnen und Meinungen zum Berufserfolg von Lehrkräften an Pflegeschulen zu erfassen.

Die Frage nach dem Berufserfolg von Lehrkräften in der Pflege wurde bislang in Deutschland nicht gestellt – deshalb wird sie in diese Arbeit aufgenommen. In der Berufserfolgsforschung wurde in den letzten 84 Jahren vorwiegend mit operationalisierbaren Indikatoren des Berufserfolgs, die sich auf objektive, subjektive und neutrale Aspekte beziehen, geforscht. Das Rahmenwerk des Social Chronology Framework [Gunz et al., 2015] bietet vor allem im Hinblick auf den Rollenwechsel, der für Lehrkräfte an Pflegeschulen zentral ist, Möglichkeiten, den Berufserfolg von Lehrkräften auf die gesamte berufliche Laufbahn zu beziehen. In diesem Zusammenhang werden Fluktuation und Mobilität von Lehrkräften auch vor dem Hintergrund von Pflege 4.0 diskutiert. Auf der einen Seite wird damit eine Dynamisierung des Arbeitsmarktes, die sich auch auf die Berufsschulen in der Pflege auswirkt, vorangetrieben. Und auf der anderen Seite sind einige Pflegeschulen vom Lehrkräftemangel bedroht. Vor diesem Hintergrund soll Berufserfolg auch unter einer systemischen Perspektive, die sich auf das Berufsbildungssystem bezieht, betrachtet werden [Borman et al., 2008, Sandmeier et al., 2018, Ziegler et al., 2020].

Insgesamt hängt der Berufserfolg von Lehrkräften, die an Pflegeschulen in Deutschland tätig sind, von vielen verschiedenen Faktoren ab. Die Wichtigkeit ihrer Aufgabe, nämlich die Qualifizierung zukünftiger Pflegekräfte, begründet das hohe Forschungsinteresse an den Quellen dieses Erfolgs.

Diese Arbeit ist die erste in Deutschland, die sich der Erforschung des Zusammenhangs von Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg bei den Lehrkräften an Pflegeschulen widmet. Durch den Erkenntnisgewinn sollen Lehrkräfte an Pflegeschulen Rollen so professionell einnehmen können, dass ihre Kompetenzen am richtigen Platz zum Ausdruck kommen und in ihren beruflichen Erfolg münden.

2 Hintergrund und Problemstellung

2.1 Rollen

Rollen nehmen eine zentrale Funktion ein, weil sie bei der Erfüllung von Aufgaben Orientierung und Struktur geben. Als beständige Größe hat die berufliche Rolle eine Funktion und ist gleichermaßen mit Ressourcen und Beanspruchungen verknüpft. Zudem legt sie den Status und die Position von Personen fest. Im Folgenden wird die Rolle von Lehrkräften in der Pflege unter einer humanwissenschaftlichen Perspektive in den Blick genommen und unter einer soziologisch und pädagogisch-psychologischen Perspektive betrachtet. Danach werden die Rollen von Ärzten, die im kanadischen CanMEDS-Rahmenmodell empirisch vorliegen erläutert. Diese Rollen bilden die Grundlage für das zu erarbeitende Rollenbild, das im empirischen Teil dieser Arbeit erforscht wird [Frank et al., 2007, Pante et al., 2016].

Dem normativen Ansatz der Soziologie folgend, werden Rollen als Teil von Erwartungen betrachtet, die an Positionen geknüpft sind. G. H. Mead (1934) prägte den interpretativen Rollenbegriff. Rollen zielen in seinem Verständnis auf Anforderungen ab, die an eine Position gerichtet sind und sie werden in interaktiven Prozessen eingeübt. Lehrkräfte an Pflegeschulen sind von sozialen Normen geprägt, die sich aus den Erwartungen der Ausbildungsinteressierten und ihres Umfelds, der Ausbildungsträger, der Vorgesetzten und Kollegen sowie den Pflegeempfänger*innen konstituieren. Zudem bestehen Erwartungen der allgemeinen Öffentlichkeit und der Gesellschaft, die durch den Versorgungsauftrag des Gesundheitswesens zu Stande kommen. Die Rolle konstituiert sich aus den Erwartungen, die von außen kommen und aus Ansprüchen, die die Lehrkräfte selbst an sich stellen. [Biddle, 2013, Göymen-Steck et al., 2016, Wiswede, 1977].

Der Gestaltungsaspekt von Rollen wurde von J. Moreno aufgegriffen, der das Verhalten und die leibliche Verkörperung in den Vordergrund gerückt hat, während E. Goffman den dynamischen Aspekt von Rollen betonte [Biddle, 1986, Goffman, 2017, Mead, 1934, Moreno, 1945]. Der strukturfunktionalistische Rollenbegriff führte insgesamt zu einem verengten und statischen Verständnis von Rolle, während der interaktive Rollenbegriff die situative Rollenübernahme in einem wechselseitigen

Prozess hervorhebt. Die Erweiterung des interaktiven Rollenbegriffs, wie sie E. Goffman beschreibt, kommt der Rolle von Lehrkräften nahe, da die soziale Rolle in mehrere Teilrollen aufgliedert wird, die dynamisch variieren können. Daher wird in dieser Arbeit das Verständnis von Rollen nach E. Goffman zu Grunde gelegt:

Wenn wir soziale Rolle als die Ausübung von Rechten und Pflichten definieren, die mit einem bestimmten Status verknüpft sind, dann können wir sagen, dass eine soziale Rolle eine oder mehrere Teilrollen umfasst und dass jede dieser verschiedenen Rollen von dem Darsteller bei einer Reihe von Gelegenheiten vor gleichartigem Publikum oder vor dem gleichen Publikum dargestellt werden kann. [Goffman, 2017, S. 18]

R. Tippelt betrachtet in diesem Zusammenhang die Forderungen nach Normierung in der Pädagogik als überholt und betont den hohen Stellenwert der Reflexion innerhalb der Professionalisierung im Handeln von Lehrkräften. [Tippelt, 2018]. Der Wunsch nach einer Festlegung von Rollen folgt dem strukturfunktionalistischen Ansatz; dieser wird in der Literatur unterschiedlich bewertet. Während einige Autoren auf Beschränkungen hinweisen, die mit einer Einengung, Funktionalisierung und dem Verlust von Gestaltungsspielraum verbunden sind, äußern andere, dass die Festlegung von Rollen zur Erfüllung der Leistungserwartungen im System der Arbeit sinnvoll ist [Remmers, 2000, Schulz-Schaeffer, 2018].

Der Erfüllung von komplexen beruflichen Anforderungen, kommt in Zukunft eine wichtige Bedeutung zu. Anstelle von Berufen werden Tätigkeitsprofile relevant sein, die übergeordnete Kompetenzen erfordern und ein Spektrum an Rollen verlangen, die ohne dynamischen Rollenwechsel nicht zu leisten sind.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht der integrative Ansatz, der zulässt, dass Rollen variabel eingenommen werden können. Inwieweit die unterschiedlichen Ausprägungen von Identität, die u.a. durch die verschiedenen, beruflichen Sozialisierungen geschehen, dazu beitragen, dass der flexible und mehrfache Rollenwechsel gelingt, gehört zu den offenen Forschungsfragen dieses Berufsfelds. Da die Entwicklung von Identität eine Voraussetzung dafür ist, dass Individuen die Blickwinkel anderer Menschen einnehmen können, kommt der Reflexionskompetenz von Lehrkräften in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu [Göymen-

Steck et al., 2016, Greb, 2003]. Es zeichnet sich aus der Literatur ein erster Zusammenhang zwischen der Rolle von rollenwechselnden Lehrkräften in der Pflege und der Reflexionskompetenz ab, die zur Bewältigung von Spannungsfeldern dient, die durch unterschiedliche, einander widersprechende Rollenanforderungen entstehen [Helsper, 1996, Helsper, 2000]. Da Lehrkräfte an Pflegeschulen innerhalb ihres dynamischen Arbeitsfeldes eine Vielzahl an Rollen einnehmen, kommt es in einzelnen Rollensegmenten und -sektoren zu Widersprüchen und zu Intrarollenkonflikten. Diese entstehen aufgrund von divergierenden Erwartungen und Anforderungen und sind unauflösbar, also immanent [Blömeke et al., 2009a].

Der Rollenwechsel erfolgt bei Lehrkräften in der Pflege in doppelter Hinsicht. Einerseits sind erhebliche Anstrengungen im Unterricht notwendig, um den widersprüchlichen Spannungsfeldern zu begegnen, die aus der gleichzeitigen Aufgabe der Wissensvermittlung, Lernberatung und Leistungsbeurteilung hervorgehen. Andererseits müssen Lehrkräfte in der Pflege Widersprüche ausbalancieren, die durch den Wechsel der Rolle von Praxis- zu Theorielehrkräften in Verbindung mit dem Wechsel der Lernorte und den Ansprüchen verschiedener Ausbildungsträger von außen entstehen. Dies erfordert gesunde Lehrkräfte, die über eine sehr gut ausgeprägte Reflexionskompetenz sowie über hohe Selbstwirksamkeit verfügen [Hainschink et al., 2018, Jerusalem et al., 2002, Rothland, 2007, Rothland, 2016, Schaarschmidt et al., 2010]. Insgesamt ist die Handhabung von pädagogischen Antinomien bei Lehrkräften in der Pflege eine Herausforderung, weil Lehrkräfte im Berufsbildungskontext mehrfach beansprucht werden. Bei Pflegepädagog*innen ist aufgrund der kurzen Qualifikationsphase davon auszugehen, dass die Steuerung von solchen regulativen antinomischen Prozessen tendenziell erschwert ist.

In diesem Zusammenhang ist auch die Frage relevant, ob der Lehrberuf als Profession eingeordnet werden kann. Während Terhart den Professionsbegriff in der Lehrerbildung tendenziell semiprofessionell auffasst, weil Lehrende nicht in vollem Umfang eigenständig agieren können, betrachtet Oevermann innerhalb des strukturtheoretischen Ansatzes die Lehrtätigkeit als Profession, in deren Zentrum die Vermittlung von Wissen und Normen steht [Oevermann, 1996, Rothland, 2016, Terhart, 2011]. Professionalisierung im Lehrberuf im Sinne Oevermanns bedeutet Herausforderungen und Belastungen ersatzweise zu bewältigen, d.h. Lehrende

rekonstruieren und reflektieren pädagogisches Handeln anhand von Fällen und erarbeiten daraus das professionelle Vorgehen [Helsper, 2016]. Der Stand zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Pflege wird im Berufsfeld kontrovers diskutiert [Bals, 1990, Bischoff-Wanner, 2008, Darmann-Finck et al., 2008, Greb, 2015, Hülsken-Giesler et al., 2007].

Die Rolle von Lehrkräften in der Pflege hat sich durch verschiedene Einflussfaktoren gewandelt. Hier knüpft die vorliegende Arbeit wie folgt an. Erstens führte der Paradigmenwechsel durch die kompetenzorientierte Wende in den 80er Jahren zu einer Abkehr von der Fachsystematik. Es wurden neue handlungsorientierte und konstruktivistisch geprägte Lehr- und Lernformate im Lernfeldkontext entwickelt, die eine Erweiterung der Lehrkompetenzen und eine Veränderung der Lehrhaltung und damit der Rolle bedingten. Zudem wurde von den Pflegelehrkräften erwartet, dass sie die umfangreichen, curricularen Reformen im Team gestalten und einführen. An zweiter Stelle sind Anforderungen zu nennen, die sich aus der Heterogenität der Lernenden, auch vor einem migrationspädagogischen Hintergrund, ergeben und das Rollenspektrum der Lehrkräfte um Beratung und Begleitung erweitern und verändern. Der dritte Aspekt des Rollenwandels bei Pflegelehrkräften kommt durch die Digitalisierung zu Stande, die den Aufbau von Kompetenzen auf der medialen sowie schulorganisatorischen Ebene bedingen. An vierter Stelle sind Änderungen des neuen Pflegeberufegesetz 2020 zu nennen, die die Profile der Lehrkräfte durch das Bildungssystem neu ordnen. Es werden Fachprofile auf Bachelor- und Masterebene empfohlen, die Rollen und Kompetenzen indirekt beschreiben [Altmeyden et al., 2019, Bundestag, 2017, Igl, 2018].

Eine wichtige Differenzierung ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung von Rollen und Aufgaben der Lehrkräfte. Die Rolle von Lehrkräften konstituiert sich durch die Summe von Verhaltenserwartungen, die auch von außen, wie z.B. durch Funktionen der Schule an die Rolle gerichtet werden. Zudem prägen eigene Erwartungen, die die Lehrkräfte an sich selbst stellen, die Rolle. Insgesamt wird in der Literatur von einem Spektrum an Rollen gesprochen, welche einzelne Sektoren von Rollen beinhalten [Perkhofer-Czapek et al., 2016a]. Als Rollensektoren gelten bspw. Lernbegleitung und Beratung, die beratende und begleitende Aufgaben wahrnehmen. Aufgaben von

Lehrkräften sind also immer mit einem klaren Handlungsauftrag versehen. Die Rolle der Expert*in der Wissensvermittlung beinhaltet bspw. die Aufgabe des Unterrichtens. Der Deutsche Bildungsrat (1970) hat die Aufgaben von Lehrkräften in den Bereichen Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren beschrieben, die später von der KMK in die Lehrerbildungsstandards aufgenommen wurden [KMK, 2004]. Das Wissen um die Aufgaben von Lehrkräften ist für die Entwicklung von Kompetenzen relevant, sie prägen und definieren die Rollen von Lehrkräften an Pflegeschulen, die in dieser Arbeit empirisch gewonnen werden. Die Kompetenzen und die Persönlichkeit von Lehrkräften in der Pflege bestimmen das professionelle Handeln [Kunter et al., 2011b]. Zu den Herausforderungen im Lehrenden-Handeln gehört die Nicht-Planbarkeit und das simultane Handeln in Lehr- und Lernsituationen der Pflege. Das bedeutet, dass Unterricht und die Abfolge von Inhalten sowie Methoden- und Medieneinsatz zwar geplant werden können – nicht aber die Interaktionen und der tatsächliche Verlauf. Kompetenz und Persönlichkeit der Lehrkräfte tragen dazu bei, dass Wissen auf der deklarativen Ebene, also durch die Beschreibung von Sachverhalten und Fakten, sowie auf der prozeduralen Ebene, also bezogen auf Handlungen und Vorgehensweisen, erworben werden kann.

Der Forschungsstand in der allgemeinen und beruflichen Lehrerbildung zu Rollen von Lehrkräften zeigt den Einfluss des Strukturfunktionalismus; bedeutend sind Studien, die das Lehrenden-Handeln im Kontext von pädagogischen Konzepten untersuchen, sowie die Überzeugungen der Lehrkräfte und die berufsbiographischen Phasen des Übergangs vom Studium in den Beruf sowie auf den Berufseinstieg und den Verbleib im Beruf [Tippelt, 2018]. Zudem waren Untersuchungen zur Professionalität von Lehrkräften und zur Wirksamkeit der Lehrerbildung prominent, hierunter fallen auch die umfangreichen Schulleistungsstudien, die die Kompetenz und die Rolle von Lehrkräften hinterfragten [Helsper, 2007, Helsper, 2002, König et al., 2015].

Innerhalb des strukturtheoretischen Ansatzes wurde die Rolle von Lehrkräften meist fall-rekonstruktiv erforscht. Richtungsweisende empirische Ergebnisse wurden in der Berufseinstiegsphase und im Berufsverlauf durchgeführt [Fuller et al., 1975, Hirsch, 1990, Müller-Fohrbrodt et al., 1978, Veenman, 1984]. Es liegen empirische Befunde zum Habitus von Lehrkräften vor, die Lehr-Typen beschreiben und die Antinomien des Lehrhandelns berücksichtigen [Hericks et al., 2018, Keller-Schneider et al., 2013,

Lipowsky, 2003]. Weitere Untersuchungen, in denen die Rolle von Lehrkräften relevant ist, bezogen sich auf die Selbstwirksamkeit [Bandura, 1997, Künsting et al., 2016, Schmitz et al., 2000, Tschannen-Moran et al., 1998]. Zudem liegen Forschungsergebnisse zur Lehrpersönlichkeit, zur Berufswahl und zu kognitiven Leistungen vor, sowie Studien, die die Belastung von Lehrkräften untersuchten [Cramer et al., 2015, McCrae et al., 1987, Rothland, 2014, Schaarschmidt, 2005]. Insgesamt sind etwa 36,5 % der Studien innerhalb des Expertise-Ansatzes erfolgt, unter denen quantitative Untersuchungen dominieren [Berliner, 2001, Bromme, 1992, Tippelt, 2018].

Um ein möglichst umfassendes Bild zum Rollenverständnis von Pflegelehrkräften zu erhalten, wurde im Vorfeld der ersten empirischen, explorativen Studie, in der ein Rollenselbstbild entwickelt werden sollte, der Forschungsstand recherchiert. Insgesamt zeigte sich sowohl national wie international eine unklare und diffuse empirische Befundlage zur Rolle von Lehrkräften an Pflegeschulen in Deutschland.

Ein Teil der Studien erforscht die Rolle von Lehrkräften über die Schul- bzw. Unterrichtskultur. Dazu gehört z.B. eine aktuelle Studie, die eine empirische Erhebung der Partizipation von Lernenden an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen durchführte und der Frage nachging, inwieweit die Persönlichkeit der Lernenden durch Partizipation im Unterricht ermöglicht wird und wie Lehrkräfte ihre Rolle diesbezüglich auffassen. Ein Ergebnis zeigte, dass Pflegepädagoginnen in der Rolle des Lehrenden im Unterricht durch direkte Interaktion Partizipation ermöglichen [Thomas et al., 2019]. In einer anderen Studie wurden Lehrmethoden ausgewertet, die im Ergebnis deutlich machten, dass die Lehrkräfte aufgrund der fehlenden Akzeptanz des Lernkulturwandels einen Rollenwandel nicht vollziehen konnten [Reiber, 2010]. Im Zuge des Lernkulturwandels hat sich die Rolle von Pflegelehrkräften verändert und Rollensegmente wie Lernberatung, -Begleitung und -Coaching gewinnen zunehmend an Bedeutung, was Studien, die diese Inhalte erforschten, belegen [Hörmann et al., 2009, Perkhofer-Czapek et al., 2016a, Perkhofer-Czapek et al., 2016b, Rosen, 2011, Wahl, 2001, Zettl et al., 2018]. Eine wichtige Aufgabe an Pflegeschulen ist für Lehrkräfte die Erarbeitung von Curricula im Zuge von Ausbildungsreformen, wie sie aktuell im Rahmen der generalistischen Ausbildung in der Pflege geschieht. Das durch Bundesmittel geförderte Projekt für die Entwicklung eines Mustercurriculums der

kommunikativen Kompetenz für die Pflegeausbildung nimmt indirekt Einfluss auf die Rolle von Lehrkräften und den Stellenwert der sozial-kommunikativen Kompetenz [Darmann-Finck et al., 2017]. Zudem wurde die Rolle von Lehrkräften an Pflegeschulen in Modellversuchen thematisiert, in dem das professionelle Handeln im Theorie- und Praxisunterricht an der Schule erforscht wurde [Görres et al., 2009]. Der berufsbiographische Einfluss auf die Lehrerrolle wurde von Ostermann-Voigt empirisch untersucht. Die Forscherin hat der pflegerischen Sozialisation einen hohen Stellenwert eingeräumt und fordert für die zukünftige Lehrkräftequalifizierung ein didaktisches Modell, in dem eine heuristische biographische Matrix berücksichtigt wird [Ostermann-Vogt, 2011]. Weitere empirische Untersuchungen wurden zum Berufseinstieg, zur Berufseinmündung und zum Berufsverlauf bei Lehrkräften in der Pflege untersucht [Brühe, 2013, Grob et al., 2003, Koch et al., 2017, Reiber et al., 2015]

Zudem wurden einige Studien zur Rolle der Praxis- und Schulleitung in der Pflege durchgeführt. Dazu gehört die Untersuchung von Panke-Kochinke (2016), die zwei Pflegeschulen fünf Jahre lang wissenschaftlich begleitete. In ihrem Studienergebnis beschrieb sie Anforderungen an die Rolle von Pflegelehrkräften, die die Konfliktfähigkeit als wesentliches Kriterium für gelingende Zusammenarbeit bestimmte [Panke-Kochinke, 2016]. Die Rolle der Pflege-Schulleitung wurde von einigen Forschenden untersucht [Hasenbank, 2001, Kilian, 2015, Lämmel et al., 2019, Panke-Kochinke, 2016, Schratz, 1998, Schratz et al., 2015, Warwas, 2012]. Zudem ist die Rolle von Praxisanleitungen im Zentrum vieler Studien. In einer aktuellen Untersuchung von Kerres und Lüftl (2019) wurde bestätigt, dass diese Rolle relevant ist und insgesamt durch eigene subjektive Theorien der Rolleninhaber*innen ausgestaltet wird. In derselben Studie konnten zu den rollendefinierenden Kompetenzen wenige Angaben gemacht werden, sodass ein Forschungsdesiderat diesbezüglich besteht [Kerres et al., 2019]. Ein Teil der Studien, die Rollen von Pflegelehrkräften untersuchten, fokussierten einerseits auf die eigene Gesundheit aus der Perspektive der Selbstfürsorge [Schneider, 2014, Wesselborg et al., 2011] und erforschten andererseits die Fremdfürsorge [Hausmann, 2009, Martach et al., 2016, Prymachuk et al., 2007, Schwanke et al., 2011]. Obwohl die Rolle von Lehrkräften an Pflegeschulen in Teilen erforscht wurde, liegen zur Thematik des Rollenwechsels bei

Lehrkräften in der Pflege in Deutschland bisher keine der Autorin bekannte empirische Befunde vor.

Im Folgenden werden die Rollen von Ärzten innerhalb des CanMEDS-Rahmenmodells erläutert, die in der Studie eins als Grundlage der Rollenmatrix verwendet werden. Es gehört zu den wenigen validierten Modellen, die in der Humanwissenschaft in der Medizin die Rollen von Ärzten empirisch durch Literaturanalysen untersuchten: das kanadische CanMEDS-Rahmenmodell [Frank et al., 2015] (s. Anhang, Abbildung 6, S. 138). Ausgangspunkt des CanMEDS-Modells bildete die Suche nach einer Definition der Rolle des Arztes, die aus Forderungen nach mehr Professionalität im kanadischen Gesundheitswesen der 90er Jahre resultierte. Das Rahmenmodell wurde hatte zum Ziel, die medizinische Ausbildung zu verbessern. Das Royal College of Physicians and Surgeons of Canada übertrug das Rahmenmodell auf die ärztliche Weiterbildung [Frank et al., 2007]. Es besteht aus sieben ärztlichen Rollen, in deren Mittelpunkt die ärztliche Expertenrolle steht, die sich als Schnittmenge aus den weiteren sechs Rollen zusammensetzt. Zudem steht das CanMEDS-Rahmenmodell für die Erfassung von Kompetenzen, die Professionalität im Handeln der Ärzte sichtbar macht. Zu den Rollen des Modells zählen: ärztliche Expert*in (Medical Expert), Kommunikator*in (Communicator), Mitarbeiter (Collaborator), Leader (Führungskraft), Gesundheitsförderer (Health Advocate), Wissenschaftler*in und Gelehrte*r (Scholar), Berufsrepräsentant (Professionell) (s. Anhang, Abbildung 5, S. 138). Die Rolle des ärztlichen Experten ist die Summe aller Rollen wie Kommunikator*in, Mitarbeiter*in, Manager*in, Gesundheitsförder*in, Gelehrte*r sowie Berufsrepräsentant. Die Rolle der Kommunikator*in beinhaltet die Verständigung mit allen, die an der ärztlichen Therapie beteiligt sind. Als Mitarbeiter*innen arbeiten Ärzte mit Patienten und anderen Berufsgruppen zusammen. Zudem üben sie Führungsaufgaben aus, die die Strukturen im Gesundheitswesen berücksichtigen. In der Rolle des Gesundheitsförderers richten sich Ärzte an einzelne und Gruppen, um das Bewusstsein für Gesundheit zu prägen. Für Gelehrte (Scholar) sind Aufgaben in der Forschung relevant, mit denen das Fach weiterentwickelt werden kann. In der Rolle des Berufsrepräsentanten ist das ethisch-moralische Handeln im Sinne des Allgemeinwohls prominent [Max, 2012].

Die Zunahme von Komplexität in der Gesundheitsversorgung war Ausgangspunkt für die Veränderung einer Rolle: Die Rolle des Lehrmanagers wurde durch die Rolle des Leaders ersetzt, da Ärzte in der Zukunft mehr Führungskompetenzen benötigen [Frank et al., 2015]. Die Rollen nehmen eine „entscheidende Sortierfunktion“ bei der Zuordnung von Kompetenzen ein [Fischer, 2016]. Zu den Rollen wurden „enabling competencies“ erarbeitet, die die Kompetenzen der Ärzte im Detail beschreiben [Schirlo et al., 2013, S.129]. In der CanMEDS Rolle Scholar (Wissenschaftler*in und Gelehrte*r) wird bspw. konkretisiert, wie Ärzte ihre berufliche Tätigkeit durch kontinuierliches Lernen verbessern können. Die Verbreitung des CanMEDS-Modells ist weltweit und in der nationalen wie internationalen Literatur breit rezipiert und mehrfach bestätigt [Breckwoldt et al., 2018, Fischer, 2012, Frank et al., 2007, Jilg et al., 2015, Sherbino et al., 2014, Sottas, 2011, Ten Cate, 2017]. Zu den Hauptanwendungsgebieten des CanMEDS-Modells in Deutschland gehören in der Medizin die Train-the-Trainer- und Postgraduierten-Programme in der Chirurgie und in der Allgemeinmedizin. Darüber hinaus orientieren sich die ärztliche Weiterbildung und der Nationale Lernzielkatalog der Medizin sowie die Studiengangentwicklung am CanMEDS-Rahmenmodell. Die Entwicklung von kompetenzbasierten Fachprofilen ist zentral, da die professionelle ärztliche Aus- und Weiterbildung sich unmittelbar auf den Versorgungsauftrag im Gesundheitswesen auswirkt. Zudem bietet die Offenlegung der Kompetenzen von Absolvent*innen eines Medizinstudiums eine ausgezeichnete Grundlage für die interprofessionelle Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen im Gesundheitswesen [Fischer, 2012, Sottas, 2011]. Das CanMEDS-Rahmenmodell wurde zudem in Europa für die Entwicklung von kompetenzbasierten Fachprofilen bei der Studiengangentwicklung in der Pflege sowie in den Therapieberufen angewandt [Mahler et al., 2012]. Dazu gehören interprofessionelle Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland, in der Schweiz und in den Niederlanden. Zudem wurden umfangreiche, curriculare Reformen der schweizerischen Gesundheitsfachberufe bei den höheren Fachschulen für Ergotherapie, Ernährungsberatung, Hebammen, Pflege und Physiotherapie mit Hilfe des CanMEDS-Rollenmodells entwickelt [Flaiz et al., 2016, Mahler et al., 2012, Sottas, 2011].

Ein weiteres Gebiet, in dem das CanMEDS-Rahmenmodell angewandt wird, ist die Entwicklung von Selbsteinschätzungsinstrumenten, wie z.B. der Freiburger Fragebogen zur Erfassung von Kompetenzen in der Medizin. Ein deutlicher Kritikpunkt am CanMEDS-Rahmenmodell wird von Remmers und Dreitzel geäußert, die die Festlegung von Rollen in Frage stellen, weil sie in dieser eine Einschränkung und Begrenzung der Rolleninhaber sehen [Dreitzel, 1968, Remmers, 2000]. Zudem vertritt Rothland die Position, dass der Beruf einer Lehrkraft mit dem Einnehmen verschiedener Rollen einhergeht, also der Rollenwechsel der Rolle inhärent ist [Dreitzel, 1968, Remmers, 2000, Rothland, 2016]. Ein weiterer kritischer Punkt betrifft das angloamerikanische Verständnis von Kompetenz, dass in gebündelter Form auf ganze Prozesse anzuwenden ist – dies widerspricht zum Teil dem deutschen Verständnis von Kompetenz, das weitestgehend an Einzelkompetenzen orientiert ist. Brightwell und Grant (2013) merken diesbezüglich an, dass eine kompetenzbasierte Ausbildung allein nicht ausreicht, um Wissen ausreichend mit Erfahrung zu verknüpfen [Brightwell et al., 2013].

Die Rolle von Lehrkräften an Pflegeschulen wird in der vorliegenden Arbeit als dynamische Größe verstanden, die variabel ist und durch Rollenwechsel sowie die Übernahme von Teilrollen charakterisiert ist. Die ungeklärte Frage, welche Rollen Lehrkräfte an Pflegeschulen einnehmen, wird durch die Erarbeitung eines Rollenselbstbildes durch die Rollenmatrix (s. Anhang, Abbildung 7, S. 139) und durch Befragung von Expert*innen empirisch untersucht werden. Für die Erarbeitung des Rollenselbstbildes wird ein Modell benötigt, dass Rollen und Kompetenzen systematisiert. Hierfür wurde in Anlehnung an die Forschergruppe um Pante et al das bereits beschriebene und validierte CanMEDS-Rahmenmodell ausgewählt [Frank et al., 2007, Pante et al., 2016]. Da die Festlegung von Rollen in der Literatur kontrovers diskutiert wird und damit die Perspektiven von sich widersprechenden Ansichten innerhalb der Soziologie, Pädagogik und der Psychologie deutlich werden, wird dieser Punkt im Verlauf der Untersuchung beobachtet und dokumentiert werden.

2.2 Kompetenzen

Zu Beginn werden das Kompetenzverständnis und der Begriff der Kompetenz in der beruflichen und allgemeinen Lehrerbildung erläutert. Dies soll die Einordnung erleichtern und zur besseren Übersicht der verschiedenen Ansätze beitragen. Schwerpunkte dieses Teilkapitels bilden das Performanz-orientierte Kompetenzverständnis von Lehrkräften und die Rollenmatrix sowie das CanMEDS-Modell. Zudem wird das Kompetenzmodell der Coactiv Studie für Lehrkräfte einbezogen. Anschließend wird auf relevante Studienergebnisse Bezug genommen, die Berührungspunkte zu dieser Arbeit haben.

Der Begriff der Kompetenz wird vielfältig und kontextbezogen verwendet, es gibt keine einheitliche oder verbindliche Zuordnung. Im Alltag wird unter Kompetenz eine gelungene Aufgabenerfüllung verstanden, während Kompetenzen von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterricht erwähnt werden und mit dem Lehrerprofessionswissen und dem Expertise-Ansatz in Verbindung gebracht werden [Bromme, 1992, Shulman, 1987, Shulman, 1986a].

Die Festlegung der Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrkräfte in der allgemeinen Lehrerbildung sind in den Lehrbildungsstandards der Kultusministerkonferenz beschrieben, an denen sich Lehrkräfte, die an Pflegeschulen tätig sind, ebenfalls orientieren. Diese weisen Standards für die beruflichen Fächer und den Lehramtstyp fünf aus und beziehen sich auf theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte, die kompetenzbezogen sind und sich auf die Kompetenzbereiche: Erziehen, Unterrichten, Innovieren und Beurteilen beziehen [KMK, 2004]. Zudem sind Ansprüche formuliert, die sich an die Lehrkräfte, die an beruflichen Schulen in der Pflege tätig sind, richten, die in den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung beschrieben sind [KMK, 2008a]. Das Kompetenzverständnis der Lehrbildungsstandards stützt sich auf die Entwicklungsfähigkeit von Kompetenzen, die Weinert bereits für die Bildungsstandards erarbeitet hat [KMK, 2008a, KMK, 2004, Weinert, 2001b]. Ein weiteres Instrument ist der Fachqualifikationsrahmen der Pflegedidaktik, der auf einem

dispositionalen Kompetenzverständnis beruht und die Qualifizierung von Pflegepädagog*innen auf der Bachelor- und Masterebene auf der Basis von Empfehlungen einer Arbeitsgruppe kompetenzorientiert beschreibt [Altmeyden et al., 2019].

Weitere Rahmenwerke werden als Ordnungsmittel von Lehrkräften in der Pflege für die kompetenzbasierte Qualifizierung von Pflegeauszubildenden im Folgenden herangezogen. Für die Steuerung von kompetenzorientierten Bildungsprozessen gelten der europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) sowie der Hochschulqualifikationsrahmen (HQR), der für Vergleichbarkeit und Anerkennung von Kompetenzen und Berufsausbildungen in Deutschland und Europa bindend ist. [Bund-Länder-Koordinierungsstelle, 2011, EU, 2008, KMK, 2017]. Dem Kompetenzbegriff des DQR liegt ein handlungsorientiertes, dispositionales Kompetenzverständnis zu Grunde, das auf eine umfassende Handlungsfähigkeit abzielt, und fachliche und personale Kompetenzen auf acht unterschiedlichen Niveaus beschreibt. Während die Fachkompetenz sich in Wissen und Fertigkeiten untergliedert, wird die personale Kompetenz in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit untergliedert [Dütthorn, 2015, Hülsken-Giesler, 2011]. Das Kompetenzverständnis des European Qualifications Framework (EQF) stützt sich auf Learning Outcomes und richtet sich auf die berufliche Handlungsfähigkeit und damit auf die Performanz im lebenslangen Lernprozess [Winther, 2010].

Insgesamt liegen Instrumente zur Kategorisierung von Anforderungen für Kompetenzen der Lehrkräfte in der beruflichen und allgemeinen Lehrerbildung vor, die den heterogenen Berufswegen Rechnung tragen. Zudem sind auf nationaler und auf europäischer Ebene Systeme zur Steuerung von kompetenzorientierten Bildungsprozessen relevant, die die Qualität von Pflegeausbildungen sicherstellen und zur Anerkennung von Berufsabschlüssen beitragen. Im Folgenden werden weitere Kompetenzansätze erläutert, die Berührungspunkte mit dem Forschungsgegenstand haben.

Einige Autoren stimmen darin überein, dass ein charakteristisches Kennzeichen des Kompetenzbegriffs die Kontextspezifität darstellt [Bandura, 1990, Connell et al., 2003, Weinert, 2001b]. Die Kontextspezifität betont spezifische Kompetenzen, die

charakteristisch für Bildungsprozesse in einem Fachbereich sind. Für Lehrkräfte in der Pflege sind dies bspw. alle regelgeleiteten Pflegehandlungen, die sowohl einer theoretischen Fundierung sowie einer pflegepraktischen Einübung bedürfen. Damit rücken der situationale Ansatz und die Erlernbarkeit von Kompetenzen in den Vordergrund. Dieses Kompetenzverständnis entspricht der Lesart, wie sie in der empirischen Bildungsforschung vorherrscht und die im Zusammenhang mit Lernergebnissen als Outcome bezeichnet wird. Weiterhin sind Lehrformate, die die Ausprägung eines hermeneutischen Fallverstehens fördern, ebenso wie erfahrungsbasierte Lehr-Lernarrangements für die Entwicklung von Pflegekompetenzen bei Schüler*innen zentral. Die im Sinne der OECD [Klieme et al., 2006 S.129] definierten „erlernbaren kontextspezifische Leistungsdispositionen (...), die sich funktional auf „Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ wurden kritisch rekurriert, da Volition (Willen) und Motivation nicht berücksichtigt wurden [Hartig et al., 2006, Klieme et al., 2008, Klieme et al., 2006, Weinert, 2001b].

In der Literatur werden weitere kognitionspsychologische Ansätze diskutiert, die Kompetenz u.a. mit deklarativem und prozeduralem Wissen gleichstellen, welches erfolgreiches Reagieren und Handeln bedingt [Csapo', 2010]. Dieser Ansatz wurde von der Pflegewissenschaftlerin C. Olbrich für das Pflegelehrhandeln bei den zu erwerbenden Pflegekompetenzen beschrieben [Olbrich, 1999]. Während einige Autoren Wissen und Fertigkeiten unterscheiden, setzen andere Kompetenz mit biographisch erworbenen Fertigkeiten gleich. Insgesamt umfasst kompetentes Handeln in diesem Sinn sowohl „*Performanz*“ als auch Wissen und Fertigkeiten, die situativ angewandt werden und dispositional begründet sind [Klieme, 2004].

Vor diesem Hintergrund hat Weinert eine herausragende Definition von Kompetenz vorgelegt, die in der allgemeinen und beruflichen Lehrerbildung sehr anerkannt ist und oft rezipiert wurde.

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen

und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. [Weinert, 2001b , S.27]

Weinert betont insbesondere die Problemlösekompetenz und stellt die Erlernbarkeit von Kompetenz heraus. Zudem werden kognitive Elemente von solchen der Motivation und der willentlichen Beeinflussung klar abgegrenzt. Weinert unterscheidet zwischen fachlichen, fachübergreifenden und Handlungskompetenzen, er beschreibt drei Phasen der Kompetenzentwicklung [Weinert, 2001b]. In der ersten Phase stehen Fertigkeiten im Vordergrund, die durch gezieltes Training erworben und verinnerlicht werden. In der zweiten Phase ist die Ausbildung von Fähigkeiten relevant, die aus dem Zusammenspiel von Kognitionen, Affekten und Psychomotorik resultieren. In der dritten und letzten Phase werden die zur Entfaltung gebrachten Fähigkeiten zusammengefasst und einer Kompetenzkategorie zugeordnet [Frey, 2006]. Weinert differenziert für die berufliche Bildung Fach-, Methoden-, Sozial- sowie Personale Kompetenz [Weinert, 2001b]. Unter Fachkompetenz von Lehrkräften wird ein domänenspezifisches Bündel von Fähigkeiten verstanden, die Lehrkräfte als fachliche, variable Expert*innen ausweisen. Als Methodenkompetenzen von Lehrkräften werden Fähigkeitsgruppen bezeichnet, die Arbeits- und Lernprozesse adressengerecht initiieren, kontrollieren und evaluieren. Soziale Kompetenzen von Lehrkräften umfassen Fähigkeitsgruppen, die kooperatives Verhalten gegenüber Lernenden zeigen und kommunikative Prozesse verantwortungsvoll und professionell gestalten. Zudem sind sozial kompetente Lehrkräfte dazu in der Lage, in Arbeitsgruppen konstruktiv mitzuarbeiten. Personale Kompetenzen von Lehrkräften beruhen auf Fähigkeitsgruppen, die die Haltung und Einstellung der Lehrkraft widerspiegeln, um eigenverantwortlich und begründet zu handeln [Frey, 2006]. Die Kompetenzkategorien sind in der beruflichen Bildung anerkannt, parallel dazu ist das professionelle Wissen der Lehrkräfte innerhalb des kompetenztheoretischen Ansatzes ein wichtiger Baustein in der Entwicklung von Kompetenzen der Lernenden.

Die vielfältige Verwendung des Begriffes der Kompetenz zeigt zwei grundlegende Bedeutungsrichtungen: Einerseits wurde Kompetenz im 19. Jahrhundert auf Zuständigkeit, Befugnis und Sachverstand zurückgeführt. Andererseits hat sich im 20.

Jahrhundert eine zweite Bedeutungsrichtung von Kompetenz etabliert, die Fertigkeiten, Fähigkeiten und Können voneinander unterscheidet [Kobelt, 2008, Luhmann, 1964, Vonken, 2005]. N. Chomsky hat in den 70er Jahren innerhalb der linguistischen Sprachtheorie das Sprachwissen von der Sprachanwendung unterschieden. Nach dieser Auffassung wird sprachliche Kompetenz nur in einer Handlung sichtbar. Für diese Handlungen prägte er den Begriff der Performanz [Chomsky, 1973]. Das Konzept der Performanz lässt sich in vielerlei Hinsicht mit der Arbeit von Lehrkräften in der Pflege verknüpfen. Zum einen wird es implizit im Zusammenhang mit der Messung von Lernleistungen und der Einschätzung von beruflicher Handlungskompetenz bei Schüler*innen angewendet. Dies beruht auf der Bewertung wahrgenommener Performanz. Zum anderen wird die Performanzorientierte Auffassung der eigenen Kompetenz der Lehrkräfte bei allen instruktionalen Lehrformen, in denen Lehrkräfte etwas zeigen, im Handeln deutlich. Die Performanzorientierte Kompetenzauffassung prägt also die gesamte Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktion in der Pflege, die durch die Bewertung von eigenen Handlungen und von Leistungen anderer zustande kommen.

Der Ansatz der Performanz betrifft die Lehrkräfte dieser Arbeit bei der Erfassung des Rollenselbstbildes in Studie 1, in dem Lehrkräfte-Teams über ihr Handeln in qualitativen Interviews befragt werden. Die Beschreibungen der handelnden Lehrkräfte werden anschließend an die aus der Literatur stammenden Rollen der Rollenmatrix angelegt, um ein erstes Rollenselbstbild der Lehrkräfte zu entwickeln [Pante et al., 2016] (s. Anhang, Abbildung 7, S. 139). Zudem liegt in dem konsensorientierten Abstimmungsverfahren in Studie zwei eine Performanzorientierte Auffassung von Kompetenz vor, die sich in den Fragen des Fragebogens, im persönlichen Austausch unter Expert*innen und in den Einzelinterviews von Expert*innen wiederfindet.

Die Rollenmatrix wurde in einem Outcome-orientierten Verfahren von der deutschen Forschergruppe um Pante und Kollegen in Zusammenarbeit mit Studierenden entwickelt [Pante et al., 2016]. Ziel war es, die medizinischen Ausbildungsexperten bereits im Studium zum MM-E kompetenzbasiert zu qualifizieren und die Kompetenzentwicklung wissenschaftlich zu untersuchen. Zudem sollte die Qualität der

Qualifikation sichergestellt werden. Es wurden Rollen und Kompetenzen in Form einer linear angeordneten Struktur, die als Rollenmatrix bezeichnet wird und die auf der Grundlage des CanMEDS-Rollenmodells beruht, entwickelt und in der Praxis getestet (s. Anhang, Abbildung 5, S. 138). Dabei wurden folgende Rollenbezeichnungen aus dem CanMEDS-Modell verwendet: Kommunikator*in und Netzwerker*in, Professionell Lehrende, Ausbildungsforscher*in, Lehrmanager*in, Multiplikator*in / Trainer*in und Lehrqualitätsförderer*in. Die Studierenden wurden zu Studienbeginn um eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen auf den verschiedenen Bezugsebenen der Mikro-, Meso- und Makroebene gebeten (s. Anhang, Tabelle 25, S. 148). Die Mikroebene betrifft die Kompetenzen, die in der Abteilung, Station oder Arbeitsgruppe relevant sind. Kompetenzen, die auf der Mesoebene wichtig sind, beziehen sich auf die Institution, die Fakultät oder die Klinik, in der die Studierenden tätig sind. Auf der Makroebene sind Kompetenzen bedeutend, die auf Landes-, Bundes- und auf der internationalen Ebene benötigt werden. Zudem wurden die Studierenden gebeten, ihre eigene Expertise einzuschätzen. Dafür wurden Expertise-Stufen von null bis drei definiert (s. Tabelle 25, S. 148). In der Expertise-Stufe null wurde von keinerlei Kenntnissen ausgegangen. Die Expertise-Stufe eins hat Grundkenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten ausgewiesen, während in der Expertise Stufe zwei alle Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten entsprechend den Kernlernzielen des Master of Medical Education klassifiziert wurden, die diesen Kernlernzielen des MME entsprechen und am Ende des Studiums erreicht sein sollen. In der Expertise-Stufe drei wurden Kenntnisse, Fähig- u. Fertigkeiten gemäß der Kernlernzielsetzung und der erweiterten Lernziele des MM-E am Ende des Studiums erreicht. Die Selbsteinschätzungen der Studierenden wurde innerhalb eines Mentorenprogramms reflektiert, fortlaufend ergänzt und dokumentiert. Innerhalb der Rollen wurden Lernziele formuliert, die auf Lernergebnisse und Kompetenzerwerb abzielen. Als Ergebnis zeigte sich bei den Studierenden eine ausgeprägte Kompetenzentwicklung, in deren Mittelpunkt die Rolle des professionellen Lehrenden stand [Pante et al., 2016]. Die Rollenmatrix ist dazu geeignet, Kompetenzen von Studierenden ergebnisorientiert zu identifizieren und über einen längeren Zeitraum im Verlauf zu erfassen. Ergebnisorientierung bzw. Outcome Orientierung beschreibt in diesem Zusammenhang erreichte Ziele, die nach dem Abschluss einer Qualifikation im Zuge der beruflichen Tätigkeit durch die Anwendung

von Wissen im Arbeitskontext zu Stande kommen [Windelband et al., 2014]. Die outcome-orientierte Erfassung von Kompetenzen, die für die Entwicklung eines Kompetenzprofils von Lehrkräften an Pflegeschulen dieser Untersuchung vorgesehen ist, bietet Chancen, die individuellen und fachspezifischen Aspekte zu berücksichtigen.

Die Rollenmatrix wurde in dieser Arbeit an die Zielgruppe der Lehrkräfte in der Pflege angepasst. Anstelle der Expertise-Stufen wurde die Klassifikation von Bachelor- und Masterebenen verwendet; damit ist ein Rahmen vorgegeben, der einer angloamerikanischen Kompetenzauffassung entspricht, während die Einzelkompetenzen der Lehrkräfte tendenziell einer deutschen Auffassung folgen, die aber durch die Bündelung dem angloamerikanischen Verständnis von Kompetenz nahekommt. In den USA liegt ein auf Handlung ausgerichtetes Kompetenzverständnis vor, welches Kompetenzen gebündelt und global im Sinne einer ganzen Arbeitshandlung versteht [Euler, 2020, Winther, 2010]. Dieses Verständnis findet sich im Begriff der Rollenkompetenz wieder, die auf dem CanMEDS-Modell basiert, indem tatsächlich vorhandene Kompetenzen, die sich aus mehreren Facetten zusammensetzen, die Rollen ausfüllen.

Insgesamt bestehen also zwischen der Rollenmatrix, die Kompetenzen ergebnisorientiert als Bündelung von Kompetenzen erfasst, und der Bachelor-Master-Systematik, die einer deutschen Auffassung von Kompetenzen folgt, Unterschiede.

Ein weiteres wichtiges Modell, das Einfluss auf die allgemeine und berufliche Lehrerbildung hat, ist das von deutschen Bildungsforschern entwickelte Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Es wird in diese Arbeit aufgenommen, um die Unterschiede zur Rollenmatrix und zum CanMEDS-Modell aufzuzeigen. Zudem wurden Kompetenzen von Lehrkräften erstmals auf Fähigkeiten und auf die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften bezogen, was die ehemals rivalisierenden Paradigmen vereinigte [Kunter et al., 2011a].

Das Kompetenzmodell entstand auf empirischer Basis innerhalb des „Coactiv“ Forschungsprogramms. Es handelt sich um ein generisches, nicht hierarchisches Strukturmodell, in dessen Mittelpunkt die professionelle Kompetenz von Lehrkräften der Mathematik steht [Baumert et al., 2011, Krauss et al., 2004, Kunter et al., 2013,

Voss et al., 2015] (s. Anhang, s. Abbildung 8, S. 139). Das Modell unterscheidet vier Kompetenzaspekte, die sich aus Professions-Wissen, Überzeugungen, Motivationale Orientierungen und Selbstregulation zusammensetzen. Zudem werden Kompetenzbereiche festgelegt, die sich auf das Fachwissen, das fachdidaktisches Wissen, das pädagogisch-psychologische Wissen sowie auf das Organisations- und Beratungswissen beziehen. Weiterhin sind Facetten von Kompetenz unterschieden. Dazu gehören: ein tiefes Verständnis der Schulmathematik, Erklärungswissen, Wissen über das mathematische Denken der Schüler*innen, mathematische Aufgaben, Leistungsbeurteilung, Lernprozesse und effektive Klassenführung. Das Modell ist auf die Kerntätigkeit des Unterrichtens in der Theorie ausgelegt und weist keine spezifischen Rollen von Lehrkräften aus. Zudem ist der dynamische Rollenwechsel von Lehrkräften nicht berücksichtigt. Im Unterschied zur Rollenmatrix und zum CanMEDS-Modell sind die Kompetenzen der Lehrenden bereits festgelegt. Das Modell kann evtl. als Reflexionsrahmen zur Selbsteinschätzung von Kompetenzen der Lehrkräfte verwendet werden. Zudem spezifiziert es die Kompetenzen von Lehrkräften in Bezug auf Fachwissen und Fachdidaktik sowie zum pädagogisch-psychologischen und Beratungswissen und trägt zur Orientierung bei.

Für diese Arbeit wird das Kompetenzverständnis, das die Kompetenzen von Lehrkräften aufgrund deren Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften erklärt, zu Grunde gelegt. Zudem wird im Folgenden die professionelle Kompetenz von Lehrkräften präzisiert.

Die Beschreibung des professionellen Handelns der Lehrkräfte im Pflegewesen folgt dem Expertise-Ansatz und erklärt professionelle Kompetenz wissensbezogen. In dieser Sicht sind Lehrkräfte Fachexperten des Unterrichts und [Bromme, 2014, Bromme, 1997]. Für die Systematisierung des Lehrerwissens wird die siebenstufige Taxonomie von Shulman herangezogen und auf den Pflegelehrkontext übertragen [Shulman, 1986b]. Die Wissensformen nach Shulman setzen sich aus Fach-, fachdidaktischem, pädagogischem Wissen, Wissen über Curricula, Psychologie, Organisationswissen sowie bildungshistorischen Wissen zusammen [Shulman, 1987, Shulman, 1986a, Shulman, 1986b]. Für den Pflegelehrberuf ist vor allem die Verschränkung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen zentral, die in der

Pflegeliteratur als doppelte Handlungslogik erscheint [Ertl-Schmuck et al., 2009, Friesacher, 2008, Greb, 2003, Remmers, 2000].

Insgesamt wird der Begriff der Kompetenz in der Berufsbildungsforschung uneinheitlich verwendet. Während bei den nationalen und internationalen Schulleistungsstudien ein kognitionspsychologisches Kompetenzverständnis zu Grunde liegt, wird berufliche Handlungskompetenz – ein wesentliches Kriterium der deutschen Berufsbildung – mit Kognition, Emotion, Motivation und weiteren Prozessen, die intrinsisch motiviert und willentlich gesteuert sind, erklärt [Weinert, 2001b]. Innerhalb der Berufspädagogik wurde Kompetenz als Mündigkeit definiert und in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz differenziert [Roth, 1971]. Die Kompetenzauffassung von Roth wurde vielfach in Bildungskonzepte der beruflichen Bildung integriert, insbesondere in das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz [Frank, 2014].

Die berufliche Handlungskompetenz hat einen hohen Stellenwert in der beruflichen Bildung. Sie ist das Vermögen zum selbstständigen beruflichen Handeln in komplexen Anforderungssituationen die durch Analyse, Verstehen, Reflektieren und Einschätzen zu Stande kommt. Während sich die Qualifikation auf Fertigkeiten stützt, die auf die konkrete Erfüllung von spezifischen beruflichen Aufgaben im Detail abzielen, zertifiziert und nachgewiesen werden, sind Kompetenzen auf die Fähigkeiten und das Leistungsvermögen einer Person bezogen, die sich im Berufsfeld durch allgemeine Problemlösefähigkeiten für ganze Bereiche auszeichnet.

Insgesamt gehört die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz zu den zentralen Aufgaben von Lehrkräften, die an Pflegeschulen tätig sind. Lehrkräfte erfüllen die Erwartungen der Lernenden im Unterricht, in dem sie Fachwissen und Fachdidaktik in Einklang mit den Lernstilen der Lernenden bringen [Kunter et al., 2011a]. Zudem sind Wechselwirkungen zwischen den Lernenden und den Methoden relevant, wie sie in der Aptitude-Treatment-Interaction Forschung beschrieben sind [Artelt et al., 2019, Cronbach et al., 1977].

Im Zuge der Entwicklung und Förderung von beruflicher Handlungskompetenz wird im Folgenden die Thematik der Lehrtätigkeit in der Berufs-, bzw. Berufsfachschule aufgespannt, um das Spezifische daran herauszuarbeiten.

Zentral sind arbeitsprozessbezogene Wissensbestände und Handlungen, die in einen Anwendungskontext gebracht werden müssen. Dazu gehören z.B. simulatives Lernen, das Herstellen von Handlungsprodukten wie Arbeitsproben oder Werkstücke sowie die Förderung der Problemlösekompetenz durch fallbasiertes, computergestütztes Lernen usw. Zudem sind bildungstheoretische Implikationen wie Intuition, Empathie und Erfahrungswissen wesentliche Kompetenzen, die in den Dienstleistungsberufen wie in der Pflege angebahnt, entfaltet und weiterentwickelt werden sollen [Dewe et al., 2013].

Die Erforschung von Kompetenzen bei Lehrkräften in der beruflichen Bildung ist durch die heterogenen Qualifikationswege und durch die verschiedenen Ordnungsmittel und Landes-Gesetze zum Teil erschwert. Ein anderer Aspekt ist aus systemischer Sicht relevant: die historisch bedingte Randperspektive der Berufsschule bedingt zum Teil fehlende Expertise und verspätete Forschungsaktivitäten, zumal aus der allgemeinen Lehrerbildung zahlreiche Befunde vorliegen, die generalisierbar sind. Dennoch ist die berufliche Lehrerbildung ein eigenes Forschungsfeld, das inzwischen einige Forschungsbefunde aus dem nationalen und internationalen Bereich vorweisen kann. Die Studien setzen entweder an den Fähigkeiten oder der Persönlichkeit der Lehrkräfte an oder erforschen beide Aspekte gleichzeitig.

Die Erfassung von Kompetenzen bei Berufsschullehrkräften wird national und international durch Selbst- und Fremdbeobachtung im Unterricht über Fallvignetten und Videoanalysen durchgeführt. Dabei sind die Urteile von Kolleg*innen, Vorgesetzten oder Lernenden relevant, die das Verhalten, die Verhaltensauswirkung und das Wissen der Berufsschullehrkräfte einschätzen, die sich auf das Fach- und fachdidaktische Wissen sowie auf das anwendungsbezogene und fachunabhängige Wissen beziehen [Kuhn et al., 2014, Seifried et al., 2017, Terhart et al., 2007]. Zudem werden Merkmale der Person z.B. durch die Erfassung von trait and state, d.h. stabiler und dynamischer Verhaltensaspekte erforscht, sowie über die Messung der Selbstwirksamkeitserwartung und einzelner Persönlichkeitsfaktoren aus dem Modell

von Costa und McCrae [McCrae et al., 1992]. Forschungslücken sind in der beruflichen Lehrerbildung in Bezug auf die Berufseignungsdiagnostik und die Personalentwicklung zu verzeichnen.

Ein wichtiges Forschungsprogramm ist in diesem Zusammenhang „Comet“, das von hessischen Berufsschullehrkräften initiiert wurde, um die Kompetenzdiagnostik bei Auszubildenden, die nach Lernfeldern qualifiziert wurden, voranzutreiben. Innerhalb von Comet sind zahlreiche Einzelprojekte entstanden. Zu den wesentlichen gehört die Kompetenzmessung bei Berufsschullehrkräften durch die Beteiligung an Testverfahren bei KFZ-Mechatronikern und Elektronikern in China. Die Ergebnisse zeigen, dass die Problemlösekompetenzen von Berufsschullehrkräften zu 100 % von den Lehrkräften auf die Auszubildenden übertragen wurden; den Kompetenzen von Lehrkräften in der beruflichen Bildung kommt also eine wichtige Schlüsselrolle zu [Rauner, 2015]. Zudem hat „Comet“ eine internationale Plattform für die Erforschung der Übertragbarkeit von Berufsbildungskonzepten und Messmethoden begründet und weitere Studien in Norwegen, China und Südafrika initiiert [Lahn et al., 2019].

Ein weiterer Ansatz zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte an Berufsschulen wurde von Oser und Kollegen durch den advokatorischen Ansatz innerhalb eines Delphi-Verfahrens erarbeitet, in dem 45 Kompetenzprofile von Lehrkräften empirisch entwickelt wurden. Ein Kompetenzprofil setzt sich aus verschiedenen separaten Kompetenzen zusammen, wie das folgende Beispiel zeigt: „Die Lehrperson kann Gruppenunterricht planen, durchführen und die Resultate in den weiteren Unterricht integrieren“ [Oser et al., 2007, S. 16]. Die Studienergebnisse weisen auf die Notwendigkeit einer Systematisierung von Kompetenzen hin, die auf einem Kompetenzmodell beruhen. Zudem ist die Validität des Oser-Testverfahrens, die Schülerkompetenzen aufgrund von Lehrerkompetenzen erklärt, ein wesentliches Gütekriterium dieser Untersuchung [Oser et al., 2007].

Studien zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte an Pflegeschulen in Deutschland beziehen sich zum einen auf einzelne Kompetenzen, die sich im Schwerpunkt auf das Unterrichtshandeln beziehen und häufig qualitative Verfahren anwenden. Dazu gehört z.B. die Erforschung des Selbst- und Fremdbildes von

hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierten Lehrkräften in der Pflege bezüglich ihrer Sichtweisen auf Handlungsorientierung im Unterricht und des Einflusses der Akademisierung [Koller, 2020]. Die videographische Erfassung von Beobachtungskompetenz wurde bei zukünftigen Lehrkräften im Berufsfeld Gesundheit untersucht [Gräbe et al., 2020]. Eine weitere Studie hat die Unterrichtsplanungskompetenz zum Aspekt des Grades der Integration von pflegewissenschaftlichem Wissen in den Unterricht erforscht. Es wurden Vermeidungstendenzen einer solchen Integration empirisch herausgearbeitet [Simon, 2019]. Zudem wurden digitale Kompetenzen von Pflegelehrkräften untersucht [Koch et al., 2018, Vogt, 2018]. Der Stellenwert der wissenschaftlichen Fundierung der Pflegeausbildung über eine Pflegelehrertypenbildung wurde erforscht, indem Lehrkräftetypen identifiziert wurden, die Wissen mit und ohne wissenschaftliche Fundierung weitergeben [Glissmann, 2009]. In einer Literaturanalyse zeigten Arens und Kollegen den Zuwachs der Kompetenzen bei Pflegeschüler*innen durch Fallarbeit auf, und damit den positiven Einfluss des gewählten Lehr-Lernarrangements, das durch die Lehrkompetenzen der Pflegelehrkräfte zu Stande kommt [Arens et al., 2018]. Der hohe Stellenwert der sozialen Kompetenz bei in der Pflege sozialisierten Pflegelehrkräften wurde durch Brühe in seiner Untersuchung zur Berufseinmündung von Pflegelehrkräften empirisch nachgewiesen [Brühe, 2013]. Die handlungsleitenden subjektiven Theorien, die Einfluss auf das Handeln im Unterricht von Pflegelehrenden haben, wurden von Rosen untersucht [Rosen, 2011]. Der Zusammenhang von Lehren und Lernen in der Pflegeausbildung wurde durch Interviews mit Pflegelehrkräften und Praxisanleitungen in Kombination mit der Analyse von Lerntagebüchern durchgeführt. Empirisch bestätigt sind: pflegerische Einzelhandlungen, Arbeitsablaufgestaltung, Aufmerksamkeit sein, Urteilsbildung als Lerngegenstand [Fichtmüller et al., 2007].

Zum anderen wurden Untersuchungen in Deutschland durchgeführt, die die beruflichen Kompetenzen und die Kompetenzentwicklung im lebenslangen Lernprozess bei den bereits tätigen Lehrkräften in der Pflege mit Berufserfahrung und heterogenen Qualifikationsprofilen untersuchten.

Dazu gehören Studien, die die Selbsteinschätzung pädagogischer Kompetenzen untersuchten [Schürmann et al., 2016]. In einer bundesweiten Befragung (n = 1096)

wurde die Lehrqualifikation im Zusammenhang mit den Kompetenzen bei Pflegelehrkräften mittels Selbsteinschätzung der pädagogischen Handlungskompetenz erforscht. Es standen Aufgaben wie Schülerbeurteilung, Beratung, Unterricht, Teamarbeit, Lernortkooperation sowie auf Organisation und Schulentwicklung im Blickpunkt. Prominente Ergebnisse zeigten sich bei den Pflegelehrkräften, die eine Weiterbildung und ein Studium absolviert hatten und bei weitergebildeten Pflegelehrkräften, die vor allem Kompetenzen in der Lernortkooperation und in der Teamarbeit entwickelt haben [Knigge-Demal et al., 2010].

Im internationalen Forschungskontext wurden Kompetenzen von Pflegelehrkräften selten untersucht. Es gibt eine australische Untersuchung, die u.a. zeigte, dass die Kompetenzen von Lehrkräften im Sinne eines Veränderungs- und Ressourcenmanagements erweitert werden müssen, um den sprachlich-kulturellen sowie technischen Anforderungen gerecht zu werden [Guy et al., 2011]. In einer englischen Studie wurde der Nutzen einer gleichzeitigen Tätigkeit in der Lehre und Pflege erforscht. Es wurde festgestellt, dass eine Tätigkeit in der Lehre mit einer Tätigkeit in der Pflege nicht vereinbar ist [Carr, 2007].

Bei der Berufsgruppe der Lehrkräfte an Pflegeschulen wird insgesamt ein erhebliches nationales Forschungsdefizit festgestellt. Insbesondere stellen die fehlenden beruflichen, kompetenzbasierten Fachprofile der Lehrkräfte, die an Pflegeschulen in Deutschland tätig sind, eine Forschungslücke dar. Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, einen Teil der Forschungslücke zu schließen, in dem Rollen-, Kompetenz und Berufserfolgsprofile von Lehrkräften an Pflegeschulen empirisch untersucht werden.

Eine andere prominente Forschungslinie spannt sich im Kontext der professionellen Kompetenz von Lehrkräften auf, die sich auf Befunde in der allgemeinen Lehrerbildung stützt. Die Erkenntnisse sind zum Teil auf die berufliche Bildung übertragbar. Die Fülle an Studien in der nationalen und internationalen Forschung, die die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften in den Blick nehmen, fokussieren wissensbezogene und persönlichkeitsbezogene Aspekte, die einzeln oder in Kombinationen untersucht

wurden [Baumert et al., 2006, Darling-Hammond et al., 2005]. Die Forschungsfelder wurden im Schwerpunkt in der universitären allgemeinen Lehrerbildung sowie in der Qualifikationsphase von Lehramtsstudierenden und bei erfahrenen Lehrkräften untersucht [Blömeke et al., 2009b, Herzmann et al., 2016, Weinert, 2001a].

Zu den wesentlichen Forschungsfeldern gehören das Lehrerprofessionswissen [Baumert et al., 2006, De Jong et al., 1996, Kunina-Habenicht et al., 2012, Kunter et al., 2011a, Voss et al., 2015], die beruflichen Überzeugungen [Blömeke, 2012, Fives et al., 2012, Ischinger, 2009, Kunter et al., 2011b, Wilde et al., 2016] und die Persönlichkeit von Lehrkräften [Bandura, 1997, Eccles et al., 2002, Klusmann et al., 2012, Kunter et al., 2011b, Mayr, 2011, Terhart, 2006, Tschannen-Moran et al., 2007, Weiner, 1994] sowie die selbstregulativen Fähigkeiten [Baumert et al., 2006, Klusmann et al., 2008, Klusmann et al., 2012, Schaarschmidt et al., 1997, Wesselborg et al., 2014] und motivationalen Aspekte [Butler, 2007, Connell et al., 2003, Fischer et al., 1993, Holzberger et al., 2014, König et al., 2012, Pohlmann et al., 2010].

In der Übersicht (s.Tab.1) wird die Differenzierung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften aufgezeigt.

Professionswissen fachbezogenes und fachunabhängiges konzeptuelles, prozedurales und situatio- nales Wissen	Selbstregulative Fähigkeiten Widerstandsfähigkeit und Engagement
Berufliche Überzeugungen professionelle Werte und Einstellungen	Motivationale Orientierungen Intrinsische Motivation Selbstwirksamkeitserwartung Zielorientierungen

Tabelle 1: Aspekte professioneller Kompetenz von Baumert und Kunter (2006)

Für die Erforschung von Kompetenzfachprofilen ist vor allem das Professionswissen relevant. Im Forschungsprogramm Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) wurde bei Grundschullehrkräften die Ausprägung von verschiedenen Profilen auch im internationalen Zusammenhang festgestellt. Dies wurde u.a. durch unterschiedliches fach- und fachdidaktisches Wissen der Lehrkräfte deutlich [Blömeke et al., 2012]. Zudem ist die Erforschung von Kompetenzen von Lehrpersonen relevant, die aus dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern

hervorgeht [Baumert et al., 2006]. Auch die Anforderungen an Lehrkräfte außerhalb des Unterrichts zeigen die Notwendigkeit von Beratungs-, Lernbegleitungs- oder Gesprächsführungskompetenzen, die sich empirisch messen lassen [Gartmeier et al., 2011, Perkhofer-Czapek et al., 2016a, Perkhofer-Czapek et al., 2016b, Rausch et al., 2014, Schnebel, 2010]. Zudem werden in der allgemeinen Lehrerbildung die Fehlerkompetenzen von Lehrkräften erforscht [Wuttke, 2011]. Eine weitere Entwicklung zeichnet sich durch die Erforschung der Diagnosekompetenz ab, die durch Formate der Problemlösung – entsprechende Gerüste – im Unterricht durch Lehrkräfte erfolgen [Chernikova et al., 2020].

Die theoretische Aufarbeitung des Teilthemas der Kompetenz hat gezeigt, dass es unterschiedliche Auffassungen von Kompetenz gibt, die durch den Kontext bestimmt sind. Durch die Analyse der für diese Arbeit ausgewählten Modelle wurden unterschiedliche Verfahren deutlich, die Kompetenzen bei Lehrkräften messen können. Der Forschungsstand zur Kompetenz von Lehrkräften in der beruflichen Bildung sowie in der allgemeinen Lehrerbildung zeigt ein heterogenes Bild, in dem die Lehrkräfte an Pflegeschulen mit deutlichen Forschungsdefiziten herausragen.

2.3 Berufserfolg

Zuerst wird beruflicher Erfolg von Lehrkräften definiert und eingeordnet. Danach werden die Lehrkräfte an Pflegeschulen und deren Berufserfolg unter einer wissenschaftlichen Perspektive in den Blick genommen. Zu klären ist, wie sich beruflicher Erfolg bei Lehrkräften bestimmen lässt und welche Zusammenhänge u.U. mit Rollen und Kompetenzen bestehen – diesen Fragen wird in diesem Teilkapitel nachgegangen.

Dazu werden zum einen die wissenschaftlichen Erkenntnisse von Studien herangezogen, die den Berufserfolg von Lehrkräften untersucht haben. Dazu gehören nordamerikanische Metaanalysen, zahlreiche nationale Befunde, unter denen die Coactiv- Studie hervorsticht, da sich eine Verbindung zwischen professionellen Kompetenzen und Berufserfolg von Lehrkräften abzeichnet [Kunter et al., 2011a]. Zudem werden internationale Forschungsbefunde herangezogen, zu denen das Social Chronology Framework gehört, das Berufserfolg auf die Laufbahn bezieht und u.a. den

Rollenwechsel berücksichtigt [Gunz et al., 2015]. Zum anderen wird im empirischen Teil dieser Arbeit in der Studie eins in Fokusgruppeninterviews danach gefragt, was Pflege-Lehrkräfte unter Berufserfolg verstehen. Diese Erkenntnisse fließen in das zu erarbeitende Rollenselbstbild ein. (s. Anhang, Abbildung 30, S. 165). In einer weiteren zweiten Studie werden Expert*innen aus verschiedenen Ebenen der beruflichen Bildung zur Einschätzung des Berufserfolgs von Pflege-Lehrkräften befragt. Die Erfassung des Selbst- und Fremdbildes zum Berufserfolg der Lehrkräfte in der Pflege soll dazu beitragen, ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten, um Zusammenhänge zu Rollen und Kompetenzen herstellen zu können.

Der Begriff Berufserfolg ist in der Wissenschaft nicht eindeutig geklärt und definiert. Er wird als mehrdimensionales und multifaktorielles Konstrukt erklärt, welches einer Operationalisierung bedarf [Abele, 2011, Falk et al., 2007, Hülshager et al., 2008, Wolf, 2017]. Mit Beginn der Berufserfolgsforschung, die etwa ab 1930 durch den Amerikaner E.C. Hughes einsetzte, wurde eine erste Kategorisierung vorgenommen, in der der objektive Berufserfolg in beobachtbare und messbare Indikatoren aufgeteilt wurde, zu denen z.B. Einkommen und Position gehörten. Der subjektive Berufserfolg wurde als das identifiziert, was Individuen unter ihrem eigenen beruflichen Erfolg verstehen, dazu gehört z.B. die berufliche Zufriedenheit [Hughes, 1937]. Zudem wurden zu einem späteren Zeitpunkt beobachterunabhängige Indikatoren, wie z.B. Selbstberichte zur Bestimmung von Berufserfolg herangezogen [Dette et al., 2004].

Die Erforschung des Berufserfolgs hat im 20. Jh. in Nordamerika ihren Ausgang genommen. 24 Metaanalysen aus diesem Sprachraum markieren den langen Weg auf der Suche nach den Prädiktoren des Berufserfolgs, die bei Akademikern und Lehrkräften gleichermaßen gesucht wurden. Die Autorin bereitet gegenwärtig ein systematisches Review zu diesen Metaanalysen vor und stellt zentrale Ergebnisse in dieser Arbeit vor. Richtungsweisend sind die Erkenntnisse von Ng. und Kollegen, die vier Prognosekategorien von Berufserfolg identifizierten: Dazu gehörte zum objektiven Berufserfolg das Humankapital, das z.B. durch die Berufserfahrung und das Wissen repräsentiert ist. Zudem der soziodemographische Status, wie z.B. Alter und Geschlecht, der im Zusammenhang mit der organisationalen Förderung im Sinne einer geförderten Mobilität zum Erfolg führt. Die Humankapitalvariablen sind eng mit der

Wettbewerbsmobilität verbunden, also mit der Leistung am Arbeitsplatz. Das organisationale Sponsoring, zu der die Weiterbildung und Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. die Extraversion gehören, sind stark mit dem subjektiven Berufserfolg verbunden [Ng et al., 2005].

In der deutschen Literatur wird Berufserfolg als Karriereerfolg bezeichnet; das bedeutet, dass der Erfolg bereits Teil der beruflichen Realität geworden ist [Steyrer et al., 2016]. Der Begriff Laufbahn wird in Deutschland im Zusammenhang mit Lehrkräften im Zuge der Beamtenlaufbahn verwendet. Diese skizziert einen staatlich vorgegebenen Berufsweg, der mit Status, Ansehen, Prestige und Position verknüpft ist. Im englischen Sprachraum wird der Begriff career success verwendet, der eine berufliche Laufbahn und einen Lebensweg anzeigt, ohne etwas darüber auszusagen, ob dieser Weg mit „echtem“ Berufserfolg verknüpft ist. Ein weiterer Zugang zum Thema Berufserfolg wird in der Literatur durch die Verwendung der Begriffe Karriere und Karriereforschung angezeigt. Der Terminus geht auf das französische carrière (Rennbahn, Laufbahn) zurück und wird in zwei Richtungen verstanden: es handelt sich zum einen um ein typisches Ordnungsschema innerhalb einer Rolle über einen längeren Zeitraum, der als objektive Karriere bezeichnet wird. Zum anderen wird subjektive Karriere mit subjektiv erlebten Rollenerfahrungen auf einer definierten Zeitachse in Verbindung gebracht [Latzke et al., 2019].

In Europa wurden Studien zu den Prädiktoren von Berufserfolg von Lehrkräften vor allem in Deutschland, in der Schweiz und in Österreich durchgeführt. Dabei nimmt die Berufseintrittsphase eine herausragende Stellung ein, weil sie als determinierende Kraft den Berufsverlauf entscheidend prägt [Abele, 2011, Blömeke, 2012, Blömeke et al., 2009b, Hericks, 2006, Hericks et al., 2018, Keller-Schneider et al., 2016, Kühne, 2009, Lindemann, 2014, Rauschenberg et al., 2018, Reiber et al., 2015, Spurk, 2019].

Während der Berufserfolg von Lehrkräften in der Berufseinstiegsphase und im Berufsverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland inzwischen intensiv untersucht ist, stellt die Erforschung des Berufserfolgs von Lehrkräften, die an Pflegeschulen in Deutschland tätig sind, eine Forschungslücke dar.

Zu den meist untersuchten, allgemeinen Größen des Berufserfolgs gehören objektive Berufserfolgsmaße, die durch Fremdurteil entstehen [Abele, 2002, Abele et al., 2007, Abele et al., 2011, Blömeke, 2009, Hughes, 1937, Kühne, 2009, Ng et al., 2005]. Allgemeine objektive Berufserfolgsmaße sind Humankapitalvariablen, Einkommen, Status, Aufstieg, Position, Adäquanz und Passung. Studien zeigen auf, dass der Berufserfolg von Frauen, gemessen am Einkommen und an der Position, generell geringer ausgeprägt ist als beim männlichen Geschlecht (Abele, A.E., 1997). Als Gründe werden die geschlechtsspezifische Sozialisation, die schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die mangelnde Förderung der Frauen und das Vorhandensein von Geschlechterstereotypen angeführt.

Der objektive Berufserfolg von Lehrkräften wird in Deutschland hauptsächlich an der Unterrichtsqualität [Prenzel et al., 2013], an der Schülerleistung [Gindele et al., 2017], an Vergleichsurteilen [Abele et al., 2013] und an der Übernahme von Zusatzaufgaben [Fabian et al., 2013] sowie einer ununterbrochenen Beschäftigung [Falk et al., 2007] gemessen. Das Einkommen bei Lehrkräften unterliegt einer staatlichen Regulierung der Verbeamtung und stellt ein objektives Berufserfolgsmaß dar, das von Lehrkräften nicht direkt beeinflusst werden kann und daher mit Einschränkungen in der Verwendung für wissenschaftliche Zwecke verbunden ist. Ein wichtiges empirisches Ergebnis bezieht sich auf die Abiturnote von jungen Lehrkräften, die im Zusammenhang mit dem Berufseinstieg kein Prädiktor für Berufserfolg ist [Wolf et al., 2018].

Einige Autoren empfehlen ein mehrperspektivisches und multimethodisches Vorgehen, um den objektiven Berufserfolg über die Unterrichtsqualität von Lehrkräften zu messen [Fauth et al., 2014, Prenzel et al., 2013]. Es werden Beobachtungen durch Videoanalysen oder nicht teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Im Mittelpunkt stehen Klassenführung, Klarheit, Strukturiertheit, Aktivierung, Konsolidierung und Sicherung, Motivierung, Lernklima, Schüler- und Kompetenzorientierung, sowie Methoden, Medieneinsatz und Formen der Leistungsbeurteilung [Helmke, 2011]. Die Datenerhebung erfolgt durch Befragungen von Lehrkräften und Schüler*innen sowie durch Begutachtung des Unterrichts und des Unterrichtsmaterials, der verwendeten Aufgaben und der Leistungsnachweise [Kunter et al., 2011a, Voss et al., 2014].

Insgesamt nimmt die Erforschung der Unterrichtsqualität bei Lehrkräften in der Berufserfolgserforschung einen hohen Stellenwert ein, da die Kompetenzen von Lehrkräften zum Schüler*innen-Erfolg beitragen und indirekt den Berufserfolg der Lehrkräfte beeinflussen. Dies wird in einer aktuellen Studie empirisch bestätigt, in der der Einfluss des pädagogisch-psychologischen Wissens von Mathematiklehrkräften auf den beruflichen Erfolg der Lehrkräfte durch Indikatoren von Lehrkräften und Schüler*innen erfragt wird. Die Ergebnisse zeigen, dass kompetente Lehrkräfte, die über ein ausgeprägtes pädagogisches-psychologisches Wissen verfügen und wenig erschöpft sind, beruflich erfolgreicher sind, als solche, die über keine ausgeprägten Wissensbestände in diesem Feld verfügen und zudem emotional geschwächt sind [Gindele et al., 2017]. Zudem wurde der objektive Berufserfolg über den Arbeitsumfang untersucht, was im Ergebnis zeigte, dass die Wahrscheinlichkeit für beruflichen Erfolg höher ist, wenn ein umfangreiches Lehrdeputat sowie Vollzeitbeschäftigung vorliegt [Abele, 2011].

Im Folgenden werden prominente Aspekte des subjektiven Berufserfolgs bei Lehrkräften erörtert, die personenbezogen als individuelle Berufserfolgsmaße in Bezug auf Motive, Ziele und Interessen erforscht wurden. Dazu gehören Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, die Arbeits- und berufliche Zufriedenheit sowie Belastungs- und Beanspruchungserleben [Abele-Brehm et al., 2004, Abele et al., 2013, Fabian et al., 2013, Heslin, 2005, Heslin, 2003, Kirchmeyer, 1998]. Zudem wurde empirisch belegt, dass Intelligenz, Attributionsstil und Selbstwirksamkeit Vorhersagekraft für den beruflichen Erfolg von Lehrkräften und Akademikern besitzen [Bandura, 1997, Epstein, 2016, Ng et al., 2005, Weiner, 1994, Weinert et al., 1996].

Die Einschätzung des subjektiven Berufserfolgs kann von Lehrkräften über eine Selbstbeurteilung durchgeführt werden. Zudem sind validierte Skalen, die die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung messen, bekannt [Schmitz et al., 2002]. Der Stellenwert der Selbstwirksamkeitserwartung ist in der Lehrerbildung insgesamt hoch. Bandura definiert die Selbstwirksamkeitserwartung als eine auf die Zukunft gerichtete Überzeugung, die das Handeln beeinflusst und dazu befähigt, schwierige Situationen unter Anstrengung und Ausdauer zu bewältigen [Bandura, 1997, Bandura, 1979]. Die allgemeine und berufliche sowie die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit

wurde inzwischen bei Akademikern und in der allgemeinen und in Teilen der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland und in Nordamerika vielfach untersucht [Abele et al., 2000, Blömeke, 2009, Dette et al., 2004, Künsting et al., 2011, Schmitz et al., 2000, Tschannen-Moran et al., 2007]. Unbestritten ist, dass Personen mit hoher Selbstwirksamkeit im Vergleich zu solchen, die über eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, erfolgreicher sind [Bandura, 1997]. In dieser Studie wird die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte nicht gemessen; nichtsdestotrotz ist der Forschungsbefund, der die Selbstwirksamkeit als Prädiktor für Lehrqualität ausweist, eine wichtige wissenschaftliche Erkenntnis [Künsting et al., 2016].

Empirische Befunde zum Einfluss des Geschlechts auf den Berufserfolg zeigen, dass die Ausprägung von Instrumentalität, die als Dominanz, Stärke und Durchsetzungsfähigkeit vorkommt, zu höherem Berufserfolg beiträgt [Abele et al., 2007, Abele et al., 2000]. Die Geschlechterrollenorientierung wurde in Deutschland bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden hauptsächlich bei Mathematiklehrkräften untersucht, bei Lehrkräften in der Pflege ist sie in Deutschland nicht untersucht.

Insgesamt wird Berufserfolg bei Lehrkräften inzwischen mehrdimensional durch die Erhebung von objektiven und subjektiven Berufserfolgsmaßen untersucht [Falk et al., 2007]. Abele und Spurk weisen auf die wechselseitige Beeinflussung von objektiven und subjektiven Berufserfolgsmaßen hin [Abele et al., 2009b].

In dieser Arbeit werden sowohl der objektive als auch der subjektive Berufserfolg der Lehrkräfte in der Pflege erforscht. Dazu werden die Lehrkräfte in der ersten Befragung nach ihren Einschätzungen zu ihrem eigenen Berufserfolg befragt, zudem soll in den Fokusgruppen das Meinungskollektiv erfasst werden. In der zweiten Studie wird durch quantitative Befragung wie die Meinungen zum Berufserfolg unter Expert*innen ausgetauscht.

Die Frage nach dem Erfolg von Lehrkräften trifft auf zwei ehemals rivalisierende Paradigmen in der Lehrerbildung: Zum einen wird der Berufserfolg von Lehrkräften, auf deren Persönlichkeit, die in der Literatur als Stabilitätshypothese beschrieben ist, zurückgeführt [Kunter et al., 2011b]. Dies wurde durch das Fünf-Faktoren-Modell empirisch bestätigt [McCrae et al., 1992]. Erfolgreiche und gute Lehrkräfte verfügen

demnach über die Eigenschaften Extraversion und Gewissenhaftigkeit [Mayr, 2011, Terhart, 2006]. Bisher sind die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion und Gewissenhaftigkeit bei Lehrkräften in der Pflege in Deutschland nicht untersucht. Zum anderen wird im Fähigkeitsparadigma, dass in der Literatur als Eignungs- oder Qualifikationshypothese beschrieben ist, beruflicher Erfolg auf Kompetenzen im Unterricht zurückgeführt, dies wurde in der Coactiv-Studie empirisch bestätigt. Inzwischen wird beruflicher Erfolg sowohl auf die Persönlichkeit von Lehrkräften als auch auf ihre Fähigkeiten zurückgeführt [Kunter et al., 2011a]. Die Erforschung der Kompetenzen von Pflege-Lehrkräften ist wie im Teilkapitel 2.2 beschrieben kontextabhängig in Teilen untersucht. Ein wichtiges Teilergebnis liegt diesbezüglich in der Coactiv-Studie vor: Der berufliche Erfolg von Mathematiklehrkräften wird auf alle Kompetenzaspekte des Coactiv-Kompetenz-Modells zurückgeführt. Dazu gehören Wissen, Motivation, Überzeugungen und Selbstregulationsfähigkeiten, die in künftigen Studien bei Lehrkräften in der Pflege empirisch erforscht werden sollen. Kompetenz ist in diesem Sinn erlernbar und erweiterbar [Kunter et al., 2011b].

Da die Entwicklung von Kompetenzen der Lehrkräfte einen wichtigen Stellenwert einnimmt, soll im Folgenden der Ansatz des Social Chronology Framework herangezogen werden, der Karrieredimensionen auf eine Laufbahn bezieht und den Rollenwechsel thematisiert [Gunz et al., 2015]. Der Begriff Berufserfolg wird in diesem Rahmenwerk durch den Begriff Karriere ersetzt. Anstelle von Branchen oder Fachbereichen werden Personen, ihre Laufbahn und ihre Entwicklung auf einer abstrakten Ebene betrachtet und analysiert [Gunz et al., 2015]. Das Social Chronology Framework setzt sich aus zwei Teilen zusammen: Zuerst werden Karrieren analysiert, anschließend wird ein heuristisches Modell der Karrieretransitionen entwickelt [Latzke et al., 2019]. In diesem Verständnis bildet die Karriere das Dach, unter dem alle Berufserfolgsindikatoren verortet sind.

Im Social Chronology Framework werden drei Gruppen aufgespannt, die weitere Dimensionen beinhalten. Die erste Gruppe bezieht sich auf „ontisch“, damit ist die Person gemeint, die als Karrieresubjekt agiert. Die Dimension bezieht sich auf das „Sein“, d.h. die Erfassung und Klassifizierung von Charakteristika im Vergleich zu standardisierten Ordnungsmitteln. Die zweite Gruppe bezieht sich auf „räumlich“, d.h.

es werden Orte und soziale Gefüge der Karrierist*innen aufgezeigt, in denen die sozialen Zusammenhänge eine wichtige Rolle spielen. Die dritte Gruppe ist „zeitlich“ und konzentriert sich auf Zeitpunkte und Zeiträume, in denen Karrieren stattfinden. Die Karrierephasen geschehen in bestimmten Abfolgen und gehen mit dem Wechseln von Arbeitsplätzen und Rollen einher [Gunz et al., 2015]. Die Dimensionen des Social Chronology Framework bilden ein heuristisches Modell, dessen Zielsetzung die Erforschung von Karrierephänomenen ist. Für die Berufsgruppe der Lehrkräfte an Pflegeschulen, die Rollenwechselnde sind, gibt das Rahmenwerk evtl. Impulse, indem Karrieren als Zustandsänderungen, die in einen Rollenwechsel münden, verstanden werden.

Dem Rahmenwerk liegt ein Verständnis zu Grunde, das auf verschiedene Arbeitsrollen blickt; der Rollenwechsel wird sowohl auf einen Arbeitsplatz innerhalb einer Institution als auch auf unterschiedliche Arbeitsplätze und Übergänge bezogen. Für die Arbeitskontexte in der Pflege, Medizin sowie in den Therapieberufen ist der Rollenwechsel innerhalb eines Arbeitsplatzes von zentraler Bedeutung, was bereits durch das CanMEDs-Modell empirisch belegt ist (s. Kap. 2.1, 2.2; s. Anhang, Abbildung 6, S. 138). Da das Social Chronology Framework die zeitlichen Aspekte von Karrieren und damit den Rollenwechsel als normativ ansieht, kann das Rahmenwerk ein sinnvolles Instrument sein, um die Erforschung des Rollenwechsels bei Lehrkräften in den Humanwissenschaften im Hinblick auf den beruflichen Erfolg voranzutreiben. Ein weiterer Aspekt aus dem Rahmenwerk betrifft die Karrieretransitionen, die die Mobilität von Karrieren auf der individuellen und kollektiven Ebene in einem Rahmenmodell betrachten [Latzke et al., 2019]. Das Forschungsfeld der beruflichen Mobilität von Lehrkräften wird insgesamt als inkonsistent und ungeordnet bezeichnet, da theoretische Modelle und quantitative Untersuchungen fehlen [Sandmeier et al., 2018]. Dennoch ist eine Meta-Analyse bekannt, die die Fluktuationsmuster bei amerikanischen Lehrkräften an öffentlichen und privaten Schulen in 34 Studien erforschte. Es wurden 63 Fluktuationsmoderatoren empirisch identifiziert [Borman et al., 2008]. Insgesamt sind Mobilität und die Fluktuation bei Lehrkräften an Pflegeschulen in Deutschland ein wichtiges Forschungsfeld, in dem weitere Untersuchungen zu wichtigen Erkenntnissen führen können.

Die bisherigen nationalen und internationalen Studienergebnisse zeigen Einschränkungen bei der Messung des objektiven Berufserfolgs bei Lehrkräften. Dies kommt dann zum Tragen, wenn objektivierbare Größen nicht von den Lehrkräften selbst beeinflusst werden können, sondern staatlich organisiert und normativ geprägt sind. Durch das Social Chronology Framework eröffnen sich neue Perspektiven und Dimensionen, die vor allem den Aspekt des Rollenwechsels innerhalb von Karrieren betonen.

Dieses Teilkapitel hat die wesentlichen Indikatoren und Merkmale zur Klassifizierung von Berufserfolg bei Lehrkräften aufgezeigt. Berufserfolg wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf subjektive und auf objektive Berufserfolgsgrößen zurückgeführt. Als herausragende Größe des objektiven Berufserfolgs bei Lehrkräften wird die Unterrichtsqualität betont, während der subjektive Berufserfolg auf die berufliche Zufriedenheit mittels Selbst- und Fremdurteil zurückgeführt wird.

3 Zielsetzung, zentrale Forschungsfrage und Forschungsansatz

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Zusammenhänge zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolgsmaßen von Lehrkräften an Pflegeschulen in Deutschland zu ermitteln.

Zu diesem Zweck wurde zuerst eine systematische Literaturrecherche zu den Themen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg durchgeführt. Es wurden wissenschaftliche Datenbanken zur Recherche herangezogen. Dazu gehörten ERIC, FIS Bildung Literaturdatenbank, PsycINFO, PSYINDEX und PubMed. Zudem wurden fachwissenschaftliche Wörterbücher und die Online-Suchmaschine Google-scholar benutzt. Die Suchbegriffe wurden primär und sekundär differenziert (s. Anhang, Tabelle 24, S. 137). Darauf folgte eine systematische Abfrage der wissenschaftlichen Literaturdatenbanken in Kombination mit dem „Schneeballsystem“ [Döring et al., 2016, S. 160 f.]. Als Quellen wurden Übersichtsartikel, Metanalysen, Monografien und Sammelbände sowie empirische Ausführungen aus Magazinen und bedeutende Arbeiten herangezogen. Die Sichtung und Bewertung der Fundstellen folgte den vier Standards der Wissenschaftlichkeit [Döring et al., 2016, S. 85 ff.], sowie durch die Anwendung des Prisma- und Consort-Statements (s. Anhang, Abbildung 4, S. 137).

Anschließend wurde der Forschungsstand in Bezug auf das gewählte Thema begutachtet. Darauf folgte die theoretische Erarbeitung des Hintergrundes und die Ableitung von Forschungsfragen aus dem Forschungsstand und aus den Theorien.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg von Lehrkräften, die an Pflegeschulen in Deutschland tätig sind?

Diese Untersuchung basiert auf dem in der empirischen Bildungsforschung der Human- und Sozialwissenschaften anerkannten Mixed-Methods-Ansatz. Dieser Ansatz kombiniert qualitative und quantitative Forschungsmethoden, die innerhalb eines Forschungsprojektes angewandt werden, und verbindet unterschiedliche wissenschaftstheoretische Auffassungen und Verfahren. Während einige Autoren mit dem Begriff der Triangulation die vielfältigen Blickwinkel auf einen Gegenstand assoziieren, verknüpft der Mixed-Ansatz vor allem Methoden [Döring et al., 2016]. Innerhalb der Debatte der Methodenforschung ist die eindeutige Unterscheidung von Triangulation und Mixed-Methods-Ansatz Teil des anhaltenden Diskurses [Burzan, 2016].

Die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden soll dazu beitragen, ein tiefgründiges, komplexes Verständnis der Zusammenhänge zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolgsmaßen von Lehrkräften an Pflegeschulen in Deutschland zu gewinnen. Die komplementäre, also wechselseitige Betrachtung der Forschungsergebnisse ermöglicht eine weitreichende Sicht auf den Forschungsgegenstand [Döring et al., 2016]. Auch lassen sich durch die Kombination verschiedener Methoden Einschränkungen und Schwächen erkennen und evtl. ausgleichen [Baur et al., 2017].

Für das Studiendesign wurde ein sequenzielles Mehrmethoden-Design ausgewählt (s. Abbildung 1, S. 46). Dieses besteht aus zwei Hauptstudien. Die erste Studie sieht eine qualitative Studie vor, die sich auf Lehrkräfteteams bezieht und explorativ angelegt ist. Die zweite Studie, ist ein Gruppen-Delphi-Verfahren, das drei verschiedene Teil-Untersuchungen beinhaltet. Dazu gehört erstens eine quantitative Befragung von Expert*innen Studie 2 a, zweitens ein qualitativer persönlicher Austausch unter

Expert*innen Studie 2 b und drittens qualitative Einzelinterviews Studie 2 c von Expert*innen am Telefon. Das hier ausgewählte sog. Qual-Quan-Qual-Design eignet sich für die Untersuchung von wenig bekannten Sachverhalten und Forschungsgebieten [Döring et al., 2016].

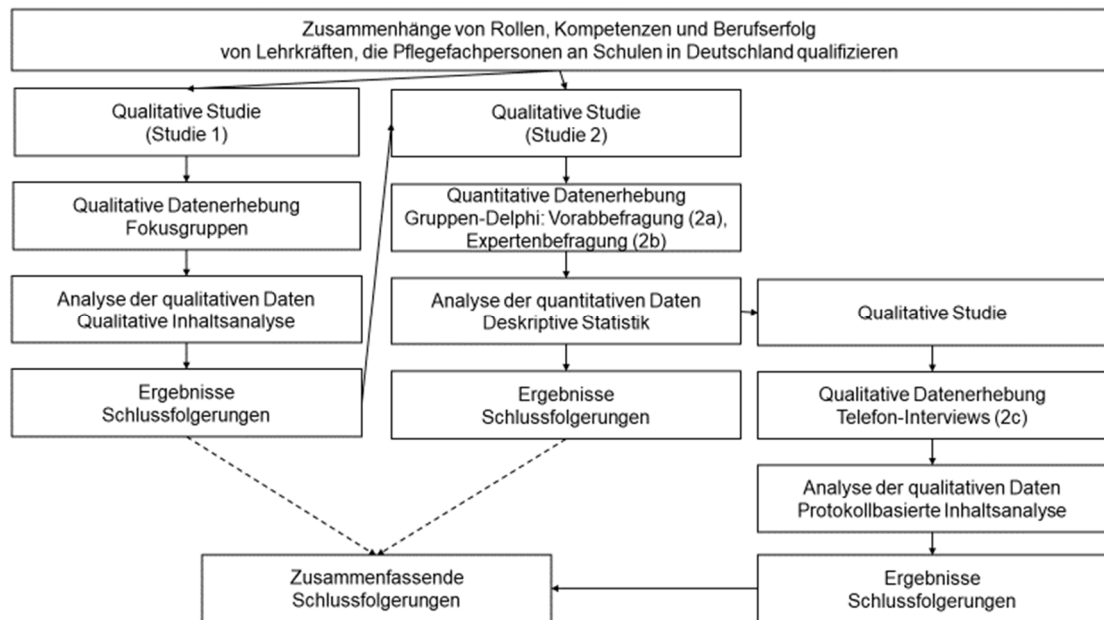


Abbildung 1: Studiendesign (eigene Darstellung)

Die qualitativ, explorativ angelegte Fokusgruppen-Studie, hatte zum Ziel, erste Rollen-, Kompetenz- und Berufserfolgsprofile der Lehrkräfte zu erkunden. Darauf folgte eine quantitative Fragebogenstudie, in deren Mittelpunkt Einschätzungen zu den erarbeiteten Profilen aus der ersten Studie standen. In einer weiteren Teil-Studie wurden die vorläufigen Profile in einem Expertengremium diskutiert und quantitativ ausgewertet. Im letzten Schritt wurde in Einzelinterviews am Telefon die Meinung von Experten erfragt und protokollbasiert qualitativ ausgewertet.

Innerhalb des Mixed-Methods-Ansatzes waren die Daten resultatsbezogen zu integrieren. Ansatzpunkt war eine Verbindung zwischen qualitativen Ergebnissen und Fragebogenkonstruktion. Auch wurden die Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews und des Gruppen-Delphis analysiert und miteinander verglichen.

4 Methoden

4.1 Studie 1 Qualitativ Rollenbilderstellung

4.1.1 Zielsetzung

Es sollen Rollen-, Kompetenz- und Berufserfolgsprofile von Lehrkräften, die an Pflegeschulen in Deutschland tätig sind, aus den Fokusgruppeninterviews herausgearbeitet werden.

4.1.2 Forschungsfragen

Es wurden drei übergeordnete Forschungsleitfragen (FLF) gestellt. Die weiteren Forschungsfragen sind dem Anhang zu entnehmen.

FLF 1: Welche Rollen sind für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften an Pflegeschulen in Deutschland relevant?

FLF 2: Welche Kompetenzen sind für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften an Pflegeschulen in Deutschland relevant?

FLF 3: Was verstehen Lehrkräfte an Pflegefachschulen unter Berufserfolg?

4.1.3 Beschreibung der Methode

Zuerst wird die Methode der Fokusgruppeninterviews [Lamnek, 2005, Morgan, 1997] vor dem qualitativen Paradigma eingeordnet, bevor zu einzelnen Punkten, die in den Interviews relevant waren, Stellung genommen wird. Anschließend wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse in der deduktiv-induktiven Anwendung beurteilt.

In dieser Studie wurde ein qualitativer Forschungsansatz verfolgt, indem Fokusgruppeninterviews in drei verschiedenen Pflegeschulen in Deutschland mit Lehrkräften durchgeführt wurden. Die Lehrkräfte sollten ihre Meinungen und Sichtweisen zu Rollen, Kompetenzen und zum Berufserfolg äußern und in der Gruppe diskutieren. Es wurde ein eigens dafür entwickelter Interviewleitfaden auf der Grundlage der Forschungsfragen eingesetzt, der dazu beigetragen hat, die kollektiven Sichtweisen explorativ zu erheben. Die einzelnen Fragen wurden gemäß dem Prinzip sammeln, prüfen, sortieren und subsummieren entwickelt [Wotha et al., 2017]. Zudem wurde das

kaum erforschte Forschungsfeld im Vorfeld der quantitativen Studie zwei erkundet. Die Lehrkräfte wurden in Teams mit fünf bis zehn Personen in einer künstlich geschaffenen Gruppensituation interviewt [Lamnek, 2010, Lunt et al., 1996]. Eine Fokusgruppe dauerte 90 Minuten und wurde von einer Moderation geleitet. [Flick et al., 2005, Lunt et al., 1996, Misoch, 2019, Morgan, 1997, Schulz et al., 2012].

(...) focus group projects most often (a) use homogeneous strangers as participants, (b) rely on a relatively structured interview with high moderator involvement, (c) have 6 to 10 participants per group, and (d) have a total of three to five groups per project. [Morgan, 1997 , S. 5]

Das Vorgehen folgte dem Ansatz des amerikanischen Soziologen Robert K. Merton [Merton et al., 1956] und unterscheidet sich von Gruppendiskussionen, die auf die Analyse von Interaktionsprozessen nach dem Prinzip der demonstrativen Vagheit abzielen [Flick et al., 2005].

4.1.4 Studiengüte

Die Studiengüte der Fokusgruppeninterviews wurde mit Hilfe der Checkliste der "Consolidated criteria for reporting qualitative research" bewertet [Tong et al., 2007]. Zudem wurden die Bewertungskriterien nach disziplinärer Herkunft für Medizin, Epidemiologie, Krankenpflege und Gesundheitserziehung zur Begutachtung herangezogen [Santiago-Delefosse et al., 2016]. Die Autorin hat alle Fokusgruppeninterviews selbstständig vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Das Arbeitsfeld Pflegeschule ist der Autorin durch ihre eigene langjährige Tätigkeit als Pflegelehrerin bekannt. Die wissenschaftliche Güte der qualitativen Inhaltsanalyse wurde durch eine Interkoderreliabilitätsprüfung innerhalb des deduktiven Auswerteschritts durch konsensuelles Kodieren hergestellt (Kuckartz, 2016). Zwei Kodierer*innen haben eine Auswertereinheit, also eine Fokusgruppe, unabhängig voneinander kodiert. In mehreren Kodierbesprechungen wurden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kodierungen abschnittsweise analysiert und diskutiert. Eine Übereinstimmung war gegeben, wenn beide Kodierende denselben Code für dieselbe Textstelle vergeben haben. Als Unterschiede wurden verschiedene Kodierungen für

dieselbe Textstelle durch zwei Kodierende bezeichnet. Um den Gesamtzusammenhang als Sinneinheit besser erschließen zu können, wurden immer mehrere Sätze kodiert. Subkategorien wurden in die Niveaustufen Bachelor, Master und Leitende Master differenziert. In der zweiten Phase der internen Prüfung der Studiengüte wurde pro Analyseeinheit eine Interkoderreliabilitätsprüfung jeweils nach dem ersten und zweiten Durchgang der Kodierung durchgeführt. Es wurden klar gefasste Abgrenzungsregeln vereinbart, die das Codesystem optimiert haben. Die Berechnungen wurden in MAXQDA mit dem InterCoder-Koeffizient Kappa für segmentgenaue Übereinstimmung durchgeführt. Die Berechnung der zufälligen Übereinstimmung geht auf die Anzahl der verschiedenen Kategorien zurück und wurde der Anzahl der Codes in der „Codespezifischen Ereignistabelle“ entnommen. Die Kappa-Werte wurden mit mehr als .75 als sehr gut, zwischen .75 und .60 als gut und zwischen .60 und .40 als ausreichend bewertet [Döring et al., 2016]. Die Ergebnisse zeigen für alle drei Analyseeinheiten Kappa-Werte zwischen 0.88 und 0.94, was auf ein reliables Kategoriensystem schließen lässt. Die Entwicklung der induktiven Kategorien beschreibt Kuckartz als individuelle Leistung der Forschenden, die ohne den Anspruch einer „intersubjektiven Übereinstimmung“ auskommt. Daher wurde auf eine Interkoderreliabilitätsprüfung verzichtet [Kuckartz, 2016].

4.1.5 Stichprobe und Design des Interviews

Zuerst wird die Sampling-Strategie erläutert, bevor auf die Rekrutierung der Fokusgruppenteilnehmenden sowie auf die Zusammensetzung der einzelnen Fokusgruppen eingegangen wird.

Die Sampling-Strategie hat sich an den Merkmalen Teamgröße und Geschlecht orientiert, weil erwartet wurde, dass unterschiedlich große Schulteams sich in ihrer Arbeitsorganisation und damit in der Gestaltung ihrer Rollen evtl. unterscheiden könnten. Zuerst wurde eine Fokusgruppe mit zehn teilnehmenden Lehrkräften geplant, von denen sieben am Interviewtag zur Verfügung standen, darauf folgte ein weiteres Interview, das aus sieben Lehrkräften bestehen sollte und durch sechs Lehrkräfte bestritten wurde. Zuletzt wurde eine Fokusgruppe mit sechs Lehrkräften geplant, an denen fünf Lehrkräfte teilgenommen haben. Die Besetzung der Fokusgruppen erfolgte

im Prozess und orientierte sich an den Ergebnissen der jeweils zuvor durchgeführten Fokusgruppe bis eine thematische Sättigung erreicht wurde [Döring et al., 2016].

Die Forscherin rekrutierte alle Fokusgruppenteilnehmenden. Die Gruppen setzen sich aus einer natürlichen und zwei künstlich gebildeten zusammen. Unter einer natürlichen Gruppe wird eine Gruppe verstanden, die bereits besteht, wie z.B. ein Team aus Lehrkräften, das an einer Schule zusammenarbeitet. Eine künstlich gebildete Gruppe besteht aus Personen, die von Forschenden zusammengesetzt werden. Die Teilnahme war freiwillig. Alle drei Gruppen wurden nach Geschlechtern segmentiert. Ziel war es, eine lebendige Diskussion zu erzeugen und hemmende Effekte, wie sozial erwünschte Redebeiträge, die auch geschlechtsbezogen erwartet wurden, sowie mangelnde Offenheit zu minimieren [Lamnek, 2005, Morgan, 1997].

Die folgende Übersicht (Tabelle 2) zeigt die Teilnehmenden im Überblick:

Fokus-gruppen	Anzahl Personen	Profession	Alter Jahre	Geschlecht w/m
B 1	5	Diplom-Pflegepädagoginnen ¹	32-51	5/0
	1	M.A. Bildungswissenschaften Gesundheitswesen ²	50	1/0
B 2	4	Diplom-Pflegepädagogen ¹	37-61	0/4
	1	M.A. Gesundheit und Pflege ²	38	0/1
M 1	2	Diplom-Pflegepädagoginnen ¹	33-52	2/0
	4	Master of Education ³	32-46	4/0
	1	Lehrerin für Pflegeberufe ⁴	50	1/0
Summen	18	1 = 11 3 = 4 2 = 2 4 = 1	32-61	13/5

Tabelle 2: Teilnehmende Lehrkräfte Fokusgruppen (eigene Darstellung)

Alle befragten Lehrkräfte waren in Theorie und Berufspraxis lehrend tätig und verfügten über ein ähnliches Sprachniveau. Einige hatten die Funktion einer Klassenleitung. Es befanden sich keine Schulleitungen in den Gruppen – dies waren Ausschlusskriterien, um Status- und Senioritätseffekte zu minimieren [Morgan et al., 2010, Schulz et al., 2012].

4.1.6 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Es wurden Interviewleitfaden, Erzählstimulus, Probandeninformation und Einverständniserklärung entwickelt, im Pretest geprüft, überarbeitet und finalisiert [Lamnek, 2005]. Die Pretest-Gruppe bestand aus einem gemischten Lehrkräfteteam, dass sich aus drei weiblichen und einer männlichen Lehrkraft zusammensetzte. Neben dem Text von Stimulus und Leitfragen war zu prüfen, ob und wie der Diskussionsprozess in einer gemischten Gruppe in Gang kommt, was gut gelungen ist. Alle Instrumente zur Datenerhebung wurden durch ein positives Ethikvotum der Ethikkommission der medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität bestätigt.

Der Aufbau des Interviewleitfadens (s. Anhang, Abbildung 12 bis Abbildung 12, S. 142 - 144) war themenorientiert und bestand aus drei Leitfragen zu Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg von Lehrkräften, die jeweils weitere sieben bis acht Aufrechterhaltungsfragen umfassten. Zudem wurde ein Datenblatt entwickelt, in denen soziodemographische Daten der Fokusgruppenteilnehmenden unmittelbar vor den Interviews erhoben wurden.

Die zuerst entwickelten Erzählstimuli in Form eines Kurzvideos und eines Banners haben sich aufgrund der plakativen Wirkung nicht bewährt. Daher wurde eine Comic-Zeichnung ausgewählt, die eine typische Situation im Lehrkontext möglichst sachlich illustriert. Der Stimulus sollte Assoziationen zur Bedeutung der Rolle von Lehrkräften auslösen und zur Beteiligung an der Diskussion animieren.

4.1.7 Umgebungs- und Bedingungsfaktoren

Insgesamt eigneten sich die Umgebungs- und Bedingungsfaktoren für die Durchführung der Fokusgruppeninterviews in vollem Umfang: Die Zeitfenster lagen innerhalb der Arbeitszeit der Lehrkräfte; Räume, Medien und Arbeitsmittel wurden bereitgestellt. Die Sitzordnung in Hufeisenform hat den Dialog positiv beeinflusst. Eine Absage einer Lehrkraft konnte durch einen Ersatz kompensiert werden, andere Absagen wurden nicht modifiziert. Alle technischen Geräte wurden vorab geprüft und waren einwandfrei.

4.1.8 Datenerhebung und Instrumente

Die Fokusgruppeninterviews wurden leitfadengestützt in einem Zeitraum von drei Monaten für jeweils 90 min. durchgeführt, mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und später transkribiert. Eine zusätzliche Dokumentation der Abfolge der Redner*innen sowie zentraler Inhalte erfolgte parallel zur Durchführung. Die Teilnehmenden wurden über die Audioaufnahme, den Ablauf und die Möglichkeit der vorzeitigen Beendigung des Interviews informiert. Nach einer Vorstellungsrunde wurde der Erzählstimulus aufgelegt und die Interviewfragen wurden gestellt. Der Diskussionsprozess wurde teilnehmend beobachtet.

4.1.9 Datenanalyse

Nach einer kurzen Erläuterung des Vorgehens bei der Transkription wird die Form der Datenanalyse beschrieben.

Die Audioaufnahmen wurden Wort für Wort transkribiert und computergestützt analysiert. Das Gesagte wurde originalgetreu wiedergegeben. Die Transkription wurde nach üblichen Standards geglättet und folgt den Ausführungen von Kuckartz [Kuckartz, 2016] (s. Anhang, Abbildung 13, S. 145). Der Fragestellung folgend sollten in dieser Studie Erkenntnisse zu Rollen, Kompetenzen und zum Berufserfolg der Befragten gewonnen werden. Zentral war die Entwicklung eines Kategoriensystems nach dem Grundprinzip der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse mit einer deduktiven Vorgehensweise nach Mayring [Mayring, 2016, Mayring, 2015] und einer Erweiterung durch eine zweite induktive Schleife nach Kuckartz [Kuckartz, 2016]. Die Analyse wurde schrittweise, systematisch und theoriegeleitet durchgeführt, wie sie in Abbildung 2 gezeigt wird [Mayring, 2016, Mayring, 2015].

Im ersten Schritt wurde die Analyseeinheit bestimmt, die aus jeweils einer Fokusgruppe besteht. Als Kodier-Einheit wurden ganze Sätze und als Kontexteinheit mehrere Sätze eines Befragten festgelegt [Mayring, 2015]. Die Reihenfolge der Auswertung bezog sich zuerst auf Rollen, dann auf Kompetenzen und zuletzt auf den Berufserfolg.

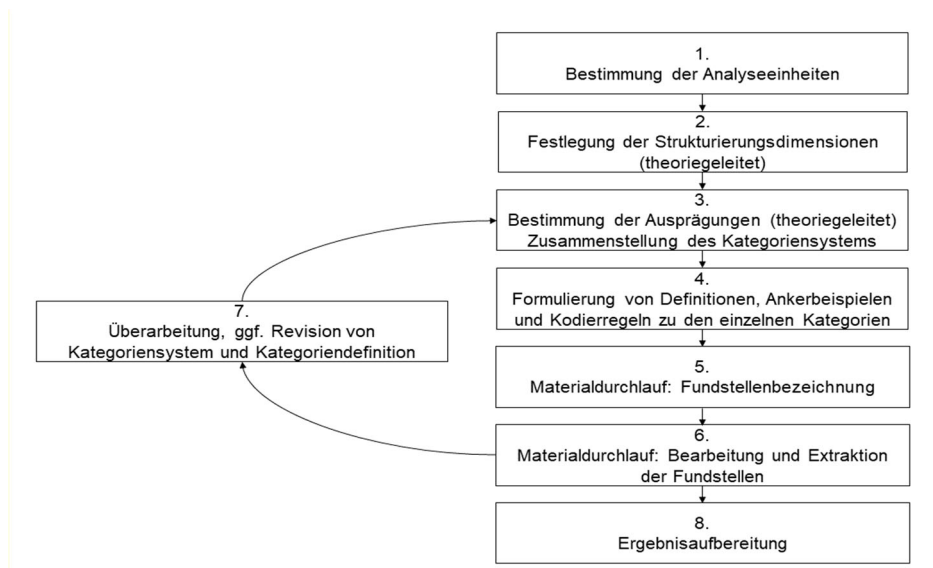


Abbildung 2: Ablaufmodell inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse [Mayring, 2015]

Dem zweiten Schritt des Ablaufmodells entsprechend, wurden aus den Forschungsfragen Strukturierungsdimensionen abgeleitet. Danach wurden Rollen nach Rollenart und nach Expertise-Stufen in Bachelor, Master und Leitender Master differenziert. Die Kompetenzen wurden im Sinne der allgemeinen Lehrerbildungsstandards der KMK bestimmt [KMK, 2008b, KMK, 2004]. Der Berufserfolg wurde nach objektiven und subjektiven Größen aus der Literatur abgeleitet. Die weitere Analyse des Textmaterials zielte darauf ab, das berufliche Handeln der Lehrkräfte dieser Domäne in Bezug auf Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg zu verstehen und einzuschätzen, sowie die kollektiven Auffassungen zu erfassen.

Als nächstes wurde der erste Teil des Kategoriensystems bestimmt. Die getesteten Rollen der validierten Rollenmatrix (s. Tabelle 3, S. 54) der Forschergruppe um Pante wurden dazu herangezogen und bildeten sieben Oberkategorien, die sich an das kanadische CanMEDS-Rollenmodell (s. Anhang, Abbildung 5, S. 138) anlehnen [Frank et al., 2007, Pante et al., 2016]. Die Rolle der medizinischen Ausbildungsexpert*in wurde durch die Rolle der pflegerischen Ausbildungsexpert*in ersetzt. Es wurden keine Bezugsebenen bei den befragten Pflege-Lehrkräften unterschieden. In der Studie zwei wurden die Bezugsebenen auf Expert*innen übertragen, die die jeweilige Kompetenzebenen repräsentierten.

	Rollenbezeichnung
1.	Multiplikator*innen
2.	Netzwerker*innen
3.	Professionell Lehrende
4.	Ausbildungsforschende
5.	Lehrmanager*innen
6.	Lehrqualitätsförder*innen
7.	Pflegerische Ausbildungsexpert*innen

Tabelle 3: Rollen nach Rollenmatrix [Pante et al., 2016]

Der zweite Teil des Kategoriensystems setzte sich aus den vier Oberkategorien der Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz zusammen. Die jeweilige Kompetenzzuschreibung stammt aus den ländergemeinsamen Anforderungen für berufliche Bildung der KMK [KMK, 2008a, KMK, 2004] Basis ist der bereits zitierte Kompetenzbegriff von E. Weinert (s. Kap. 2.2, S. 55).

Der dritte Teil des Kategoriensystems bestand aus zwei Oberkategorien, die objektiven und subjektiven Berufserfolgsmaße, die aus der Literatur abgeleitet wurden. Die ausgewählte Arbeitsdefinition lautet: Berufserfolg ist das, was Menschen als ihren individuellen Berufserfolg bezeichnen [Fabian et al., 2013].

Insgesamt umfasste das erste aus der Literatur bestimmte Kategoriensystem 13 Oberkategorien. In der nächsten Arbeitsphase wurden Inhalte und Ankerbeispiele aus den Interviewtexten fokusgruppenweise den Oberkategorien zugeordnet und in das Code-Memo in MAXQDA aufgenommen [Verbi, 1989-2019]. Die ersten Kodier-Regeln wurden bestimmt und im Kodierleitfaden (s. Anhang, Abbildung 18, S. 152 und Abbildung 19, S. 152) wurden die Kategorien anhand von Kriterien mit Codes definiert [Mayring, 2015]. Danach wurde eine Probekodierung an ausgewählten Textabschnitten durchgeführt, diese Fundstellen wurden gekennzeichnet und den Oberkategorien zugeordnet [Mayring, 2015]. Danach wurden Unterkategorien, nach dem Prinzip der Subsumtion den Oberkategorien zugeordnet. Nach einem Materialdurchlauf von 30 Prozent wurde eine Zweitkodierung durchgeführt. Nachdem die Inhalte der Erst- und Zweitkodierung in mehreren Besprechungen analysiert wurden, erfolgte eine Gliederung der Inhalte nach unterschiedlichen Niveaustufen, die sich in Bachelor-, Master- und leitenden Master sowie eine Restkategorie differenzierten. Zudem wurden Kodier-Regeln festgelegt, die die Mindest- und

Maximalmaße inkl. Grenzen der Kodierung beschrieben haben. Das Kategoriensystem wurde gemäß dem 6. und 7. Schritt des Ablaufmodells nach P. Mayring modifiziert und die Hauptcodierung wurde dann durchgeführt. Die InterCoderreliabilität wurde mit der Berechnung nach Kappa – jeweils nach dem ersten und zweiten Kodier-Durchgang – getestet (s. Anhang, S. 152 ff.).

Da das deduktiv gewonnene Datenmaterial auf weitere Inhalte schließen ließ, hat die Forscherin eine weitere induktive Analyse [Kuckartz, 2016] des Materials durchgeführt, die sich auf die Unterkategorien der Rolle professionelle Lehrkraft, des pflegerischen Ausbildungsexperten und des objektiven und subjektiven Berufserfolgs, sowie auf die Personal-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz bezogen hat. Alle Textstellen wurden inhaltlich durchgearbeitet und aufgelistet. Im zweiten Schritt wurden die Listenbeiträge thematisch strukturiert. Die weitere Ausrichtung der Themen folgte der Forschungsfrage. Diese gab den Ausschlag für die Inhalte der Subkategorien, die im Code-Memo von MAXQDA definiert wurden [Verbi, 1989-2019]. In einem zweiten Kodierdurchgang wurden weitere Textstellen codiert und den neuen Subkategorien zugeordnet. Im Code-Memo von MAXQDA wurden Ankerbeispiele und Regeln zur Abgrenzung sowie zur Anwendung definiert und dokumentiert. In MAXQDA wurden die Analyseeinheiten durch Kreuztabellen, durch Vergleiche von Häufungen über den Code-Matrix-Browser sowie über die Funktion Summary Grid dargestellt [Verbi, 1989-2019].

4.2 Studie 2: Qualitativ-quantitative Konsens-Studie

4.2.1 Zielsetzung

In der Studie 2 sollen Expert*innen der beruflichen Bildung der Gesundheits- und Pflegewissenschaften die bislang erarbeiteten Rollen-, Kompetenz- und Berufserfolgsprofile einschätzen und bewerten. Dies geschieht durch ein standardisiertes Abstimmungsverfahren zu einzelnen Rollen, rollendefinierenden Kompetenzen sowie zu objektiven und subjektiven Berufserfolgsmaßen. Das Ziel ist es, größtmögliche Zustimmung, also Konsens unter den Befragten zu erreichen.

4.2.2 Forschungsfragen

Die übergeordnete Forschungsfrage für die Studie 2 lautet: Wie bewerten Expert*innen aus verschiedenen beruflichen Ebenen, unterschiedlich relevante Rollen-, Kompetenz-, und Berufserfolgsprofile von Lehrkräften, die an Pflegeschulen tätig sind?

4.2.3 Beschreibung der Methode Gruppen-Delphi-Verfahren

In dieser Untersuchung wurde die Methode des in den 80er Jahren entwickelten Gruppen-Delphi-Verfahrens angewandt, und zwar der konsensorientierte Typ vier [Niederberger et al., 2018] Das Verfahren ging aus dem klassischen Delphi-Verfahren hervor und besteht aus einer anonymen Vorabbefragung Studie 2 a und einem persönlichen Austausch Studie 2 b, indem abweichende Meinungen begründet und diskutiert werden konnten. Grundlage für den persönlichen Austausch unter Expert*innen bildete der gekürzte Vorabfragebogen, der in mehreren Runden kursierte. Aufgrund von divergierenden Teilergebnissen wurde eine weitere Teilstudie 2 c in Form von Telefoninterviews mit einzelnen Expert*innen durchgeführt. Die Methode wurde für diese Untersuchung ausgewählt, weil unsicheres Wissen zum Zusammenhang von Rollen, Kompetenzen und zum Berufserfolg von Lehrkräften an Pflegeschulen bestanden hat (s. Tabelle 4).

Teilstudie 2 a	Teilstudie 2 b	Teilstudie 2 c
Quantitative Vorabbefragung	Persönlicher Austausch Expert*innen	Telefoninterviews

Tabelle 4: Teilstudienabfolge (eigene Darstellung)

4.2.4 Teilstudie 2 a: Quantitative Befragung von Expert*innen

4.2.4.1 Zielsetzung

Die Studie 2 a zielte darauf ab, die Meinungen von Expert*innen zur Relevanz von Rollen bei Lehrkräften, die auf der Grundlage der Rollenmatrix von Pante et al (2016) erarbeitet wurden, zu erheben und zu bewerten. Zudem sollten die Einschätzungen der Expert*innen zur kompetenzbasierten Qualifizierung von Lehrkräften und zum Berufserfolg von Lehrkräften an Pflegeschulen erhoben und eingeschätzt werden. Ein weiteres Ziel war es, die Standpunkte der Expert*innen zu den verschiedenen

Qualifizierungswegen für eine Lehrtätigkeit in den Pflegeberufen in Deutschland zu erheben.

4.2.4.2 Forschungsfragen

Im Mittelpunkt standen vier forschungsleitende Fragen (FLF), die in weitere Teil-Fragestellungen untergliedert wurden.

FLF 1: Wie schätzen Expert*innen die heterogenen Qualifizierungswege für angehende Lehrkräfte ein, die künftig an Pflegeschulen tätig sein wollen?

FLF 2: Für wie relevant werden einzelne Rollen von Lehrkräften, die auf der Grundlage der Rollenmatrix (Pante et al, 2016) entwickelt wurden, für die Anwendung im Pflegeschulkontext von Expert*innen eingeschätzt?

FLF 3: Welche Standpunkte vertreten Expert*innen in Bezug auf die Festlegung von rollendefinierenden Kompetenzen für Lehrkräfte an Pflegeschulen?

FLF 4: Wie beurteilen Expert*innen, den Zusammenhang von Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg?

4.2.4.3 Beschreibung der Methode

In dieser Untersuchung wurde eine explorative Online-Befragung mit einem vollstandardisierten selbstentwickelten Fragebogen durchgeführt, die den allgemeinen Anforderungen, sowie denen des Gruppen-Delphi-Verfahrens entsprochen hat [Döring et al., 2016, Häder, 2009, Niederberger et al., 2018].

4.2.4.4 Studiengüte

Die quantitative Vorabbefragung wurde gemäß der vier Kriterien der wissenschaftlichen Qualität, sowie der Gütekriterien der wissenschaftlichen quantitativen Forschung (s. Tabelle 5) durchgeführt.

Kriterien wissenschaftlicher Qualität	Gütekriterien für quantitative Forschung
1. Inhaltliche Relevanz	Wissenschaftliche und praktische Relevanz
2. Methodische Strenge	Konstruktvalidität, Interne u. Externe Validität, Statistische Validität, Reliabilität
3. Ethische Strenge	Forschungs- u. Wissenschaftsethik
4. Präsentationsqualität	Standards der Berichterstattung

Tabelle 5: Die vier Kriterien der wissenschaftlichen Qualität und die wichtigsten Gütekriterien für quantitative Forschung [Döring et al., 2016]

4.2.4.5 Stichprobe und Design

Die Stichprobenauswahl für die Vorabbefragung erfolgte bewusst und zufällig. Die Zielpopulation bestand aus wissenschaftlichem Mitarbeiter*innen und Professor*innen, die in der beruflichen Bildung der Gesundheits- und Pflegewissenschaften Lehrkräfte an Universitäten und Hochschulen qualifizieren, sowie aus Lehrkräften, die an Pflegeschulen tätig sind. Zudem nahmen Expert*innen teil, die die Strukturen der pflegeberuflichen Lehrkräftequalifizierung auf Verbands-, und Ministerialebene in Deutschland prägen. Die ursprüngliche Stichprobe setzte sich aus 130 Expert*innen aus der beruflichen Bildung der Gesundheits- und Pflegewissenschaft zusammen. Es wurden 81 Fragebögen ausgefüllt, von denen 51 Fragebögen vollständig beantwortet und auswertbar waren. Die Forscherin gliederte die Stichprobe in drei verschiedene Teilpopulationen (Gruppen) gemäß ihrer beruflichen Ebenen (s. Anhang, Abbildung 3, S. 58).

Gruppe	Berufliche Ebene	Personen	Institution
1 „Gesetzgeber“	Gesetzgeber Gremien beruflicher Bildung 6 Personen	Fachverbands- vertreter*innen Regierungs-ver- treter*innen	Berufsverband Landesregierung Kultusministerien
2 „Hochschulen“	Universitäten Hochschulen 25 Personen	Professor*innen, Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen	Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften, pädagogische Hochschulen
3 „Schulen“	Schule 20 Personen	Lehrkräfte	Berufsfachschulen für Pflege, Berufsschulen

Abbildung 3: Berufliche Ebenen der Befragten Vorabbefragung

Die Auswahl der Expert*innen folgte der Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit sowie dem Forschungsinteresse der Expert*innen und entsprach dem relationalen Ansatz [Meuser et al., 2002]. Die Befragten wiesen eine hohe fachliche Expertise auf einer Bandbreite auf. Zum Teil lag spezifisches Wissen zu den Themen der Rollen, Kompetenzen und des Berufserfolgs von Lehrkräften an Pflegeschulen vor. Zudem wurden Teilnehmende beiderlei Geschlechts beteiligt, die sich in Bezug auf Status und Seniorität ähnelten.

Die Expert*innen der Gruppe 3 (Schulen) verfügten über Kompetenzen und Erfahrungen bei der Qualifizierung von Schüler*innen in der Pflegeausbildung. Dazu gehörten Lehrkräfte und Schulleitungen sowie stellvertretende Schulleitungen. Die Expert*innen der Gruppe 2 (Hochschulen) verfügten über Kompetenzen und Erfahrungen bei der Qualifizierung von Lehramtsstudierenden und Pflegepädagog*innen an Universitäten und Hochschulen. Zudem verfügten sie zum Teil über Forschungsexpertise und über spezialisiertes Wissen in der beruflichen Didaktik der Gesundheits- u. Pflegewissenschaften. Die Expert*innen der Gruppe 1 (Gesetzgebung) verfügten über Kompetenzen und Erfahrungen bei der Entwicklung von Gesetzesvorlagen, die auf die Qualifizierung von Lehrkräften abzielten. Sie waren in Kultus- und Sozialministerien beschäftigt und haben die Berufsgruppe der Lehrkräfte an Pflegeschulen in Fachverbänden und in Gremien der beruflichen Bildung vertreten.

4.2.4.6 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Die Entwicklung des standardisierten quantitativen Online-Fragebogens orientierte sich an den allgemeinen und speziellen Anforderungen des Gruppen-Delphi-Verfahrens [Döring et al., 2016, Häder, 2009, Niederberger et al., 2018]. Grundlage für die Entwicklung von Themenabschnitten bildeten die Forschungsfragen, die mit Hilfe der Facettentheorie [Häder, 2009] in ihren Variablen und Dimensionen erschlossen wurden. Die Fragen wurden in Fachsprache abgefasst, die dem Sprachniveau der Expert*innen entsprachen. Zudem wurden die Fragen eindeutig formuliert und logisch aufeinander aufgebaut. Die Items wurden eindimensional ausgearbeitet und präzise angeordnet, es wurde darauf geachtet, dass die Fragen beantwortbar waren und nicht suggestiv oder hypothetisch gestellt wurden. Die Beantwortung der Fragen erfolgte auf

einer 10-stufigen Likert-Skala. Es wurden metrische Skalen zu Grunde gelegt, um die ermittelten Daten mit Hilfe der deskriptiven Statistik auswerten zu können. Der Fragebogen wurde mit einem Deckblatt und einem Einleitungstext versehen, in dem Inhalt, Umfang und Aufbau erklärt wurden. Er beinhaltete Hinweise zur Bearbeitung, sowie zum Datenschutz. Zudem enthielt der Fragebogen die Information, dass Befragte freiwillig nach informierter Zustimmung teilnehmen und Daten anonym und pseudonymisiert erhoben würden.

Es wurden vier Themenabschnitte, die sich in 16 Einzelfragen und 70 Items aufgliedert haben, entwickelt. Davon waren 13 Fragen geschlossen und drei Fragen wurden als offene Frage (Fragen 3,14,16) gestellt. Die geschlossenen Fragen wurden auf einer 10-stufigen numerischen Rating-Skala von den Befragten (n=130) beantwortet. Zudem wurden sechs Zusatz-Fragen gestellt, in der die Befragten auf einer vierstufigen Skala ihre eigene Kompetenz für die Beantwortung anstelle von Ausweichkategorien einschätzen konnten (s. Anhang, Abbildung 15, S. 149). Als vorteilhaft zeigte sich die situationsungebundene, freie und anonyme Beantwortung des Fragebogens. Fragen zur Einschätzung der eigenen Urteilsfähigkeit sollten die Expert*innen entlasten und ermutigen, eigene Unsicherheiten zum Gegenstand zuzulassen und anstelle von Ausweichkategorien zu nutzen. Zudem trugen die unsicheren Urteile dazu bei, dass diese in Mehr- und Minderheitsvoten im persönlichen Austausch später diskutiert werden konnten. In zwei weiteren halboffenen Fragen am Ende des Fragebogens wurde die Lehrerfahrung in Jahren erhoben, sowie die Differenzierung der beruflichen Ebenen der Expert*innen vorgenommen. Um die Qualität des Fragebogens zu überprüfen, wurde ein Pretest mit sechs Personen durchgeführt, wovon jeweils zwei Personen der gleichen beruflichen Ebene angehörten [Döring et al., 2016]. Diese entsprachen der Zielgruppe der Untersuchung. Nachdem Pretest wurden Fragen zum Teil umformuliert und gekürzt, um eine bessere Verständlichkeit zu erreichen. Zudem wurde die Reihenfolge der Fragen und Items zum Teil verändert und angepasst, so dass die Befragungsdauer insgesamt angemessen war.

4.2.4.7 Umgebungs- und Bedingungsfaktoren

Insgesamt können die Umgebungs- und Bedingungsfaktoren für die Durchführung der Vorabbefragung als gut bezeichnet werden. Dies betrifft zum einen die technischen Bedingungen der Datenerhebung sowie die Rekrutierung von Expert*innen zur Teilnahme und die Nachfassaktionen zur Beteiligung sowie zum Abschluss der Befragung.

4.2.4.8 Datenerfassung und Instrumente

Nachdem die Ethikkommission der medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München die Genehmigung zur Befragung erteilt hatte, wurde der selbst entwickelte und getestete Fragebogen in Lime-Survey eingepflegt. Gemäß den Bestimmungen nach der Datenschutzgrundverordnung der medizinischen Fakultät der LMU München wurden die Daten in einer pseudonymisierten LimeSurvey Umfrage online erfasst. Das vorrekrutierte Panel bestand aus drei beruflichen Ebenen (Gruppe 1, 2 und 3). Die Teilnahme war freiwillig und folgte dem Prinzip der informierten Zustimmung. Jede teilnehmende Person erhielt ein eigenes Zugangspasswort, was eine Berechnung der Ausschöpfungs- und Non-Response-Zahlen ermöglichte. Zusätzlich wurde allen Teilnehmenden weiteres Informationsmaterial zum CanMEDS-Modell und zur validierten Rollenmatrix bereitgestellt. Für die Bearbeitung der Fragen wurde ein Zeitfenster von einer Woche zur Verfügung gestellt; es wurden schriftliche Erinnerungen zur Teilnahme in regelmäßigem Abstand per E-Mail versendet. Der Online- Fragebogen war graphisch ansprechend gestaltet und leitete die Befragten durch den Einsatz von Filtern durch die Fragen. Der Autorin sind keine Rückmeldungen bekannt, dass Befragte aufgrund ihrer technischen Ausstattung nicht teilnehmen konnten. Da einige Teilnehmende sich nicht zu allen Fragen äußerten, kam es zu Drop Out Raten und Item-Non-Response.

4.2.4.9 Datenanalyse

Die quantitative Datenanalyse wurde mit deskriptiver Statistik und mit non-parametrischen Tests, sowie einzelnen interferenzstatistischen Verfahren durchgeführt. Zuerst wird das deskriptive Vorgehen erläutert, bevor non-parametrische Tests und

ein interferenzstatistischer Test, die zur Datenanalyse angewandt wurden, vorgestellt werden.

Die deskriptive Auswertung erfolgte computergestützt durch die Berechnung von Lage-, Streuungs- und Verteilungsmaßen mit SPSS IBM® Statistics® Version 26, und MS-Excel 365. Es wurden arithmetisches Mittel, Varianz, Standardabweichung, Mittelwert und Variationskoeffizienten berechnet. Die Festlegung der Grenzen für diskussionswürdige Items erfolgte anhand der Ausprägung aller Streuungen über alle Items [Niederberger et al., 2018]. Items mit hohen Streuungsmaßen, die einen Variationskoeffizienten zwischen 0,5 und 0,98 aufwiesen, wurden als diskussionswürdig eingestuft und in die Studie 2 b aufgenommen. Von 70 ursprünglichen Items waren 50 Items diskussionswürdig, 20 Items wurden aufgrund eines geringen Variationskoeffizienten $< 0,3$ und geringer Streuung nicht weiterverfolgt. Des Weiteren orientierte sich die Feststellung von Konsens bzw. Dissens an den Leitlinien der Arbeitsgemeinschaft der wissenschaftlichen medizinischen Fachgesellschaften (s. Tabelle 6) [AWMF, 2018].

starker Konsens	Zustimmung von $> 95\%$
Konsens	Zustimmung von $> 75 - 95\%$
mehrheitliche Zustimmung	Zustimmung von $> 50 - 75\%$
kein Konsens	Zustimmung von $< 50\%$

Tabelle 6: Klassifikation Konsensus Stärke (Quelle: AWMF Regelwerk, 2018)

Weitere Datenanalysen erfolgten durch Selbsteinschätzung der eigenen Sicherheit und Kompetenz. Es wurden vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die folgendermaßen codiert waren: 1 = sehr sicher, 2 = sicher, 3 = nicht sicher, 4 = absolut nicht sicher. Je geringer der Mittelwert war, umso sicherer fühlten sich die Befragten bei der Beantwortung. Fragen zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz bei der Beantwortung von Fragen wurden in vier Antwortkategorien klassifiziert und codiert: 1 = sehr kompetent, 2 = kompetent, 3 = nicht kompetent, 4 = absolut nicht kompetent. Je geringer der Mittelwert war, desto höher war die selbsteingeschätzte Kompetenz zur Beantwortung der Fragen. Die Analyse aller Items erfolgte sowohl einzeln wie auch in zusammengefassten Item-Bündeln. Offene und halboffene Fragen wurden pro Ebene und als Ganzes in einer Gesamtsicht ausgewertet.

Zudem wurde der Kruskal-Wallis-Test zur Rangvarianzanalyse durchgeführt, um Unterschiede und signifikante Effekte der drei Gruppen über den Rangplatz zu untersuchen. Durch die Bildung von Rangreihen, die sich auf Messwerte stützt, wurden zu ausgewählten Forschungsfragen Rangplätze pro Gruppe sowie pro Gesamtstichprobe ($N = 51$) miteinander verglichen. Es wurde eine mittlere Rangsumme der gesamten Stichprobe berechnet, sowie die Standardabweichung und der Mittelwert. Wenn mittlere Rangsummen der Gruppen und der Gesamtstichprobe gleich waren, lag kein Unterschied vor, und die H_0 konnte dann verworfen werden. Zwischen mittleren Rangsummen und der Gesamtstichprobe lag ein Unterschied vor, H_1 wurde bestätigt. Zu graphischen Darstellung der Analyseergebnisse mit Hilfe von metrischen Variablen wurden multiple Boxplots ausgewählt, die die Lage und Streuung der Daten sowie Ausreißer anzeigten. Zudem wurden aufgrund der geringen Teilnehmerzahl von sechs Personen in der Gruppe 3 zusätzlich eine Varianzanalyse sowie ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt.

4.2.5 Teilstudie 2 b persönlicher Austausch

4.2.5.1 Zielsetzung

Das Ziel der Studie 2 b war es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Expert*innen über unklare Sachverhalte und Ergebnisse aus dem Studienabschnitt 2 a in einem strukturierten, konsensorientierten Verfahren abstimmen.

4.2.5.2 Forschungsfrage

Es wurde eine forschungsleitende Frage gestellt:

FLF 1: Wie bewerten Expert*innen strittige und unklare Ergebnisse aus Vorab-
befragung der Teilstudie 2 a?

4.2.5.3 Beschreibung der Methode

Der Delphi-Ansatz nutzt die Vorhersage und Einschätzung, sowie die Bewertung von Sachverhalten durch ein Gruppenurteil. Als wissenschaftlicher Bezug wird in der Literatur auf die Erkenntnis- u. Wahrscheinlichkeitstheorie sowie auf die Kognitionspsychologie verwiesen. Da die Theorieentwicklung zum Delphi-Ansatz noch

anhält, ist weiter offen, ob und wie sich die Methode in der Wissenschaft etablieren wird [Häder, 2009]. Eine Besonderheit stellt das in dieser Studie durchgeführte Gruppen-Delphi-Verfahren mit einem persönlichen Austausch unter den Expert*innen dar. Die Methode wurde ausgewählt, um die vorhandenen Wissensbestände und die Urteilsfähigkeit im unmittelbaren Austausch zu diskutieren und zu reflektieren. So konnten Meinungen offen geäußert und präzisiert werden, die auch Nachfragen und weitere Erklärungen zuließen. Der persönliche Austausch ermöglichte es den Expert*innen, ihre Ansichten differenziert zu begründen und Dilemmata zu beschreiben und zu erklären. Unklare Sachverhalte und Kontroversen konnten im Dialog erörtert und konkretisiert werden. Dies geschah zuerst in Kleingruppen, die in mehreren Diskussionsrunden rollierten. Die Ergebnisse aus den Gruppen wurden danach im Plenum vorgestellt und in einem weiteren Abstimmungsprozess über Mehr- bzw. Minderheitsvoten zur Diskussion gestellt.

The Group Delphi, or Expert Workshop, is a variation on the conventional Delphi exercise designed to consolidate expert opinion within a particular discipline in a very short time period. The Delphi technique of repetitious questionnaires and feeding results back into the process is exploited to encourage consensus about issues; however, the aspect of anonymity is given up. [Webler et al., 1991 , S. 256]

Der direkte Austausch unter den Expert*innen hat zu einer wertvollen Auseinandersetzung mit dem Thema beigetragen, gleichzeitig wurden mit der Aufhebung der Anonymität alle damit verbundenen Vor- und Nachteile bewusst in Kauf genommen, die unter Limitationen beschrieben sind.

4.2.5.4 Studiengüte

Die Studiengüte orientierte sich an den wissenschaftlichen Kriterien der quantitativen und qualitativen Forschung, wie sie bereits in Studie 2 a (s. 4.2.4) für den quantitativen Teil beschrieben ist [Döring et al., 2016]. Die qualitative Güte wurde bei visualisierten Arbeitsergebnissen der Befragten angewandt und folgte den vier Kriterien der Glaubwürdigkeit von Lincoln und Guba (1985) [Döring et al., 2016].

4.2.5.5 Stichprobe und Design

Die ursprüngliche Stichprobe wies einundzwanzig Expert*innen auf, die in drei gleichgroßen Gruppen den Abstimmungsprozess durchlaufen sollten. Davon haben fünfzehn Expert*innen ihre Teilnahme bestätigt und an einem persönlichen Austausch in einem Workshop teilgenommen. Die Expert*innen gehörten ursprünglich dem Panel der Vorabbefragung (n = 51) an und wurden aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung und des Engagements in der beruflichen Lehrerbildung in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften für eine Teilnahme bewusst aus drei verschiedenen beruflichen Ebenen (s. Tabelle 7) ausgewählt. Ziel war es, den Forschungsgegenstand durch ein Spektrum an Meinungen zu erkunden, um neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Die folgende Übersicht (s. Tabelle 7) zeigt die Anzahl der Expert*innen und die beruflichen Ebenen, die sie vertreten haben.

Gruppe	Berufliche Ebene Anzahl	Personen	Institution
1 „Gesetzgeber“	Gesetzgeber Gremien beruflicher Bildung 2 Personen	Fachverbands- vertreter*innen Regierungs- vertreter*innen	Berufsverband Landesregierung Kultusministerien
2 „Hochschulen“	Universitäten Hochschulen 8 Personen	Professor*innen Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen	Universitäten, Hoch- schulen für angewandte Wissenschaften, päd. Hochschulen
3 „Schulen“	Schule 5 Personen	Lehrkräfte	Berufsfachschulen für Pflege Berufsschulen

Tabelle 7: Übersicht Expert*innen Persönlicher Austausch Gruppen-Delphi-Verfahren

Die Expert*innen der Gruppe 1 setzten sich aus je einer weiblichen und einem männlichen Fachverbandsvertreter*in zusammen, die zwischen 48 und 65 Jahren alt waren. Beide Personen verfügten über eine pflegerische Grundausbildung sowie über die Lehrbefähigung in der Pflegepädagogik. Die Gruppe 2 hat aus acht Expert*innen bestanden. Es handelte sich um drei weibliche und einen männlichen Professor*in der Pflegepädagogik sowie um einen habilitierten Professor eines Lehramtsstudiengangs für berufliche Bildung in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften, eine Lehrbeauftragte und drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen der beruflichen universitären Lehrerbildung, die zwischen fünfunddreißig und fünfundsechzig Jahren

alt waren. Die Expert*innen der Gruppe 3 bestanden insgesamt aus fünf weiblichen Personen, davon waren zwei Lehrkräfte, eine Person war Schulleitung, eine weitere Person war stellvertretende Schulleitung und die fünfte Person war Seminarlehrkraft. Alle waren zwischen fünfunddreißig und fünfzig Jahren alt.

4.2.5.6 Konstruktion des Erhebungsinstruments

Der bereits in Studie 2 a entwickelte und getestete Vorabfragebogen bildete die Basis des Erhebungsinstrumentes für den persönlichen Austausch im Gruppen-Delphi-Verfahren. Er wurde in gekürzter Form mit 47 Items in der ersten Gruppen-Delphi-Runde eingesetzt. Es wurde kein weiteres Datenerhebungsinstrument für diesen Studienabschnitt entwickelt und erprobt.

4.2.5.7 Bedingungs- und Umgebungsfaktoren

Die Umgebungs- und Bedingungsfaktoren für die Durchführung des persönlichen Austausches können als gut beschrieben werden. Es standen genügend Räume, Lernmaterial und technische Geräte für die Kleingruppenarbeit und die Plenumssitzungen zur Verfügung. Einige Expert*innen nutzten das Angebot, bereits am Vortag anzureisen und nahmen die angebotene Übernachtung sowie ein Abendprogramm in Anspruch. Die Expert*innen wurden zudem von Prof. Dr. med. Martin Fischer, dem Studien-Dekan der medizinischen Fakultät der LMU München begrüßt, der gleichzeitig Erstbetreuer dieser Doktorarbeit ist.

4.2.5.8 Datenerfassung und Instrumente

Im Vorfeld der Studie wurde eine informierte Zustimmung und ein schriftliches Einverständnis zur Teilnahme gemäß den Richtlinien der Ethik-Kommission der medizinischen Fakultät der LMU München eingeholt. Die Datenerhebung wurde durch ein standardisiertes Abstimmungsverfahren innerhalb eines persönlichen Austausches vollzogen. Alle Expert*innen haben der Aufhebung der Anonymität zugestimmt. Als Erhebungsinstrument wurde der gekürzte und getestete Vorabfragebogen aus der Studie 2 a eingesetzt, um strittige Punkte und unklare Sachverhalte zu erfassen.

Der persönliche Austausch der Expert*innen wurde von der Forscherin moderiert. Ein weiterer Co-Moderator war für die Datensammlung im Prozess, sowie für die Kommunikation mit den Befragten zuständig. Zwei weitere nicht teilnehmende Beobachterinnen haben den gesamten Diskussionsprozess schriftlich erfasst. Eine nicht teilnehmende Beobachterin hat den Prozess beobachtet und die Moderatorin und den Co-Moderator bei Bedarf beraten.

Die Expert*innen wurden im Plenum über das Vorgehen informiert und erhielten Material und Zeitpläne, um den Abstimmungsprozess innerhalb der Gruppen gestalten zu können. Die Gruppenbildung erfolgte zufällig durch das Ziehen von Nummern.

Die Abstimmungsergebnisse wurden nach der ersten Befragungsrunde vom Moderatorenteam in der Workshop-Pause in Excel eingepflegt und mit deskriptiver Statistik berechnet. In der nachfolgenden Plenarsitzung wurden die ersten Ergebnisse konsensorientiert diskutiert. Es trat Konsens über Dissens auf. Diesem Umstand geschuldet wurde das weitere Vorgehen auf die Bedürfnisse der Expert*innen hin angepasst. Die Methode wurde nachfolgend so verändert, dass die Datenerhebung in drei selbstgewählten Arbeitsgruppen und mit selbstbestimmten Fragestellungen zu den Themen Rollen, Kompetenzen und alternativer Modelle fortgesetzt wurde.

4.2.5.9 Datenanalyse mittels deskriptiver Statistik

Die Analyse der Daten des gekürzten Vorabfragebogens erfolgte mittels deskriptiver Statistik durch die Berechnung des Variationskoeffizienten [Schulz et al., 2012]. Das Ausmaß der Streuung spiegelte die Bandbreite der Meinungen wider. Höhere Streuungen deuteten darauf hin, dass ein weiterer Diskurs angezeigt war, der Konsens oder Konsens über Dissens erzielen sollte. Variationskoeffizienten, die zwischen 0,5 und 0,98 betragen haben, wurden als strittig und damit als diskussionswürdig betrachtet. Variationskoeffizienten $< 0,3$ und geringer Streuung wurden nicht weiter analysiert. Nach der ersten Gruppen-Delphi-Runde wurden von 47 Items 23 mit Konsens beantwortet und bei 24 Items wurde Dissens festgestellt. Unter Konsens wird eine Zustimmung verstanden, die zwischen $> 75 - 95 \%$ liegt (s. Tabelle 6, S. 62).

Die Analyse der Daten aus der offenen Gruppenarbeitsform erfolgte inhaltsorientiert auf der Grundlage der erstellten Flip-Charts.

4.2.6 Teilstudie 2 c: Telefoninterviews

4.2.6.1 Zielsetzung

Ziel der Teilstudie 2 c war es, die Einzelmeinungen von Expert*innen zur Bedeutung und Relevanz des CanMEDs-Rollenmodells zu erheben. Es sollte erkundet werden, welche Gründe die Expert*innen für die zurückhaltende Meinung zum CanMEDS-Modell nannten, die zu einem divergierenden Abstimmungsergebnis geführt haben. Es wurde u.a. ein Fachkulturkonflikt zwischen Medizin und Pflege vermutet, den es zu enthüllen galt.

4.2.6.2 Forschungsfrage

Die forschungsleitende Frage lautete: Wie beurteilen Expert*innen das CanMEDs-Modell im Zusammenhang mit Pflegebildung? Weitere Teilfragestellungen sind dem Interviewleitfaden zu entnehmen (s. Anhang, Abbildung 17, S. 150).

4.2.6.3 Beschreibung der Methode

Die Methode des leitfadengestützten Expert*innen Interviews wurde telefonisch mit den Expert*innen, die zwei Wochen zuvor am persönlichen Austausch des Gruppen-Delphis (Studie 2 b) teilgenommen hatten, durchgeführt. Die Methode wurde deshalb ausgewählt, weil die Expert*innen einen Rahmen erhalten sollten, in dem sie ihre eigene Meinung zum Forschungsgegenstand mit der größtmöglichen Offenheit äußern konnten. Weitere Gesichtspunkte, die zur Auswahl der Methode geführt haben, beziehen sich auf die Ersparnis von Zeit, Kosten und Aufwand [Lamnek et al., 1998].

4.2.6.4 Studiengüte

Die Studiengüte orientierte sich an den wissenschaftlichen Kriterien der qualitativen Forschung wie sie unter 2.3.4 (Studie 1) bereits beschrieben sind [Döring et al., 2016, Santiago-Delefosse et al., 2016, Tong et al., 2007].

4.2.6.5 Stichprobe und Design

Die Stichprobe entspricht der Zusammensetzung, wie sie unter 4.2.5 beschrieben wurde. Von 15 Expert*innen haben 11 Personen an den Telefoninterviews teilgenommen (s. Tabelle 8).

Gruppe	Anzahl Personen gesamt	Profession	Anzahl	Geschlecht w/m
1	2	Berufsverbandsvertreterin Berufsverbandsvertreter u. Akademieleiter	1 1	1/1
2	6	Wissenschaftliche Mitarbeitende Professoren und Professorinnen	3 3	3/0 2/1
3	3	Lehrkräfte an Pflegeschulen	3	2/1
Gesamt	11		11	8/3

Tabelle 8: Übersicht Teilnehmende Telefoninterviews (eigene Darstellung)

4.2.6.6 Konstruktion des Erhebungsinstrumentes

Es wurden Interviewleitfaden und Einverständniserklärung entwickelt, im Pretest geprüft, überarbeitet und finalisiert [Döring et al., 2016, Lamnek, 2005]. Alle Instrumente zur Datenerhebung wurden durch ein positives Ethikvotum der Ethikkommission der medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München bestätigt. Der Aufbau des Interviewleitfadens war themenorientiert und bestand aus vier Themenabschnitten und zehn Leitfragen. Pro Leitfrage wurden drei bis vier weitere Fragen entwickelt (s. Anhang 3.2, S. 149).

4.2.6.7 Umgebungs- und Bedingungsfaktoren

Die Umgebung- und Bedingungsfaktoren können als gut beschrieben werden. Alle Expert*innen, die zum Telefoninterview zugesagt hatten, haben auch daran teilgenommen.

4.2.6.8 Datenerfassung und Instrumente

Vor der Datenerfassung wurden die Befragten über die Inhalte der telefonischen Befragung informiert, eine Einverständniserklärung eingeholt und Termine für die Interviews vereinbart. Zudem haben die Befragten die Information erhalten, dass Sie das Interview zu jeder Zeit beenden konnten. Die Gesprächsinhalte wurden über ein Aufnahmegerät auditiv aufgezeichnet. Vor jedem Einzelinterview wurde eine Probeaufnahme gemacht und das Gerät auf Funktion hin überprüft. Die Telefoninterviews wurden leitfadenorientiert durchgeführt, aufgezeichnet und simultan protokolliert.

4.2.6.9 Datenanalyse

Die Datenanalyse wurde bei allen Telefoninterviews protokollbasiert thematisch über eine Clusterung der Themen durchgeführt und miteinander verglichen [Kuckartz, 2016, Vogel et al., 2018]. Zur Pseudonymisierung wurden numerische Codes anstelle der Namen der befragten Personen auf den Simultanprotokollen vergeben. Bei drei Befragten wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring wie bereits unter 4.1.8 beschrieben durchgeführt [Mayring, 2015]. Auf eine Transkription des gesamten Datenmaterials wurde aus Gründen der Datensättigung verzichtet [Kuckartz, 2016, Vogel et al., 2018].

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studien 1 und 2 beschrieben.

5.1 Ergebnisse der Studie 1

Die erste Forschungsfrage zielte darauf ab, Rollen von Lehrkräften an Pflegeschulen zu identifizieren. Sie lautete: Welche Rollen sind für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften an Pflegeschulen in Deutschland relevant? Die Daten wurden an die validierten Rollen aus der Literatur angelegt und analysiert, zudem wurden weitere, vertiefende Analysen der Interviewtexte mit der Frage nach weiteren Rollen, die sich im Material evtl. abbilden, vorgenommen [Pante et al., 2016]. Zuerst werden die Ergebnisse zu Rollen, dann zu Kompetenzen und zuletzt zum Berufserfolg erläutert.

In der ersten Analyse zeigte sich, dass die bereits validierten Rollen sich in den Daten des Interviewmaterials widerspiegeln und damit bestätigt wurden [Pante et al., 2016]. Die zentrale Rolle unter diesen Rollen ist die Rolle der professionellen Lehrkraft, die von allen 18 Fokusgruppen-Teilnehmenden bestätigt wurde (s. Tabelle 9).

Anzahl Personen	Anzahl Sprechbeiträge	Rollen
18	88	Professionelle Lehrkraft
5	20	Pflegerische* Ausbildungsexpert*in
4	13	Lehrqualitätsförder*in
2	11	Lehrmanager*in
2	9	Netzwerker*in / Kommunikator*in
1	9	Multiplikator*in
1	1	Pflegerischer Ausbildungsforscher*in

Tabelle 9: Übersicht Anzahl Personen und Sprechbeiträge je Rolle

Die Rolle der professionellen Lehrkraft wurde von den Befragten in erster Linie mit der zentralen Aufgabe des Unterrichtens und Leitens von Klassen in Verbindung gebracht. Zudem haben 15 Befragte die Rolle der professionellen Lehrkraft der Bachelor-Ebene und drei Befragte der Master-Ebene zugeordnet (s. Anhang, Abbildung 32, S. 165). Die Rolle der professionellen Lehrkraft wurde von einer Fokusgruppe mit 27 Sprechbeiträgen thematisiert. Die Auffassungen zu den Aufgaben der Rolle wurde in dieser Gruppe am deutlichsten herausgearbeitet: professionelle Lehrkräfte unterrichten, leiten Klassen, konzipieren, beraten, begleiten, beurteilen und prüfen.

Die weitere Analyse der Daten zur professionellen Lehrkraft zeigten weitere Rollen, hier ragten die Rolle der Fachkraft für die Aufgaben der Wissensvermittlung und Lernbegleitung prominent hervor. Zudem wurde die Rolle des Beurteilenden mit der Aufgabe der Leistungsbeurteilung, die Rolle des Schulentwickelnden mit der Aufgabe der Curriculum-Entwicklung sowie die Rolle des Beratenden mit der Aufgabe der Lernberatung in den Interviews thematisiert und identifiziert. Aufgrund der hohen Relevanz der Rolle der Fachkraft für die Aufgaben der Wissensvermittlung und der Rolle des Beratenden mit der Aufgabe der Lernberatung werden diese beiden Schwerpunkte im Folgenden weiter erläutert. Das folgende Zitat illustriert die Auffassung einer befragten Lehrkraft zur Wissensvermittlung. Das theoretische Wissen soll vor allem nachvollziehbar an die Zielgruppen übermittelt werden, die Form

der Übermittlung und die Reduktion auf das wesentliche ist also zentral. Professionelle Lehrkräfte sollen letztlich Komplexität auflösen und sie handhabbar machen, dies stellt eine zentrale Erkenntnis dieser Studie dar:

<i>„(...), dass ich es verstehe, komplexe Zusammenhänge relativ einfach und verständlich runterzubrechen. Und das auch auf eine positive Art und Weise zu transportieren.“</i>	(FK, B 1, Abs.40)
--	-------------------

Ein weiterer Aspekt der Rolle der professionellen Lehrkraft, der die Aufgabe der Wissensvermittlung betrifft, zeigte sich im beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte. Ein Teil der Befragten hat sich in erste Linie als Theorielehrkraft verstanden und möchte den praxisnahen Unterricht getrennt davon sehen und dafür Praxislehrkräfte einsetzen. Zudem sind Aufgaben der Lernbegleitung und Lernberatung relevant, deren Reichweite unklar bleibt. Im Diskussionsteil wird daher die Frage erörtert, ob Lernberatung und Lernbegleitung bereits eigene Rollen darstellen oder ob sie Teil der professionellen Lehrenden-Rolle an Pflegeschulen sind.

Eine weitere wichtige Rolle, die fünf befragte Lehrkräfte mit 20 Sprechbeiträgen thematisiert haben, ist die Rolle des pflegerischen Ausbildungsexperten. Die Rolle des Rollenwechselnden wurde von den Befragten als eine Art Meta-Rolle mit pflegerischem Expert*innenwissen beschrieben, die von Lehrkräften erfordert, dass sie u.U. mehrmals täglich eine andere Facette oder Teilrolle ihrer Lehrenden-Rolle einnehmen. Dazu gehören z.B. Aufgaben von Theorie-Lehrenden-Rollen, Aufgaben von Praxis-Lehrenden-Rollen und Aufgaben von Lehrkräften mit Netzwerk-Aktivitäten. In den Interviews haben die Befragten einen mehrmals täglich stattfindenden Rollenwechsel geschildert, den sie positiv, neutral und mit negativer Konnotation beschrieben haben. Der folgende Textbeleg schildert einen vielfältigen Rollenwechsel, der an eine umfangreiche Organisation gebunden ist. Der Wunsch, sich auf eine Rolle zu fokussieren, zeigte, dass die Befragte mit dem häufigen Rollenwechsel nicht zufrieden sind.

<i>„Es gibt Phasen, wo dann wirklich man in einem kurzen Zeitraum viele Rollen einnehmen muss, wo es schwierig wird, ja? Wo ich dann mehr Organisation/Organisator bin, plus dann noch die anderen Rollen alle dazu. (B: Genau, ja.) Und dann gibt es aber wiederum auch Phasen, wo es dann vielleicht auch irgendwann schon gut läuft (...) auf eine dann wieder mehr konzentrieren kann.“</i>	(FK, M 1, Abs. 78)
---	--------------------

Mit der Rolle des Advokaten im Pflegeschulkontext wurde von den Befragten eine gewisse Fürsorge und Anwaltschaft für Lernende assoziiert. In den Interviews wurden Förder-Situationen mit schwächeren Auszubildenden oder mit Auszubildenden aus anderen Kulturen beschrieben. Einige Befragte äußerten Bedürfnisse, sich von den Aufgaben der psychosozialen Fürsorge für die Lernenden abgrenzen zu wollen, während andere dies als wichtigen Teil ihrer Aufgabe betrachteten.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das vielfältige Rollenspektrum von den Befragten überwiegend kritisch gesehen wird, weil die Rollenanforderungen unterschiedlich sind und ein hohes Maß an Kompetenzen abverlangen. Die Befragten haben Wünsche nach mehr Rollenklarheit und Profilschärfung formuliert.

In der zweiten Forschungsfrage wurde nach den relevanten Kompetenzen von Lehrkräften an Pflegeschulen gefragt. Diese lautete: Welche Kompetenzen sind für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften an Pflegeschulen in Deutschland relevant? Die in der Literatur beschriebenen Kompetenzen zeigen zwei prominente Positionen. Jeweils 14 Personen von 18 haben sich zu personalen und sozialen Kompetenzen geäußert, wobei die Anzahl der Redebeiträge bei den personalen Kompetenzen höher waren. Die Fachkompetenz wurde von zehn Befragten erwähnt und sieben Befragte haben die Methodenkompetenz benannt (s. Tabelle 10)

Anzahl Personen	Anzahl Sprechbeiträge	Kompetenzen
14	61	Personale Kompetenz
14	55	Soziale Kompetenz
10	33	Fachkompetenz
7	47	Methodenkompetenz

Tabelle 10: Anzahl Personen und Sprechbeiträge: Kompetenzen (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden Ergebnisse der Analyse der personalen Kompetenz berichtet, die sich ausschließlich auf die Interviewbeiträge der Befragten Lehrkräfte beziehen. Die Fragestellung lautete: Welche weiteren Kompetenzen bilden sich in den Interviewdaten ab? Es zeigten sich zwei Hauptstränge, die sich einerseits auf die Kompetenzen und andererseits auf die Persönlichkeit von Lehrkräften bezogen haben. Dabei haben die Kompetenzen mit einer Anzahl von 14 unterschiedlichen

Fokusgruppensprechenden aus den drei Gruppen eine herausragende Stellung eingenommen, wie aus der folgenden Tabelle zu entnehmen ist.

Personale Kompetenz	Kompetenz Lehrkraft	Persönlichkeit Lehrkraft	Persönlichkeit & Kompetenz Lehrkraft
Anzahl Personen	14	3	1

Tabelle 11: Übersicht Analyse personale Kompetenz (eigene Darstellung)

Das bedeutete, dass die Anzahl der Sprechenden den Kompetenzen von Lehrkräften mehr Bedeutung und Relevanz zumessen als der Persönlichkeit. In der weiteren Analyse ist ein zentrales Ergebnis dieser Studie relevant: Personale Kompetenzen wurden von den befragten Lehrkräften an erster Stelle mit der Reflexionskompetenz in Verbindung gebracht. In den Interviewtexten wurde deutlich, dass Lehrkräfte häufig über Selbstreflexion und das Schülerurteil in den Reflexionsprozess eintreten. Dies wirft ein Licht auf die lebenslange Lern- und Veränderungsbereitschaft, die dem Beruf von Lehrkräften innewohnt und betont insgesamt die hohe Bedeutung der Reflexionskompetenz.

<i>„Wir müssen fähig dazu sein oder motiviert sein, ein Leben lang uns zu reflektieren und lernbereit zu sein. Also weil, wir müssen ja ständig uns verändern. Und nicht uns als Person, sondern unser Verständnis unseres Berufes müssen wir ständig anpassen.“</i>	(FK, B 1, Abs. 54)
--	--------------------

Ein weiteres Ergebnis ergab sich aus dem Vergleich der Anzahl der Sprechenden in Bezug auf zwei prominente Rollen dieser Untersuchung und der Nennungen der relevanten Kompetenzen (s. Anhang, Tabelle 12, S. 74). Die befragten Lehrkräfte haben personale, soziale und methodische Kompetenzen bei der Rolle der professionellen Lehrkraft höher bewertet als bei der Rolle des pflegerischen Ausbildungsexperten.

Arten von Rollen	Personale Kompetenz	Soziale Kompetenz	Methodenkompetenz	Fachkompetenz
Professionelle Lehrkraft	6	6	4	3
Pflegerischer Ausbildungsexperte	2	2	2	4

Tabelle 12: Zusammenhang von Rollen und Kompetenzen (eigene Darstellung)

Das Thema der Kompetenzen von Lehrkräften hat eine Fokusgruppe (M 1) im Zusammenhang mit unterschiedlichen Berufsabschlüssen von Lehrkräften an

Pflegeschulen im Fokusgruppeninterview besonders intensiv diskutiert. Als Ergebnis kristallisierte sich heraus, dass heterogene Berufsabschlüsse von Lehrkräften an Pflegeschulen als gewinnbringend angesehen werden, weil Lernende von der Vielfalt profitieren können. Zudem ermöglichen unterschiedliche Kompetenzprofile verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen. Die weitere Analyse der sozialen Kompetenz zeigte folgende weitere Kompetenzen: die Beziehungs-, Beratungs- und die Lernbegleitungskompetenz.

„(...), ich muss beraten, ich muss begleiten, ich muss motivieren, Beziehungsarbeit aufbauen, dass es eben klappt. Und ich finde, das kann man auch lernen. -Und das muss man dann eben auch ein Stück weit wieder zugestehen, dass eben auch das Gegenüber in der Ausbildung ja das erst mal noch lernen muss.“	(FK, B 2, Abs. 77)
--	--------------------

Die Mehrzahl der Befragten war der Meinung, dass eine gute Beziehung die wesentlichste Grundlage für gelungene Lernprozesse ist. Dies legt u. U. nahe, dass eine gute Beziehung entsteht, insofern Führung und freie Entwicklung im Wechselspiel und im Einklang miteinander stehen (s. Anhang, Zitatbeleg, S. 167). Die Analyse der von den Befragten beschriebenen sozialen Kompetenzen ergibt einen zentralen Stellenwert für die Beziehungskompetenz. Die befragten Lehrkräfte bringen diese zum Teil mit dem Erziehungsbegriff und den unterschiedlichen Ansätzen von Erziehung in Verbindung – insgesamt sind weitere Forschungsdesiderate identifiziert worden, die Fragen nach der professionellen Gestaltung von Beziehungsarbeit an Pflegeschulen auch vor dem Hintergrund der Migration empirisch erforschen sollen. Die weitere Analyse von Fachkompetenz zeigte Kompetenzen, die sich auf die Gestaltung von berufstypischen und wissensbezogenen Aufgaben beziehen, die im Rahmen des Unterrichtens relevant sind. Die Befragten haben Bezugswissenschaften wie Medizin und Pflege angeführt, sowie das berufspraktische Lernfeld, das es ihnen ermöglicht wissensbezogenen Aufgaben adäquat nachzukommen. Zu beobachten war, dass wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fachbezüge nicht erwähnt wurden. Das folgende Zitat erklärt zu einem Teil die Entwicklung von Fachkompetenz in dieser Domäne:

„(...) diese Kombination aus Theorie und Praxis und dieses praktische Wissen, das hat mir geholfen, also gut unterrichten zu können. (...) Und das macht auch die Kompetenz aus.“	(FK, M 1, Abs. 405)
---	---------------------

Im Bereich der Methodenkompetenzen zeigten sich Kompetenzen, die ein Drittel der befragten Lehrkräfte im Bereich der Entwicklung von Methoden und der Anwendung von Problemlösungsstrategien sahen. Als wesentliche weitere Kompetenz innerhalb der Methodenkompetenzen wurden Didaktik- und Reflexionskompetenzen identifiziert, die für gelingende Lernprozesse elementar und äußerst relevant sind. Variabler Methodeneinsatz bedarf der Reflexionskompetenz.

<i>„... (...) jeder Kurs ist ein bisschen anders. Auch meine Tage sind ein bisschen anders. Und das, was für den einen Kurs funktioniert hat, heißt noch überhaupt nicht, dass es für den anderen Kurs funktioniert.“</i>	(FK, B 1, Abs.63)
---	-------------------

In der nächsten Forschungsfrage wurde eruiert, was Lehrkräfte an Pflegefachschulen unter Berufserfolg verstehen. Die Ergebnisse zeigen, dass die in der Literatur beschriebenen Berufserfolgsmaße sich in der Anzahl der Personen, die darüber gesprochen haben und in den Redebeiträgen der 18 Fokusgruppenteilnehmenden wiedergefunden haben. An erster Stelle wurden subjektive Berufserfolgsmaße identifiziert, die von 13 Personen mit 52 Sprechbeiträgen artikuliert wurden. An zweiter Stelle haben sich vier befragte Personen 16-mal zu objektiven Berufserfolgsmaßen geäußert. Damit ragen die subjektiven Berufserfolgsmaße bei Lehrkräften, die an Pflegeschulen tätig sind, deutlich hervor (s. Anhang, Tabelle 13, S. 76).

Anzahl Personen	Anzahl Sprechbeiträge	Berufserfolg
13	52	subjektiver Berufserfolg
4	16	objektiver Berufserfolg

Tabelle 13: Verteilung Anzahl Personen und Anzahl Sprechbeiträge (eigene Darstellung)

Aufgrund des prominenten Ergebnisses der subjektiven Berufserfolgsmaße wurden diese weiter analysiert und differenziert. Die berufliche Zufriedenheit als Kennzeichen von subjektivem Berufserfolg wurde von 9 Befragten durch selbst eingeschätzten und von drei Befragten mit fremdeingeschätztem subjektivem Berufserfolg verbunden. Zudem gaben 6 Lehrkräfte an, dass sie das Selbstkonzept als essenziellen Grund für subjektiven Berufserfolg anführen. Der Fremdeinschätzung kommt insgesamt eine geringere Gewichtung zu (s. Tabelle 14).

Subjektiver Berufserfolg	Lehrer*innen bezogenes Selbstkonzept	Zufriedenheit Fremd-einschätzung	Zufriedenheit Selbst-einschätzung	Summe
	6	3	9	18

Tabelle 14: Differenzierung subjektiver Berufserfolgsmaße

Die subjektiven Berufserfolgsmaße bei Lehrkräften, die in der Pflege tätig sind, haben den zentralen Stellenwert unter den Berufserfolgsmaßen. Im folgenden Textzitat kommt die Zufriedenheit bezogen auf den Unterricht der befragten Lehrkraft zum Ausdruck.

<i>„Also ich bin gerne im Unterricht, ich bin gerne in der Interaktion mit Auszubildenden. Ich bin aber auch gerne in der Interaktion mit der Praxis, auch <u>in</u> der Praxis, tatsächlich auch am Patientenbett. Das ist immer noch ein Teil meines Berufes, den ich sehr, sehr gerne mache, der mir auch wichtig erscheint tatsächlich.“</i>	(FK, B 1 Abs. 72)
--	-------------------

Auch zwischen der Rolle der professionellen Lehrkraft und dem subjektiven Berufserfolgserleben scheint es einen Zusammenhang zu geben.

<i>„(...) manchmal ist es einfach so, dass ich rausgehe und egal was die Schüler gemacht haben, aber ich für mich sage: War ein klasse Unterricht. (...), sondern einfach, weil <u>ich</u> zufrieden war mit dem, was ich geleistet habe. (...) Gefühl einfach so ist: Der ist gut gelaufen (...) ich konnte gut variieren... (...) Dann reicht mir das (...)"</i>	(FK, B 1, Abs. 64)
--	--------------------

Als weiteren wichtigen Baustein des subjektiven Berufserfolgs nennen die befragten Lehrkräfte den Arbeitsplatz Schule, der mit einem positiven Klima in Verbindung gebracht wird (s. Anhang, S. 169 - S. 172). Ein anderer Aspekt des subjektiven Berufserfolgs sind Zufriedenheitsurteile, die Dritte, z. B. Kolleg*innen oder Schüler*innen geben. Ein Zitat führt vor allem die Einschätzung von Kolleg*innen an, die die Erfolge anerkennen.

<i>"Also wirklich das Kollegentum, das Kollegiale spielt ja auch eine Rolle, ob ich erfolgreich bin, ob mein Erfolg gesehen wird."</i>	(FK, B 2, Abs. 191)
--	---------------------

Bei der Einschätzung des objektiven Berufserfolgs ragen Status und Position hervor, die von fünf Personen thematisiert wurden. An zweiter Stelle haben sich vier Personen zur Schülerleistung und zur Unterrichtsqualität geäußert.

Insgesamt nimmt die berufliche Zufriedenheit als Ausdruck des subjektiven Berufserfolgs eine prominente Position ein. Sowohl Fremd- als auch Selbsteinschätzung

bestätigen die befragten Lehrkräfte in ihrem Tun, dabei unterstützt ein ausgeprägtes Selbstkonzept das Erfolgserleben.

Ein Ergebnis der Studie 1 ist ein deduktiv-induktiv entwickeltes Kategoriensystem das Ober- und Unterkategorien zu Rollen, Kompetenzen und zu Berufserfolgsmaßen ausweist (s. Abbildung 29, S. 163).

5.2 Ergebnisse der Studie 2

5.2.1 Ergebnisse Teilstudie 2 a

Im Folgenden werden die Ergebnisse anhand der Forschungsfragen und der Abstimmungsergebnisse der Vorabbefragung der Befragten (n=51) zu den Items berichtet. Kontrovers bewertete Items wurden in das Gruppen-Delphi aufgenommen und werden nachstehend erläutert. Im ersten Themenabschnitt wurde danach gefragt, wie Expert*innen die kompetenzorientierte Qualifizierung von Pflegelehrkräften einschätzten (s. Tabelle 15)

Item	Frage		
6	Lehrkräfte, die in den Pflegefachberufen qualifizieren, haben Abschlüsse aus denen häufig nicht klar hervorgeht, über welche Kompetenzen die Personen verfügen		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,26	2,09	8
Gruppe 2	0,28	2,03	7,16
Gruppe 3	0,31	2,43	7,9

Tabelle 15: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 6

Die Beantwortung des Items 6 weist insgesamt eine geringe Streuung auf, d.h. die Befragten waren tendenziell gleicher Meinung. Die Einschätzungen der Gruppe 1 (Gesetzgebung) und die der Gruppe 2 (Schulen) identifizierten den Missstand von unklaren Kompetenzprofilen am deutlichsten. Da das Item 6 in Bezug auf die Fragestellung der Studie 2 eine sehr hohe Bedeutung hat, wurde es beibehalten und in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen. Die Befragten stellten insgesamt unklare Kompetenzprofile fest und bevorzugten eine kompetenzorientierte Qualifizierung.

Weitere Ergebnisse zeigten sich bei der offen gestellten Frage drei, die nach den Meinungen der Expert*innen zur Homogenisierung von Lehrprofilen gefragt hatte. Die

Frage wurde von den Befragten (n=51) so beantwortet, dass eine einheitliche Qualifizierung von Lehrkräften an Pflegeschulen gewünscht wird und heterogene Lehrprofile beibehalten werden sollen. Im Einzelnen haben sich die Befragten der einzelnen Gruppen wie folgt geäußert: Die Befragten der Gruppe 1 (Gesetzgeber) haben sich deutlich für die Einführung von Mindeststandards und für den Master als Regelabschluss ausgesprochen, während die Befragten der Gruppe 2 (Hochschulen) und der Gruppe 3 (Schulen) zwischen einer Befürwortung des Lehramtsstudiums mit Referendariat und Masterabschluss und dem Abschluss Master of Science Pflegepädagogik, der eine pflegerische Grundausbildung voraussetzt, schwankten. Ein anderes Ergebnis bezieht sich auf die zukünftige Entwicklung von Kompetenzprofilen, die auch die Messung von Kompetenzen bei Lehrkräften an Pflegeschulen sowie bei Absolventen von Studiengängen beinhalten sollen. Die Befragten haben eine Verbesserung der Lehrkräftequalifizierung in der Pflege durch die Entwicklung von Kompetenzprofilen gefordert. Dabei schätzen die Hälfte der Befragten der Gruppe 2 (Hochschulen) das CanMEDs-Modell als eher wenig geeignet ein, um Rollen und Kompetenzen bei Lehrkräften zu beschreiben, während Lehrkräfte dieser Kohorte das CanMEDs-Modell als sehr gute Möglichkeit betrachteten, Rollen und Kompetenzen an Pflegeschulen zu differenzieren. Als zentrales Ergebnis wurde die Rolle der Lernbegleitung als die Rolle mit der meisten Relevanz und Bedeutung mit Blick auf die Zukunft an Pflegeschulen betrachtet. Im II. Themenabschnitt wurde die Forschungsfrage untersucht, wie relevant Rollen und Kompetenzen sind, die auf der Grundlage der Rollenmatrix entwickelt wurden [Pante et al., 2016]. In der Frage 5 haben die Befragten die Relevanz von Rollen und Kompetenzen auf einer Skala von 1 (wenig relevant) bis 10 (hoch relevant) eingeschätzt. Der Kruskal-Wallis-Test zeigte bei der Gruppe 3 (Lehrkräfte) einen mittleren Rang von 30,38, bei der Gruppe 2 (Hochschule) einen Rang von 23,02 und bei der Gruppe 1 einen Rangwert von 23,83. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den 3 Gruppen, $p = 0,233$. (s. Tabelle 16).

Item	Frage		
13	Die Identifikation von Rollen bei Lehrkräften trägt dazu bei, Lehrkräfte kompetenzorientiert einzusetzen.		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,20	1,50	7,33
Gruppe 2	0,42	2,83	6,76
Gruppe 3	0,19	1,53	8,15

Tabelle 16: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 13

Die Notwendigkeit der Identifikation von Rollen und Kompetenzen stieß bei der Gruppe 3 auf die größte Zustimmung unter den Befragten, die auch von der Gruppe 1 befürwortet wurden. Da die Gruppe 2 die größte Streuung aufwies, zeigten sich insgesamt unterschiedliche Meinungen. Deshalb wurde das Item in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen (s. Tabelle 17).

Item	Frage		
14	Durch die Zuschreibung von Kompetenzen zu Rollen werden Aufgaben klar definiert.		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,26	1,83	6,8
Gruppe 2	0,43	2,83	6,6
Gruppe 3	0,21	1,65	7,9

Tabelle 17: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 14

Die Zuschreibung von Kompetenzen zu Rollen wurde von den Lehrkräften mit einer um die Hälfte geringeren Streuung beantwortet und einem um 1.3 Punkte höheren Mittelwert. Aufgrund der divergierenden Meinungen wurde das Item 14 in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen. Der Kruskal-Wallis-Test zeigte bei der Gruppe 3 (Lehrkräfte) einen mittleren Rang von 30,28, bei der Gruppe 2 (Hochschule) einen Rangwert von 23,50 und bei der Gruppe 1 einen Rangwert von 22,17. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen, $p=0,245$. In Item 15 wurde der Frage nachgegangen, ob Lehrkräfte, die am Berufsanfang stehen, die Zuordnung von Kompetenzen zu Rollen als Hilfe zur Orientierung positiv einschätzten. Dieser Aspekt wurde vor allem von den Lehrkräften positiv bewertet, während die Gruppe 1 (Gesetzgebung) eine höhere Streuung aufwies. Die Befragten der Gruppe 1 und der Gruppe 2 wiesen hohe Streuungen und damit ein breites Spektrum an

Meinungen auf. Daher wurde das Item 16 aufgrund der divergierenden Einschätzungen in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen.

Item	Frage		
17	Die Möglichkeit, Rollen dynamisch wechseln zu können, ist für viele Lehrkräfte sehr wichtig und bedeutsam		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,48	2,89	6
Gruppe 2	0,41	2,82	6,84
Gruppe 3	0,28	2,03	7,35

Tabelle 18: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 17

Im Item 17 wurden die Meinungen zum Stellenwert des Rollenwechsels bei Lehrkräften erfragt (s. Tabelle 18). Das Ergebnis zeigte, dass die Lehrkräfte die wenigsten Meinungsunterschiede aufwiesen und den höchsten Mittelwert erreichten. Damit kann der Stellenwert der Rolle des Rollenwechselnden als hoch bewertet werden, zudem herrschte darin große Übereinstimmung. Dieses Teilergebnis widerspricht den Ergebnissen aus den Fokusgruppeninterviews, in dem die Befragten den Rollenwechsel als Belastung geschildert hatten. Nachdem Gruppe 1 und 2 eine größere Ausprägung an unterschiedliche Meinungen aufgewiesen haben, wurde das Item in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen. Der Kruskal-Wallis-Test zeigte bei der Gruppe 3 (Lehrkräfte) einen mittleren Rang von 27,68, bei der Gruppe 2 (Hochschule) einen Rangwert von 25,82 und bei der Gruppe 1 einen Rangwert von 21,17. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den 3 Gruppen, $p = 0,634$ (s. Anhang, S. 157).

Die Frage 5 A sollte insgesamt ermitteln, wie kompetent sich die Befragten einschätzten, um die kompetenzorientierte Qualifizierung von Lehrkräften für die Zukunft zu bewerten. Dabei wurden folgende Antwortkategorien vorgegeben: sehr kompetent – Code 1, kompetent – Code 2, nicht kompetent – Code 3, absolut nicht kompetent – Code 4. Je geringer der Mittelwert einer Gruppe, desto höher ist die selbst eingeschätzte Kompetenz dieser Gruppe. Von 51 Befragten schätzten sich alle im Mittel als kompetent ein, der Gesamtmittelwert ist 2. Darunter sind die Einschätzungen der Lehrkräfte prominent, da die Werte dieser Gruppe die geringste Streuung von allen drei Gruppen (MW 2,1, Modus 2 vark 0,2) aufwiesen. Da der Mittelwert der Lehrkräfte

mit 2,1 höher ist als der der Gesamtgruppe, fühlten sie sich weniger kompetent als die Gesamtgruppe, um die Frage 5 zu beantworten. Die größte Streuung und damit ein Merkmal für viele unterschiedliche Meinungen wies die Gruppe 2 (Hochschulen) auf (MW 1,9, Modus 2, vark 0,3). Darauf folgten die Gruppe 1 (MW 2,3, Modus 2, vark 0,2) und die Gruppe 3 (MW 2,1, Modus 2, vark 0,2). In Frage 6 schätzten die Befragten Maßnahmen ein, die dazu motivieren könnten, Veränderungsprozesse in Bezug auf rollendefinierende Kompetenzen bei Lehrkräften an Pflegeschulen zu initiieren. Das Item 20 sollte die Meinungen der Befragten zur Definition von Rollen und Kompetenzen auf einer Skala von 1-10 (1 = lehnen Aussage ab, 10 = stimmen Aussage voll zu) erfassen.

Item	Frage		
20	Die Rollen von Lehrkräften, die in Pflegefachberufen qualifizieren, müssen zukünftig klarer definiert werden		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,36	2,65	7,33
Gruppe 2	0,43	2,94	6,92
Gruppe 3	0,21	1,79	8,50

Tabelle 19: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 20

Die klare Definition von Rollen wurde von den Lehrkräften eindeutig befürwortet, sie haben einen deutlich höheren Mittelwert und die geringste Streuung von allen Gruppen (s. Tabelle 19). Die größte Streuung wies die Gruppe zwei auf, d.h. hier waren die unterschiedlichsten Meinungen von allen Befragten zu verzeichnen. Der Kruskal-Wallis-Test zeigte beim Item 20 bei der Gruppe 3 (Lehrkräfte) einen mittleren Rang von 30,80 bei der Gruppe 2 (Hochschule) einen Rangwert von 22,78 und bei der Gruppe 1 einen Rangwert von 23,42. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den 3 Gruppen (s. Anhang, S. 157). Da das Resultat insgesamt nicht eindeutig ist, wurde das Item 20 in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen.

Die Beschreibung von Rollen durch Kompetenzen wurde von allen befürwortet. Aufgrund der hohen Relevanz der Frage wurde das Item 21 in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen, um mehr Wissen zu diesem Sachverhalt auszutauschen. In der Frage 6 A schätzten die Befragten, (n = 51) ihr Sicherheitsempfinden zur Beantwortung der Frage 6 ein. Die Meinungen der Lehrkräfte wiesen im Vergleich zu

den anderen beiden Gruppen ein geringeres Sicherheitsempfinden auf (vark 0,22, s 1,78 MW 1,90). Der Gesamtmittelwert liegt bei 1,90.

Die Ergebnisse des II. Themenabschnitts zeigen insgesamt, dass die Gruppe der Lehrkräfte der Beschreibung von Rollen durch Kompetenzen, und dem bewussten Einnehmen von Rollen positiv gegenüberstehen. Dies bezieht sich auch auf die Zusammenarbeit im Team und auf Berufsanfänger*innen, die von klar definierten Rollen und Kompetenzen profitieren können. Die Rolle des Rollenwechselnden wurde in der Vorabbefragung von den Befragten bestätigt. Die befragten Expert*innen befanden weiterhin, dass gezielte Fort- u. Weiterbildungen in Bezug auf Rollen und Kompetenzen sehr relevant wären. Im III. Themenabschnitt wurden Fragen zu einzelnen Rollen und deren Kompetenzen gestellt. Es wurde danach gefragt, welche Standpunkte die Expert*innen in Bezug auf die Festlegung von rollendefinierenden Kompetenzen für Lehrkräfte an Pflegeschulen vertreten. Als erstes wurden in Frage 9 (Items 39 und 40) die Befragten darum gebeten, die Rolle einer professionellen Lehrkraft und die darin zugeordneten Aufgaben einzuschätzen. Beide Items wurden von allen Befragten insgesamt konsensorientiert eingeschätzt. Die Hauptaufgabe von Lehrkräften an Pflegeschulen ist demnach das Unterrichten. Die Rolle der professionellen Lehrkraft gehört zu den wichtigsten Rollen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen aus den Fokusgruppeninterviews.

Item	Frage		
41	Die Rolle von professionellen Lehrkräften soll in weitere Subrollen differenziert werden.		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,62	3,74	6
Gruppe 2	0,46	3,31	7,16
Gruppe 3	0,34	2,51	7,35

Tabelle 20: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 41

Im Item 41 wurde das Rollenverständnis im Hinblick auf die weitere Differenzierung von Subrollen erfragt (s. Tabelle 20). Die Lehrkräfte wiesen die geringste Streuung und den höchsten Mittelwert auf, was auf weitgehend ähnliche Meinungen hindeutet, die eine Differenzierung in Subrollen tendenziell für gutgeheißen haben. Da die anderen Gruppen höhere und hohe Streuungen aufwiesen, wurde das Item 41 in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen. In Item 42 und Item 43 wurde gefragt, ob Aufgaben

einer professionellen Lehrkraft in Teilen besser zu spezialisierten Fachpersonen, wie z.B. zu Sozialarbeiter*innen, zugeordnet werden sollen. Insgesamt beantworteten die Expert*innen der Gruppe 2 den Einsatz von Pflegedidaktiker*innen mit einem breiten Meinungsspektrum und wenig Zustimmung. Das Item wurde aufgrund der geringen Zustimmung und der Meinungsvielfalt in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen.

Item	Frage		
43	Lernende, die sich in sozial schwierigen Situationen befinden, sollen in Zukunft durch Sozialarbeiter*innen unterstützt werden und nicht von professionellen Lehrkräften.		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,60	2,31	3,83
Gruppe 2	0,58	2,69	4,6
Gruppe 3	0,40	2,57	6,3

Tabelle 21: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 43

Das Item 43 zeigt einerseits in allen 3 Gruppen eine Bandbreite an Meinungen (s. Tabelle 21). Die Gruppe der Lehrkräfte hatte die geringste Streuung und den größten Mittelwert, was auf Zustimmung zur Berufsgruppe der Sozialarbeiter hinweist. Da die beiden anderen Gruppen davon abweichen, wurde das Item in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen.

Item	Frage		
44	Die Professionalität von Lehrkräften hängt unmittelbar mit ihrer Lehrerfahrung zusammen.		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,52	2,88	5,5
Gruppe 2	0,45	2,57	5,72
Gruppe 3	0,34	2,01	5,95

Tabelle 22: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 44

Das vielfältige Meinungsbild belegt hohe Streuungen aus Gruppe 1 und 2 (s. Tabelle 22). Die geringste Streuung zeigt die Gruppe 3, die auch den höchsten Mittelwert aufweist. Damit stimmen Lehrkräfte zu, dass Professionalität und Lehrerfahrung miteinander in Verbindung stehen. Aufgrund der unterschiedlichen Befunde wurde Item 44 zur Diskussion in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen.

Die Frage 9 zielte auf Einschätzungen zu Rollen und Aufgaben von professionellen Lehrkräften ab. In der Frage 9, Item 39 wurde eingeschätzt, ob die Rolle einer

professionellen Lehrkraft sich vor allem dadurch auszeichnet, wie gut die Person unterrichten kann. Der Kruskal-Wallis-Test zeigte bei der Gruppe 3 (Lehrkräfte) einen mittleren Rang von 24,65 bei der Gruppe 2 (Hochschule) einen Rangwert von 25,88 und bei der Gruppe 1 einen Rangwert von 31,00. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den 3 Gruppen, $p = 0,648$.

In der Frage 9 A schätzten die Befragten ein, wie sicher sie in der Beantwortung von Frage 9 waren. Insgesamt votierten ($n = 51$) mit einem $\text{var} = 0,31$, $s = 0,59$ und einem MW von 1,88. Damit wies keine der einzelnen Gruppen eine große Streuung auf. Zudem gab es zwischen den Gruppen keine Ausreißer und die Einschätzung war insgesamt homogen. Alle Befragten schätzten sich in der Beantwortung zur Rolle des professionell Lehrenden als sicher ein, eine Einschätzung als sehr sicher gab es nicht.

In der Frage 13 wurde die Rolle des pflegerischen Ausbildungsexperten von den Expert*innen eingeschätzt. Der Kruskal-Wallis-Test zeigte beim Item 60 bei der Gruppe 3 (Lehrkräfte) einen mittleren Rang von 29,35, bei der Gruppe 2 (Hochschule) einen Rangwert von 23,86 und bei der Gruppe 1 einen Rangwert von 23,75. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen, $p = 0,401$.

Bei den Items 60 bis 62 bestand Konsens (s. Anhang, S. 172). Die Befragten befanden, dass der Rollenwechsel von Lehrkräften einen hohen Stellenwert hat, der auch mit spezialisiertem Fachwissen einhergeht und Berufsanfänger*innen u.U. überfordert. Das Gesamt-Abstimmungsergebnis aller Befragten ($n = 51$) ergab eine Ablehnung der Bezeichnung „pflegerischer Ausbildungsexperte“ bei großer Meinungsvielfalt ($\text{var} = 0,70$, $s = 3,11$, MW 4,41). Item 63 wurde daher zur weiteren Einschätzung in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen. Das Item 65 erhob die Meinungen zu Hochschulcurricula, die in Zukunft rollendefinierende Kompetenzen ausweisen sollten. Von allen Befragten gaben Lehrkräfte diesem Ansatz die größte Zustimmung, während andere Befragte ein unklares und vielseitiges Meinungsbild wiedergaben. Das Item 65 wurde daher in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen.

In einer weiteren Forschungsfrage wurde danach gefragt, wie Expert*innen den Zusammenhang von Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg einschätzen.

Die geringste Streuung und den höchsten Mittelwert weist die Gruppe der Lehrkräfte auf, was als tendenzielle Zustimmung gewertet wird. Da die beiden anderen Gruppen ein breites Meinungsspektrum repräsentieren, wurde das Item in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen. In der Frage 15 wurde die Einschätzung von Berufserfolg erfragt, der sich durch eine ideale Kombination von Kompetenzen und Rollen bei Lehrkräften zeigt. Die Befragten ($n = 51$) wurden darum gebeten, ihre eigene Kompetenz einzuschätzen, um Frage 15 zu beantworten. Die Einschätzungen der Befragten der Gruppe 2 (Hochschulen) ergaben (MW 1,64, $s = 0,7$ u. vark 0,43) während die Gruppe 3 (Schulen) mit einem (MW 1,9, $s = 0,55$, vark = 0,29) votierten. Damit liegen die Selbsteinschätzungen zwischen kompetent und sehr kompetent. Der Kruskal-Wallis-Test zeigte bei der Gruppe 3 (Lehrkräfte) einen mittleren Rang von 29,30 bei der Gruppe 2 (Hochschule) einen Rangwert von 24,36 und bei der Gruppe 1 einen Rangwert von 21,83. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen, $p = 0,401$.

Die offene Frage 16 eröffnete den Befragten die Möglichkeit, weitere Themen vorzuschlagen, die im Zusammenhang mit Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg stehen. Diese Vorschläge wurden zum Teil in den persönlichen Austausch der Expert*innen aufgenommen. Insgesamt beurteilten die Befragten ($n = 51$), die Rolle der professionellen Lehrkraft, der Praxisanleitung und Lernbegleitung und als zentral, zugleich wurde der mehrmalige Rollenwechsel negativ konnotiert. Ein Teil der Rollen wurden auf ihre Berechtigung hin hinterfragt, dazu gehören Lernberatungs- und die fürsorgende Rolle. Die Mehrzahl der Befragten sah das CanMEDs-Modell als wenig geeignet an, um Rollen im Sinne der Fragestellung zu definieren. Zudem bemängelte ein Teil der Befragten das Fehlen eines Rollenmodells für Pflegelehrkräfte. Es wurden Ansprüche nach einem kompetenztheoretischen Modell in Verbindung mit einem berufsbiographischen Modell geäußert. Dabei blieb offen, welcher Kompetenzansatz dem zu Grunde liegen soll. Obwohl die heterogenen Lehrprofile von allen Befragten als gewinnbringend eingeschätzt wurden, äußerten die Befragten Unzufriedenheit über das Fehlen empirisch belegter Kompetenzprofile.

Ein weiteres Ergebnis zeigte sich bei der Einschätzung von Berufserfolg, wo sich die Befragten für die Entwicklung eines Karrieremodells für Pflegelehrkräfte aussprachen.

Anstelle von soziodemographischen Daten wurde in der letzten Frage die Anzahl der Jahre an Lehrtätigkeit der Befragten erfragt. Von 51 Befragten waren 39 % zwanzig Jahre und mehr lehrend tätig. Weitere 31 % waren zwischen zehn und fünfzehn Jahren lehrend tätig. Das arithmetische Mittel liegt bei 18,24 Jahren. Die überwiegende Mehrheit der Befragten sind als Lehrkräfte auf der Expertenebene anzusehen, dass sie über umfangreiche Lehrerfahrung verfügen. Die geäußerten Meinungen der Vorabbefragung sollten also vor dem Hintergrund eines ausgeprägten Erfahrungswissens gesehen werden.

Insgesamt identifizierten die Befragten Zusammenhänge zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg. Dies trifft in besonderem Maße auf die Lehrkräfte zu, die befürworteten, dass Rollen an Pflegeschulen künftig definiert werden sollen und Kompetenzen, die die Rollen inhaltlich füllen, differenziert werden müssen. Bestätigt wurden die Rollen der professionellen Lehrkraft, der Praxisanleitung und der Lernbegleitung. Die Verknüpfung von Rollen und Kompetenzen interpretierten die befragten Lehrkräfte so, dass Lehrkräfte, die am richtigen Platz sind und ihre Rollen mit den entsprechenden Kompetenzen einnehmen können, Berufserfolg haben. Dies machten die befragten Lehrkräfte vor allem an der Rolle der professionellen Lehrkraft und ihrer Hauptaufgabe – das Unterrichten – fest. Berufserfolg stellt sich nach der Meinung von Lehrkräften vor allem dann ein, wenn eine Lehrkraft gut unterrichten kann. Die anderen Befragten der Gruppen 1 und 2 formulierten einen Zusammenhang zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg eher vage.

5.2.2 Ergebnisse Teilstudie 2 b

Im Folgenden werden zuerst die Abstimmungsergebnisse des persönlichen Austausches erläutert, die mit Hilfe des gekürzten Vorabfragebogens erzielt wurden, bevor die Ergebnisse aus der offenen Gruppenarbeit berichtet werden. In der Gruppenarbeit hatten sich drei unterschiedliche Gruppen gebildet, die mit A, B und C bezeichnet wurden.

Als zentrale konsensorientierte Ergebnisse der diskutierten Items aus dem gekürzten Vorabfragebogen der Gruppen-Delphi-Runde eins zeigte sich, dass die

Differenzierung von Rollen und von rollendefinierenden Kompetenzen an Pflegeschulen von den Expert*innen als relevant eingeschätzt wurden. Als zentrale Rolle haben die Expert*innen die Rolle der professionellen Lehrkraft bestätigt, die in erster Linie mit fachdidaktischen Kompetenzen in Verbindung gebracht wurde. Die Expert*innen bestätigten zudem, dass der Berufserfolg von Lehrkräften an Pflegeschulen damit zusammenhängt, inwieweit eine Verknüpfung von Rollen mit Kompetenzen gelingt. Weitere konsensorientierte Ergebnisse zeigten durch die Befürwortung von heterogenen Lehrprofilen und der kompetenzbasierten Qualifizierung von Lehrkräften, inkl. Einführung von Fortbildungsangeboten. Es sollten vor allem Kompetenzen in den Bereichen der Forschung, der Kommunikation sowie im Lehrmanagement gefördert werden. Auch der Messung von Kompetenzen sollte nach Meinung der Expert*innen mehr Aufmerksamkeit z.B. in Form von Selbsteinschätzungen zukommen. Eine positive Einschätzung wurde in Bezug auf die Rolle des pflegerischen Ausbildungsexperten sowie auf Rollen, die psychosoziale Unterstützung fokussieren, getroffen.

Zentrales Ergebnis ist, dass Konsens über Dissens bestand hinsichtlich der definitiven Festlegung von Rollen und Kompetenzen im Sinne des CanMEDs-Modells, so wie es in dieser Studie erfolgt ist. Das bedeutet, dass die Expert*innen wenige Übereinstimmungen zu den erarbeitenden Rollen, rollendefinierenden Kompetenzen erreichten und sich über deren Ablehnung einig waren.

Zudem wurde die deutschlandweite, einheitliche und kompetenzorientierte Qualifizierung von Lehrkräften mit Dissens bewertet. Dies bezog sich auch auf Forderungen nach der Festlegung von Mindest- und Maximalstandards. Weiterhin wurde die Schaffung von gleichen Zugangsvoraussetzungen für eine einheitliche Lehrkräftequalifizierung für die Pflege von den anwesenden Expert*innen nicht befürwortet. Nicht bewertbar waren aufgrund von unvollständigen Antworten die Voten zu verschiedenen Rollen, wie z.B. Trainer*in u. Multiplikator*in und Kommunikator*in.

Insgesamt haben die Expert*innen wie folgt abgestimmt: Zehn von 15 Expert*innen haben gegen die Umsetzung des CanMEDs-Modells auf der Hochschulebene gestimmt. Es bestand also Konsens über Dissens. In einem Minderheitsvotum

brachten drei Expert*innen ein, dass sie sich Teile des CanMEDs-Rollenmodells und seine Umsetzung in der Pflegeschule vorstellen können. Konsens wurde von zwei Expert*innen erzielt, die die Rolle der professionellen Lehrkraft für wichtig und relevant befunden haben.

Die Ergebnisse aus der vierten Arbeitsphase im Plenum, die durch die offene Gruppenarbeit in drei Teams zustande kamen, werden im Folgenden berichtet.

Die Gruppe A hatte sich mit der Fragestellung beschäftigt, ob Rollen bei Lehrkräften an Pflegeschulen relevant sind und ob diese benötigt werden. Die Frage wurde kontrovers diskutiert. Es zeigte sich, dass die Expert*innen der Rolle von Lehrkräften einen wichtigen Stellenwert in der beruflichen Bildung einräumen, und dass viele Begriffe nicht ausreichend geklärt sind (z.B. Rolle vs. Funktion). Eine weitere Differenzierung und Erforschung der Rolle wurden von einigen Expert*innen befürwortet (s. Anhang, Abbildung 24, S. 159 - Abbildung 26, S. 160).

Die Gruppe B beschäftigte sich mit der Frage, welche Kompetenzen an der Hochschule in der künftigen Qualifizierung von Lehrkräften besonders relevant sein sollen. Genannt wurden Fach-, Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz. Zudem wurden Fragen zum Outcome-orientierten Verständnis der Kompetenz diskutiert, die in den Zusammenhang mit dem Professionsbegriff gebracht wurden (s. Anhang, S. 160).

Die Gruppe C hatte sich mit Fragen zu alternativen Modellen zum CanMEDs-Modell beschäftigt. Als Zielsetzung wurde die Herausbildung eines pflegepädagogischen Professionsverständnisses favorisiert, welche sich am Fachqualifikationsrahmen der Pflegedidaktik (2018) orientieren soll. Die Expert*innen sammelten Vorschläge für alternative Ansätze und Modelle.

Die anwesenden Expert*innen identifizierten Zusammenhänge zwischen Berufserfolg, Rollen und Kompetenzen. Dies zeigte sich in den schriftlichen Auswertungen des gekürzten Vorabfragebogens sowie in mündlichen Redebeiträgen, die individuell und subjektiv geäußert wurden. Insgesamt zeigte die Studie 2 b, dass die Gruppe der Lehrkräfte am meisten Zustimmung zu Rollen und zu rollendefinierenden Kompetenzen im Sinne des CanMEDS-Modells zum Ausdruck brachte. Damit wird

bestätigt, dass Rollen- und Kompetenzkonzepte an Pflegeschulen eine Berechtigung haben.

5.2.3 Ergebnisse Teilstudie 2 c

In der Teilstudie 2 c wurde danach gefragt, wie Expert*innen das CanMEDS-Modell im Zusammenhang mit Pflegebildung beurteilen.

Während die befragten Expert*innen der Gruppe 1 (Lehrkräfte) und der Gruppe 3 (Gesetzgebung) dem CanMEDs-Modell im Pflegebildungskontext Chancen und Grenzen zugesprochen hatten, waren die Expert*innen der Gruppe 2 (Hochschule) durchweg der Meinung, dass das Modell sich nicht eignete. Im Folgenden werden die Details dieser Ergebnisse geschildert.

Als aussichtsreich wurde das CanMEDS-Rollenmodell im Pflegeschulkontext von den Gruppen 1 und 2 bezeichnet, weil die Differenzierung von Kernkompetenzen in heterogenen Schulteams für die Ausgestaltung von Rollen relevant und sinnvoll ist. Für die Qualifizierungsphase von Lehrkräften wurde es von dieser Berufsgruppe als annehmbares Reflexionsmodell eingeordnet. Als hemmend wurde die Übertragung des Modells auf die Pflegebildung beschrieben, weil sich Ärzte und Lehrkräfte unterscheiden würden. Zudem beklagten die Befragten fehlende Abgrenzungen und mangelnde phänomenologische Bezüge, sowie eine große Lücke, die durch fehlende Bezüge zum hermeneutischen Fallverstehen im Zuge des Situationsansatzes entstehen. Die Expert*innen wiesen auf einen nicht zu überwindenden paradigmatischen Unterschied zwischen Pflegebildung und Medizin hin, der mit dem Professionsverständnis der Pflege nicht zu vereinbaren ist.

Die befragten Expert*innen, die in der Gruppe 2 als Vertreter*innen von Hochschulen am Telefoninterview teilnahmen, beurteilten das CanMEDS-Modell durchweg kritisch. Als Hauptkritikpunkte wurden die Rollen und Kompetenzen erwähnt, die aus der Sicht der befragten Expert*innen für den Pflegeschulkontext nicht geeignet erschienen, zudem wurde das Modell von einigen Befragten als zu starr, zu funktionalistisch, als nicht subjektorientiert und nicht konstruktivistisch eingeschätzt. Es fehle darüber hinaus ein Erziehungsauftrag, der im CanMEDS-Modell nicht verortet sei. Zudem

bemängelten die befragten Hochschulmitarbeitenden einen fehlenden Bezug zur Pflegedidaktik und zum Professionsverständnis der beruflichen Pflegebildung. Auch das angelsächsische Verständnis von Kompetenz wurde von den Expert*innen im Hinblick auf seine Kompatibilität mit dem deutschen Verständnis hinterfragt. Insgesamt wurde das CanMEDS-Modell als Ergebnis des amerikanischen Pragmatismus betrachtet, dass auf Reduktion ausgerichtet sei, daher erschien es den Befragten weder auf der Schul- noch auf der Hochschulebene für eine Differenzierung von Rollen und Kompetenzen als geeignet.

6 Diskussion

6.1 Diskussion Studie 1

Die Studienresultate weisen auf Ergebnisse hin, die im Folgenden diskutiert und theoriebezogen erörtert werden.

Rollen

In der Studie 1 wurde die Rolle der professionellen Lehrkraft von den Befragten als wichtigste Rolle identifiziert (s. Anhang, Abbildung 30, S. 165, Abbildung 32, S. 165, Abbildung 33, S. 165, Tabelle 28, S. 163, Zitatbelege S. 163 ff.). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen der Forschergruppe um Pante et al., die die Rollenmatrix entwickelten und bei der Prüfung der Lernziele einen Schwerpunkt bei der Rolle der professionellen Lehrkraft identifiziert haben [Pante et al., 2016]. Zudem findet sich die Rolle der professionellen Lehrkraft im CanMEDS-Rahmenmodell wieder [Frank, 2005, Frank et al., 2015, Frank et al., 2007]. Damit kommt dieser Rolle insgesamt eine bedeutende Stellung zu. Als Hauptdiskussionspunkte kristallisieren sich aus der Studie 1 Fragen nach Rollensegmenten und Teilrollen der professionellen Lehrkraft heraus. In der Literatur fassen einige Autoren die Lernbegleitung als professionelle Rolle einer Lehrkraft auf, während die Befragten die Lernbegleitung als Zusatz-Rolle begreifen und den klassischen, vermittelnden Unterricht als Kerntätigkeit einer Lehrkraft in der Pflege beschreiben [Perkhofer-Czapek et al., 2016a]. In der Literatur stellt Goffman eine Auffassung vor, die soziale Rollen mit Teilrollen verknüpft, daher erhärten die Studienergebnisse der Studie 1 die Theorie von Goffman [Goffman, 2017].

Ein weiterer relevanter Befund, der sich an die Rollenmatrix und an das CanMEDS-Modell anlehnt, ist die Identifizierung der Rolle des pflegerischen Ausbildungsexperten, die als zweitwichtigste Rolle von den Befragten der Studie 1 genannt wurde (s. Anhang, Abbildung 30, S. 165 bis Abbildung 33, S. 165). Damit erhärtet der empirische Befund dieser Studie die Erkenntnisse der soziologischen Rollentheorie, der ein integratives und dynamisches Rollenverständnis zu Grunde liegt (s. Zitatbelege S. 163 f.) [Goffman, 2017, Mead, 1934]. Obwohl der Rollenwechsel insgesamt als wichtig und notwendig von den Befragten eingeschätzt wurde, haben einige Befragte das Rollenwechseln als anstrengend und belastend beschrieben und sich daher zum Teil für ein Verbleiben in einer Rolle ausgesprochen. Dies entspricht dem in der Literatur beschriebenen Strukturfunktionalismus, der eine Festlegung von Rollen vorgibt [Linton et al., 1977]. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der Studie 1 die in der Literatur beschriebenen Rollentheorien, die sich auf den Strukturfunktionalismus und auf den symbolischen Interaktionismus stützen [Linton et al., 1977, Mead, 1934].

Eine weitere Übereinstimmung mit dem theoretischen Ansatz der Antinomien des Lehrenden-Handelns konnte durch die befragten Lehrkräfte bestätigt werden, die in den Fokusgruppeninterviews die Spannungsfelder beschrieben, die zwischen Lehrsituationen in der Theorie und in der Pflegepraxis unterschieden werden (s. Zitatbelege S. 167 f.) [Helsper, 2002].

Kompetenzen im Sinne des Kontextbezugs

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Studie 1 ist, dass die befragten Lehrkräfte an erster Stelle die personalen Kompetenzen von Lehrkräften priorisierten, die dicht gefolgt waren von den sozialen Kompetenzen (s. Anhang, Abbildung 34, S. 166, Abbildung 35, S. 166, Tabelle 30, S. 167, Zitatbelege S. 167). Damit wird die Deklination der KMK-Lehrerbildungsstandards in Teilen bestätigt und hebt sich aber für die berufliche Bildung in der Pflege deutlich ab, indem eine andere Rangfolge der Kompetenzen aus den Befragungsergebnissen ermittelt wurde [KMK, 2004]. Das Ergebnis mit der Fokussierung auf die personalen Kompetenzen kann mit einem dispositionalen Kompetenzverständnis, wie Klieme es in der Literatur beschrieben hat,

in Verbindung gebracht werden und erhärtet somit diesen Ansatz [Klieme et al., 2006]. Das Kompetenzverständnis von Weinert wurde durch die befragten Lehrkräfte in der Pflege durch die Studie 1 bestätigt, in dem die Erlernbarkeit von Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Unterrichten betont wurde (s. Zitatbeleg S. 167). Zudem wurde die Problemlösekompetenz im Zuge der Entwicklung von geeigneten Lehrformaten für Pflegeschüler*innen thematisiert, dies kann als Erhärtung des Kompetenzverständnisses, das Weinert deklariert, bezeichnet werden [Weinert, 2001b].

Das Konzept der Performanz wurde von den Befragten ebenfalls bestätigt, da sowohl das Handeln der Lehrkräfte und der Schüler*innen im Lehrkontext in den Interviews zum Vorschein kam. Die Anbahnung der beruflichen Handlungskompetenz wurde als zentrale Aufgabe von den befragten Lehrkräften benannt; durch eine Outcome-orientierte Messung können Lernergebnisse von Pflegeschüler*innen ermittelt werden. Damit wurde das Kompetenzverständnis aus der empirischen Bildungsforschung ebenfalls durch die Studie 1 bestätigt [Klieme et al., 2008].

In den zitierten Textstellen (s. Anhang, S. 167) kommt der hohe Stellenwert der Fachkompetenz zum Ausdruck. Die Befragten verbinden mit differenzierten Vorbereitungen ideale Bedingungen für guten Unterricht. Die eigene Fachkompetenz wurde auf die Domänen Medizin und Pflege zurückgeführt, diese beiden Bezugswissenschaften sind offensichtlich ein wichtiger Bestandteil der Fachkompetenz aus der Sicht einiger Befragter. Diese Erkenntnisse schließen an die Befunde der Coactiv-Studie an, die u.a. dem Fachwissen einen zentralen Stellenwert einräumen. Zudem erhärten die Befragungsergebnisse die in der Literatur beschriebenen unterschiedlichen Wissensformen von Lehrkräften, die im Rahmen des Lehrerprofessionswissens beschrieben sind [Kunter et al., 2011a, Shulman, 1986b].

Berufserfolg

Die im Theorieteil angeführten Prädiktoren des Berufserfolgs, die objektive, subjektive und neutrale Indikatoren des Berufserfolgs beschreiben, konnten in der Studie 1 teilweise bestätigt werden (s. Anhang, s. Tabelle 31, S. 169, Abbildung 36: Studie 1: Nennungen Berufserfolg, S.169, s. Auszug Code-Memo S. 169 ff.). Herausragend

waren die Übereinstimmungen bei den subjektiven Berufserfolgsmaßen, die von den Befragten über die Arbeits- und Berufszufriedenheit sowie in Bezug auf das Selbstkonzept als Selbsteinschätzung geäußert wurden. Neu ist, dass die Befragten den subjektiven Berufserfolg aufgrund ihres subjektiven Erlebens beim Unterrichten begründet haben, ohne objektive Kriterien gemessen zu haben. Einige wenige Befragte erwähnten das Kollegenurteil, das als hilfreiche Fremdeinschätzung empfunden wurde. Zudem benannten weitere Befragte objektive Berufserfolgsmaße, wie z.B. Status, Position, Unterrichtsqualität und die Übernahme von Zusatzaufgaben (s. Anhang, Tabelle 32, S. 172, Zitatbelege S. 173).

Insgesamt kann durch die Studie 1 die theoriegeleitete Annahme bestätigt werden, dass Berufserfolg durch die Erhebung von subjektiven und objektiven Größen mehrdimensional ermittelt werden kann. Zudem erhärten sich durch diese Studie die vorhandenen theoretischen Befunde, in denen eine Wechselwirkung zwischen objektiven und subjektiven Berufserfolg beschrieben ist [Abele et al., 2009a]. Die befragten Lehrkräfte schilderten objektiven Berufserfolg durch die Unterrichtsqualität, die sie subjektiv zufrieden machte und damit als beruflichen Erfolg empfanden. Neu ist der hohe Stellenwert des subjektiven Berufserfolgs, den die befragten Lehrkräfte eindeutig mehr Bedeutung einräumten.

Zusammenhänge zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg

In der Studie 1 wurde von den Befragten ein Zusammenhang zwischen dem subjektiven und objektivem Berufserfolg und der Rolle der professionellen Lehrkraft sowie der Rolle des pflegerischen Ausbildungsexperten empirisch bestätigt (s. Anhang, Tabelle 33, S. 173). Zudem zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Rolle der professionellen Lehrkraft und der sozialen sowie der fachlichen Kompetenz (s. Anhang, Abbildung 37, S. 173, Zitatbeleg S. 173). Ein weiterer Zusammenhang wurde zwischen der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften und der Reflexionskompetenz festgestellt (s. Anhang, Zitatbeleg Seite 173). Die empirischen Befunde der Studie 1 erhärten die Erkenntnisse, die innerhalb des Forschungsprogramms Coactiv beschrieben sind [Kunter et al., 2011a]. Neu ist der Zusammenhang zwischen der Reflexionskompetenz von Lehrkräften und deren Kompetenzentwicklung.

Aufgrund der Ergebnisse der Studie 1 sollten das CanMEDS-Rollenmodell und die Rollenmatrix um die Meta-Rolle des Rollenwechselnden erweitert werden, in der Kompetenzen beschrieben sind, die den Wechsel von Rollen ermöglichen. Das Coactiv-Modell kann um die Rolle der Lehrkraft ergänzt werden, die mehrdimensional auf das Unterrichtsgeschehen einwirkt. Der Ansatz des subjektiven Berufserfolgs bei Lehrkräften kann um den Aspekt der subjektiven Zufriedenheit über das Unterrichtserleben ergänzt werden. Dieser unterscheidet sich vom objektiven Berufserfolg, der die Unterrichtsqualität kriteriengeleitet erforscht.

6.2 Diskussion Studie 2

6.2.1 Diskussion Teilstudie 2 a

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Teilstudie 2 a theoriegeleitet diskutiert und neue Erkenntnisse berichtet.

Rollen

Zu den zentralen Ergebnissen der quantitativen Vorabbefragung der Studie 2 a zählt die Identifikation der Rolle der professionellen Lehrkraft, der Lernbegleitung und der Praxisbegleitung. Die Rolle der professionellen Lehrkraft wurde von den befragten Expert*innen als wichtigste Rolle bewertet (s. Anhang, Tabelle 38, S. 176). Damit erhärtet sich in Bezug auf die Rolle der professionellen Lehrkraft die bereits empirisch bestätigte Rolle innerhalb des vorliegenden CanMEDS-Rahmenmodell sowie der Rollenmatrix [Frank et al., 2007, Pante et al., 2016]. Zur Rolle der Lern- und Praxisbegleitung wird die Rollentheorie von Goffman herangezogen, die die soziale Rolle mit einer oder mehreren Teilrollen erklärt [Goffman, 2017]. Einige Befragte fassten die Rolle der Lern- und Praxisbegleitung als Teilrolle der professionellen Lehrkraft auf und stimmten für die Ermittlung von Subrollen (s. Anhang, Tabelle 20, S. 83). Damit stimmen Teile der Studienergebnisse mit den vorhandenen Theoriebeständen aus der Medizin und der Soziologie überein.

Die Frage nach dem Nutzen der Identifikation von Rollen bei Lehrkräften wurde von den befragten Lehrkräften und den Expert*innen aus der Gesetzgebung mit großer Zustimmung beantwortet (s. Anhang, Tabelle 16, S. 80). Dieses Ergebnis bestätigt erneut die empirischen Erkenntnisse des CanMEDS-Rahmenmodells, in dem Rollen

von Ärzten spezifiziert und kompetenzbezogen differenziert werden [Frank, 2005, Frank et al., 2007]. Ein weiterer diskussionswürdiger Aspekt ist der erzielte Konsens unter den Befragten, also einer übereinstimmenden Meinung zur Rolle des Rollenwechselnden; diese Rolle wurden von allen Befragten für wichtig und relevant befunden und somit bestätigt (s. Tabelle 18, S. 81 sowie Anhang, Tabelle 39, S. 176). Damit erhärtet sich die theoriebasierte bereits bestehende Erkenntnis des dynamischen Verständnisses des Rollenwechsels bei Lehrkräften [Rothland, 2016]. Neu ist die Bestätigung der Rolle des Rollenwechselnden (s. Tabelle 18, S. 81). Diese Erkenntnis bekräftigt die theoretischen Ausführungen zu den Antinomien im Lehrenden-Handeln [Helsper, 2002].

Kompetenzen

Die kompetenzorientierte Qualifizierung von Lehrkräften zeigte in der Vorabbefragung ein klares Ergebnis, indem die befragten Expert*innen sich für kompetenzbasierte Fachprofile aussprachen, die zukünftig bereits in der Studienphase berücksichtigt werden sollen (s. Tabelle 15, S. 78).

In einer weiteren Forschungsfrage wurden die Standpunkte der Expert*innen in Bezug auf die Festlegung von rollendefinierenden Kompetenzen für Lehrkräfte an Pflegeschulen analysiert und diskutiert (s. Tabelle 17, S. 80, Tabelle 19, S. 82, Anhang Tabelle 35, S. 175). Insgesamt bestätigte die Gruppe der Lehrkräfte die Festlegung von Rollen und rollendefinierenden Kompetenzen. In der Konsequenz wird sich dies auf die Zusammenarbeit im Arbeitsfeld Pflegeschule förderlich auswirken (s. Anhang, Tabelle 34, S. 175, Tabelle 36). Damit erhärtet sich der theoretische Ansatz des Strukturfunktionalismus, der die Festlegung von Rollen und zugehörigen Kompetenzen befürwortet [Linton et al., 1977].

Berufserfolg

In der Vorabbefragung der Expert*innen wurde der Berufserfolg von Lehrkräften hauptsächlich auf objektive Merkmale, die sich auf die Unterrichtsqualität beziehen, zurückgeführt. Dieses Ergebnis bekräftigt die bestehenden theoretischen Befunde aus der allgemeinen Lehrerbildung [Prenzel et al., 2013]. Da sich Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg in einem wechselseitigen Prozess beeinflussen, wurde der

Zusammenhang zwischen diesen Parametern vor allem über diesen Prozess identifiziert. Neu ist, dass die Kompetenzen der Lehrkräfte im Mittelpunkt stehen, da sie dazu beitragen, dass Rollen adäquat ausgefüllt werden und zu Berufserfolg führen können. Zudem wurde ein Zusammenhang zwischen der Rolle der professionellen Lehrkraft und dem objektiven Berufserfolg empirisch ermittelt (s. Anhang, Tabelle 33, S. 173). Dieser Befund erhärtet die bereits bestehenden Befunde aus der allgemeinen Lehrerbildung [Kunter et al., 2011b].

Die Ergebnisse der Studie 2 a implizieren eine Erweiterung des Lehrberufswissens um den Aspekt des Rollenwechsels, der im Zusammenhang mit den Antinomien des Lehrerhandelns diskutiert wird. Die bestehende Differenzierung der Kompetenzen bei Lehrkräften [KMK, 2004], sollten domänenspezifisch ausgearbeitet und erweitert werden. Zudem sollten weitere Teilrollen ausgehend von der professionellen Lehrkraft für Pflege empirisch entwickelt werden. Damit könnte das CanMEDS-Modell die Grundlage dafür bieten, ein ähnliches Modell für Pflegelehrkräfte zu entwickeln.

6.2.2 Diskussion Teilstudie 2 b

Im Folgenden stehen die Ergebnisse aus dem standardisierten Abstimmungsverfahren des persönlichen Austausches sowie der nicht-standardisierten Gruppenarbeit zur Diskussion. Es werden Bezüge zu Theorien und Modellen hergestellt, zudem wird über neue Erkenntnisse berichtet. Die Forschungsfrage lautete: Wie bewerten Expert*innen strittige und unklare Ergebnisse aus der Vorabbefragung der Teilstudie 2 a. Die Diskussion stützt sich auf Ergebnisse des Vorabfragebogens nach der ersten Delphi-Befragung und auf den persönlichen Austausch, sowie auf die Gruppenarbeit.

Rollen

Die Expert*innen des persönlichen Austausches bestätigten zum einen die Relevanz von Rollen von Lehrkräften an Pflegeschulen (s. Anhang, s. Tabelle 26, S. 158, Abbildung 24, S. 159, Abbildung 25, S. 160). Zum anderen wurde die Rolle der professionellen Lehrkraft, sowie die Rolle des pflegerischen Ausbildungsexperten empirisch nachgewiesen. Insgesamt wurde das Einnehmen von Rollen an Pflegeschulen und die Entwicklung weiterer Teilrollen positiv bewertet. Damit wurden

sowohl ein Teil der Rollen des CanMEDS-Modells und ein Teil der Rollen der Rollenmatrix bestätigt. Außerdem erhärtet sich durch dieses Ergebnis der integrative Ansatz, der Rollen dynamisch betrachtet und die soziale Rolle mit einer oder mehreren Rollen erklärt [Frank et al., 2007, Goffman, 2017, Pante et al., 2016].

Im Prozess wurde die Rolle von Pflegelehrkräften und das Fehlen von geeigneten Rollenmodellen intensiv diskutiert. Zudem waren die heterogenen Lehrprofile in der Pflege ein kontrovers erörtertes Thema. Die Expert*innen forderten eine Klärung von Begriffen, wie z.B. Rolle und Funktion.

Kompetenzen

Die Expert*innen schätzten eine kompetenzbasierte, heterogene Qualifizierung von zukünftigen Lehrkräften als wichtig ein. Für die künftige Qualifizierung von Lehrkräften an Pflegeschulen wurden Fach-, Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz als zentrale Kompetenzen angesehen. Diese Einschätzung erhärtet das Kompetenzverständnis, das den Lehrerbildungsstandards der KMK entspricht (s. Anhang, Abbildung 27, S. 160) [KMK, 2004].

Rollen und Kompetenzen

Ein weiteres Abstimmungsergebnis zeigte, dass die Differenzierung von Rollen und rollendefinierenden Kompetenzen von einem Teil der Expert*innen als relevant eingeschätzt wurden, dies betraf die Expert*innen aus der Pflegeschulebene sowie die Vertreter*innen der Gesetzgebung. Dieses Ergebnis bestärkt Teile der Rollen des CanMEDS-Rahmenmodell, sowie der Rollenmatrix [Frank et al., 2007, Pante et al., 2016] (s. Anhang, Tabelle 26, S. 158, Abbildung 25, S. 160)

Insgesamt zeigte sich eine nahezu unauflösbare Diskrepanz zwischen den beruflichen Expert*innen-Ebenen. Die beteiligten Lehrkräfte an Pflegeschulen votierten mittels Minderheitsvotum für Rollen und Kompetenzen, während die Beteiligten aus der Ebene von Hochschulen mittels Mehrheitsvotum das CanMEDS-Modell in Frage stellten, obwohl sie zuvor einzelne Rollen und Kompetenzen aus dem Modell bereits schriftlich bestätigt hatten – dies stellt insgesamt eine erhebliche Diskrepanz dar.

Um die Gründe für die Ablehnung des CanMEDS-Modells im Detail zu erfahren, wurden die Expert*innen daher in einer weiteren Teilstudie (Studie 2 c) in Einzelinterviews am Telefon befragt (s. Anhang, Abbildung 28, S. 161).

Berufserfolg

Die Expert*innen bestätigten, dass der Berufserfolg von Lehrkräften an Pflegeschulen davon abhängt, inwieweit eine Verknüpfung von Rollen mit zugehörigen Kompetenzen gelingt. Diese Erkenntnisse sind neu und können zum Teil auf die bereits erforschten rollendefinierenden Kompetenzen aus dem CanMEDS-Modell zurückgeführt werden [Frank et al., 2007]

Zusammenhänge zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg

Die Expert*innen identifizierten Zusammenhänge zwischen Berufserfolg, Rollen und Kompetenzen. Dies zeigte sich in mündlichen Redebeiträgen, die individuell und subjektiv geäußert wurden.

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Studie 2 b darauf hin, dass die Subrollen der professionellen Lehrkraft im Sinne eines dynamischen Rollenverständnisses – wie Goffman es formuliert – weiterentwickelt werden können. Es sollte ein eigenes Modell für Lehrkräfte an Pflegeschulen erarbeitet werden, das sich am CanMEDS-Modell orientiert. Dieses neue Forschungsfeld wird durch die Zusammenhänge von Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg begründet, in dem die Kompetenzen eine wesentliche Stellung einnehmen. Daher sollten bestehende Kompetenzmodelle, wie z.B. das Kompetenzmodell der Coactiv-Studie, in Bezug auf die rollendefinierenden Kompetenzen ausgeweitet werden.

6.2.3 Diskussion Teilstudie 2 c

Im Folgenden stehen die Ergebnisse aus den Telefoninterviews mit den Expert*innen des persönlichen Austausches zur Diskussion. Es werden Bezüge zu Theorien und Modellen hergestellt, zudem wird über neue Erkenntnisse berichtet. Die Forschungsfrage lautete: Wie beurteilen Expert*innen das CanMEDS-Modell im Zusammenhang mit der Pflegebildung? Die intensive Auseinandersetzung zeigte

unterschiedliche Einschätzungen des CanMEDS-Modells. Eine positive Einschätzung des CanMEDS-Modells wurde von den befragten Lehrkräften und Fachverbandsvertreter*innen getroffen. Diese Personen sahen in dem Modell Chancen, die durch die Benennung von Rollen und der Entwicklung von Kompetenzprofilen für Klarheit in den Aufgaben und für gute Zusammenarbeit an Pflegeschulen sorgen könnten. Gleichzeitig wiesen die Lehrkräfte aber auch auf Grenzen hin, die ihre ureigene Profession betreffen. Der in der Pflegebildung vorherrschende Ansatz der Situations- und Subjektorientierung ist aus Sicht der Befragten mit dem Modell nicht vereinbar. An diesem Punkt treffen die Fachdisziplinen Pflege und Medizin empfindlich aufeinander und hier unterscheiden sie sich wesentlich. Während die Medizin sich eher an messbaren, d.h. diagnostizierbaren Fakten orientiert, stehen für die Pflege und die Pflegebildung das situationale Fallverstehen und die Soft – Skills, wie z.B. die Beziehungskompetenz im Vordergrund.

Als Konsequenz der Ergebnisse aus der Studie 2 c sind bestehende Theorien der Situations-, Fall-, und Meinungsorientierung, die die Lernsubjekte und Lerngegenstände in Einklang bringen evtl. um Teilaspekte erweiterbar in dem Muster und Strukturen in diesen Prozess integriert werden, die Orientierung geben.

6.3 Limitation und Stärken

6.3.1 Limitation und Stärken Studie 1

Zur Erschließung des Forschungsfelds wurde für die erste Studie ein sozialwissenschaftlicher Zugang innerhalb eines qualitativen Forschungsparadigmas gewählt. Dieser Zugang eignet sich dazu, die subjektive Erfahrungswirklichkeit der Lehrkräfte und ihres Berufsalltags in Bezug auf Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg zu erfassen [Flick et al., 2015].

Qualitative Methoden bieten sich für diese Untersuchung an, weil die nötige Offenheit gegenüber dem Gegenstand und das Sinnverstehen bedeutend sind. Das Prinzip Offenheit wurde durch die offene Fragestellung zu Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg sowie durch die offene Haltung der Forscherin verwirklicht. Die Befragten äußerten ihre Meinungen zum Thema und konnten zudem weitere Aspekte wie die

Berufsmotivation ansprechen, was den Blickwinkel auf den Gegenstand erheblich erweiterte [Lamnek et al., 2010]. Die soziale Wirklichkeit wurde auf diese Art reflexiv rekonstruiert und intersubjektiv nachvollzogen, sowie inhaltlich strukturierend interpretiert [Lamnek, 2005].

Die Bedeutung des Sinnverstehens wurde durch die Schilderungen der Lehrkräfte innerhalb ihres Rollenhandelns sichtbar. Es zeigten sich Strukturgesetze im Handeln der Lehrkräfte, die sinnhaft erfasst wurden [Bourdieu, 1982].

Die Datenerhebung erfolgte mit der Methode der Fokusgruppeninterviews, um den Forschungsgegenstand explorativ, also erkundend, zu erfassen und daraus weitere Forschungsfragen und Hypothesen für die zweite quantitative Studie abzuleiten. Im Vordergrund standen der Diskurs und die prozesshafte Erfassung von kollektiven Meinungsbildern. Die Bündelung von vielfältigen Sichtweisen und die unmittelbare Diskussion trugen dazu bei, dass weitere Aspekte des Themas deutlich wurden. Der mehrperspektivische Zugang zum Gegenstand trug zur Erhellung der komplexen Zusammenhänge zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg bei. Aufgrund der reduzierten Einzelperspektive und des fehlenden Diskurses zum Thema kamen Einzelinterviews daher nicht in die Methodenauswahl.

Die Exploration, d. h. Erkundung, dient dazu, den Gegenstand möglichst umfassend zu erfassen, Themenfelder und Lücken zu erschließen, sowie etwaige Problemfelder zu identifizieren. In dieser Untersuchung wurden zu den genannten Punkten Erkenntnisse gewonnen, die für die weitere Ermittlung des Vorgehens in der Datensammlung relevant waren. Zum einen sollte ein schlüssiges Gesamtkonzept zum Gegenstand entwickelt werden und zum anderen sollten die Inhalte des zu konzipierenden quantitativen Fragebogens für die Studie zwei bestimmt werden [Lamnek et al., 2010].

Ein Autor kritisiert bei der Methode Fokusgruppeninterviews die Verquickung von Befragung und Beobachtung, die dazu führe, dass die Methode nicht eindeutig einem Paradigma zugeordnet werden könne [Lamnek, 2005]. Darüber hinaus erschwere der große Textumfang die Erstellung der Transkripte [Flick, 2011]. Die nicht gegebene

Reproduzierbarkeit der Fokusgruppeninterviews stelle ein Reliabilitätsmangel dar [Schulz et al., 2012].

Die zentrale Kritik an der Methode Fokusgruppe bezieht sich auf die Teilnehmerrekrutierung und -auswahl. Da eine kriterienorientierte Auswahl der Diskutanten erfolgte, begrenzte sich die Auswahl auf eine überschaubare Anzahl von Lehrkräften. Diese geben einen Ausschnitt des Erfahrungsspektrums von Lehrkräften dieses Fachgebietes wieder. Es kommt also zu einer Verzerrung aufgrund eines Mangels an repräsentierten Meinungen zum Thema. Dies bedeutet zugleich, dass die Erkenntnisse nicht verallgemeinerbar sind [Morgan, 1997]. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Gruppenzusammensetzung, die als segmentierte, homogene Stichprobe festgelegt wurde. Im Vordergrund der Zusammensetzung standen Beruf, Erfahrungshintergrund sowie eine ähnliche Lebenswelt, was eine lebhafte Diskussion ermöglichen sollte. Bei einer Fokusgruppe wurden dennoch identische Meinungen geäußert, die Teilnehmenden waren Teil einer natürlichen Gruppe eines Schulteams. In der Konsequenz ist aus der Sicht der Forscherin die Aussicht auf eine lebhafte Diskussion am besten mit Teilnehmenden zu erzielen, die bewusst, kriterienorientiert und künstlich zusammengestellt sind. Ein letzter Punkt betrifft die Trennung der Fokusgruppeninterviews nach Geschlecht [Morgan, 1997]. In Fokusgruppe 2 traten geschlechtsstereotype Sichtweisen zu Tage, in denen die Sicht des anderen Geschlechts fehlte. Die Belebung der Diskussion erforderte daher viel Geschick von Seiten der Moderation. In Fokusgruppe 2 wirkten sich Seniorität und Meinungsführerschaft zum Teil negativ aus. Ein Berufsanfänger hatte aufgrund der Anwesenheit von sehr erfahrenen Lehrkräften Hemmungen, sich an der Diskussion zu beteiligen. Dieser Punkt ließ sich durch das Einbeziehen und die gezielte Ansprache der Person beheben. Die Person, die zur Meinungsführerschaft neigte, war durch konstruktive Unterbrechungen und Fragen zu lenken, so dass die Gruppe zurück in den Gesamtprozess geführt werden konnte. Ein anderer Punkt, der kritisch zu reflektieren ist, betrifft die Moderation. Anfangs orientierte die Moderatorin sich intensiv am Leitfaden und sie steuerte die Diskussion stark. Deshalb kamen viele Einzelmeinungen zum Ausdruck, die erst nach und nach in eine kollektive Meinung mündeten. Dies lag an der Lenkung der Gruppe, an den Rollen der Lehrkräfte, die sich

vielfach als einzelne Führungspersonen verstehen, sowie am Erzählbedarf der Teilnehmenden, die sich mit hohem Engagement einbrachten. Die Gruppendynamik war erkennbar, wurde jedoch im Auswertungsprozess nicht berücksichtigt und nicht analysiert, da dies nicht Ziel der Studie war. Dies kann als Verlust von Erkenntnis gewertet werden. Eine weitere Herausforderung betraf die gleichzeitige Übernahme von Moderation und Beobachtung. Der Einsatz von mehreren Beobachtern hätte u. U. die Objektivität erhöht.

6.3.2 Limitation und Stärken Studie 2

6.3.2.1 Limitation und Stärken Teilstudie 2 a

Der Anspruch an die Wissenschaftlichkeit dieser Studie folgt wissenschaftlichen Standards, wie sie für das Forschungsproblem und den Forschungsprozess beschrieben sind [Döring et al., 2016]. Darüber hinaus wurden alle forschungsethischen Regeln gemäß der Ethik-Kommission der LMU München beachtet – sowie Dokumentationsprozesse exakt eingehalten. Die wissenschaftliche und inhaltliche Relevanz des Fragebogens bezieht sich auf ein Forschungsdesiderat in der beruflichen Bildung der Gesundheits- u. Pflegewissenschaft und ist daher als hoch relevant zu bewerten. Da mit demselben Datenmaterial die Einschätzung von unterschiedlichen Personen zu gleichen Bewertungen gekommen wäre und die Variablen dieser Studie standardisiert waren, kann von Objektivität ausgegangen werden. Die Zuverlässigkeit eines Teils der Daten dieser Studie wurde durch schließende Statistik in Form von Signifikanztests durchgeführt. Das Kriterium der Reliabilität ist erfüllt. Die Konstruktvalidität kann als gut bezeichnet werden, weil abhängige und unabhängige Variablen in der Regel das theoretische Konstrukt repräsentieren. Die statischen und empirischen Ergebnisse lassen eine Rückverfolgung auf die Konstrukte sehr gut zu. Die interne Validität wurde durch die Untersuchung der Einflüsse von unabhängigen zu abhängigen Variablen mit ausreichender Testung geprüft. Die Ergebnisse der Analyse durch deskriptive Statistik und inferenzstatistische Analysen zeigten statistisch keine signifikanten Effekte. Die Datenqualität war gut, so dass von statistischer Validität ausgegangen werden kann.

Als einschränkender Faktor dieser Studie ist die externe Validität in Bezug auf die Stichprobe anzusehen. Diese setzte sich aus Befragten aus drei Gruppen zusammen, die unterschiedliche berufliche Ebenen repräsentierten zusammen. Bei Gruppe 2 und 3 wird von einer Zufallsstichprobe ausgegangen und bei Gruppe 3 von einer Gelegenheitsstichprobe. Da nicht alle relevanten Expert*innen teilnahmen, kam es zu einer unvollständigen Auswahl und zur Verzerrung der Ergebnisse. Da die Auswahl der Expert*innen zum Teil per Zufall geschehen war, bestand die Gefahr, dass Meinungen einseitig geäußert wurden. Dieser Stichprobenfehler war zum Teil relevant. Zudem kann die Stichprobe als nicht-probabilistische Stichprobe keine Repräsentativität für sich beanspruchen. Daher wird als Alternativkonzept für eine repräsentative Stichprobe dieser Untersuchung die probabilistische, geschichtete Stichprobe mit einer Erhöhung der Anzahl der Befragten auf 30-40 Personen pro berufliche Ebene gesehen. Durch den hier angewendeten Kruskal-Wallis-Test als non-parametrischer Test und einzelne inferenzstatistische Tests wie Varianzanalyse und Chi-Quadrat-Test konnten der p-Wert und die Signifikanz berechnet werden; die geringere Anzahl von Befragten in Gruppe 3 konnte durch Quadrierung ausgeglichen werden.

Ein weiterer Aspekt zur Stichprobe betrifft die normativen Anforderungen, die an Expert*innen in Bezug auf Statusgleichheit gestellt werden [Niederberger et al., 2018]. Dem Anspruch nach Statusgleichheit konnte innerhalb einer beruflichen Ebene entsprochen werden. Die Ergebnisse zeigten Unterschiede in den drei Gruppen, die durch deskriptive, non-parametrische und interferenzstatistische Befunde untermauert wurden.

Darüber hinaus wurden bei der Beantwortung des Vorabfragebogens Effekte der Antwortverweigerung festgestellt. Sofern ein Fragebogen nicht vollständig beantwortet wurde, wurde er nicht in die Bewertung miteinbezogen. Einige Befragte meldeten zurück, dass eine Ausweichkategorie gefehlt hätte, dieser Punkt wurde bei der Konzeption bereits bedacht, indem an Stelle der Ausweichkategorien Fragen zur Kompetenz- und Sicherheit in der Beantwortung gestellt wurden. Dieses Vorgehen ist ein spezielles Vorgehen für die Entwicklung von Fragebögen für ein Gruppen-Delphi-Verfahren und war vielen Teilnehmenden nicht bekannt. Die erheblichen Drop-Out-

Raten sind auch darauf zurückzuführen; von 140 Befragten konnten 51 Fragebögen vollständig ausgewertet werden. Zudem wurde Item-Schwierigkeit festgestellt, was darauf hinweist, dass die Fragen u.U. inhaltlich nicht verstanden wurden, weil das zu Grunde liegende Modell wenig bekannt und akzeptiert war. Ein weiterer kritischer Punkt betrifft die Identifikation von sozial erwünschten Fragen bei der Erhebung von Möglichkeiten der Selbsteinschätzung von Kompetenzen der Lehrkräfte sowie der Anerkennung von Kompetenzzuwächsen über positive Verstärkung (Item 24, 25).

Zuletzt wird der nicht vorgesehene Methodeneffekt erwähnt, der im Rahmen der Online-Befragung vorkam, weil der Befragungszeitpunkt innerhalb eines definierten Zeitraumes lag und somit nicht für alle gleich war. Dies kann zu Verzerrungen beigetragen haben. Weitere Einschränkungen, die durch interviewende Personen entstehen können, wurden vermieden.

6.3.2.2 Limitation und Stärken Teilstudie 2 b

Die Methode des persönlichen Austausches des Gruppen-Delphi-Verfahrens wurde an Kriterien der Glaubwürdigkeit, wie sie von Guba und Lincoln (1985) beschrieben sind, reflektiert [Döring et al., 2016]. Als erstes werden Einschränkungen in der Objektivität sowie der Bestätigbarkeit berichtet. Ein Teil der Expert*innen war in Bezug auf die gewählte Thematik voreingenommen, dies wurde auf eine mangelnde Vorerhebung zum Thema und auf einen Boykott einiger Teilnehmenden zurückgeführt. Ein Aspekt betrifft die Auswahl der Expert*innen, deren Status sich ähnelte und nicht durchgängig gleich war. Nach der ersten Gruppe-Runde kam es im Plenum zu einem kontroversen Austausch, in dem sich Meinungsführung und Zugwageneffekte zeigten [Webler et al., 1991]. Ein großer Teil der Diskutant*innen schloss sich der Meinung der Meinungsführenden an, ein Teil der anwesenden vertrat aufgrund des Konformitätsdrucks nicht die eigene Sicht auf den Forschungsgegenstand. Die in der Literatur beschriebene Empfehlung [Webler et al., 1991], solche dominanten Expert*innen für einen persönlichen Austausch nicht einzuladen, stieß in dieser Teilstudie (2 b) an Grenzen, da es nur eine begrenzte Anzahl von Expert*innen in der beruflichen Bildung der Gesundheits- und Pflegewissenschaften gibt. Zudem sollten unterschiedliche Meinungen den Diskurs beleben. Durch die aufgetretene

Meinungsführerschaft ging dies zu Lasten des gewünschten Meinungsspektrums. An dieser Stelle wirkte sich auch die Aufhebung der Anonymität aus forschungsethischer Sicht negativ aus, weil Meinungen zum Teil sozial erwünscht geäußert wurden und anderslautende Meinungen evtl. einen Gesichtsverlust bedeutet hätten. Ein weiterer Aspekt, der auf die Bestätigbarkeit und damit auf die Objektivität einwirkte, war evtl. ein Konflikt zwischen den Fachkulturen der Medizin und Pflege. Das medizinisch geprägte CanMEDS-Modell wurde evtl. abgelehnt, weil es aus der Medizin stammt und nicht aus der beruflichen Bildungsforschung oder der Pflegewissenschaft. Das Verhältnis von Medizin und Pflege ist zum Teil belastet, weil eine Asymmetrie zwischen den beiden Wissenschaften besteht, die aus der Tradition der Rollen resultiert. Während sich die Pflegewissenschaft erst als Profession etabliert, kann die Medizin bereits auf eine jahrhundertelange wissenschaftliche Entwicklung zurückblicken. Erschwerend kommt hinzu, dass der Kompetenzbegriff, der dem CanMEDS-Modell zu Grunde liegt, auf einem angelsächsischen Verständnis von Kompetenz beruht. Dieses impliziert eine Sichtweise auf globales, kompetentes Handeln, während das deutsche Kompetenzverständnis Einzel-Kompetenzen differenziert und bezogen auf die Lehrkräftequalifizierung diese z.B. in den KMK-Standards bündelt. Auch dieser Unterschied ließ evtl. eine Akzeptanz des CanMEDS-Modells nur bedingt zu und wurde auch von einigen Diskutant*innen kritisch reflektiert. Die Übertragung von Modellen aus anderen Wissenschaftszweigen muss an dieser Stelle ebenfalls kritisch überdacht werden. Aus der Sicht der Forscherin ist in weiteren empirischen Studien zu klären, welche Maßnahmen dazu beitragen können, Modelle und Theorien aus fachfremden Wissenschaftsbezügen in die eigene Fachwelt zu integrieren, damit vor allem der Nutzen und nicht die Grenzen im Vordergrund stehen. Dieser Punkt scheint für die beiden Fachkulturen der Medizin und der Pflege auch im transprofessionellen Kontext von großer und weitreichender Bedeutung zu sein. Insgesamt wird das Gütekriterium der Zuverlässigkeit dieser Teilstudie als erfüllt bezeichnet, da die einzelnen Forschungsschritte einer festgelegten Systematik folgten, also nachvollziehbar, wiederholbar und begründet sind. Die Erkenntnisse dieser Teilstudie sind aufgrund der Verzerrungen und der Größe der Stichprobe nicht übertragbar auf andere Populationen. Das Gütekriterium der externen Validität ist somit nicht erfüllt.

Die Chancen und Möglichkeiten, die ein persönlicher Austausch unter Expert*innen als Methode bietet, liegen darin, ein gut aufbereitetes Forschungsfeld mit spezialisiertem Wissen anzureichern und mit einem Erkenntnisgewinn daraus hervorzugehen. Die Expert*innen dieser Teilstudie leisteten einen Beitrag dazu, dass die Rollen und Kompetenzen sowie der Berufserfolg von Lehrkräften an Pflegeschulen in den Mittelpunkt gerückt wurden. Es wurden Ansätze für eine kompetenzbasierte Weiterentwicklung identifiziert, die die Suchkriterien für ein geeignetes Rollen-Kompetenz-Modell für Lehrkräfte an Pflegeschulen präzisieren. Gleichzeitig wird zur Diskussion gestellt, ob übergeordnete Fachbereiche untergeordnete einschätzen sollen und inwieweit ein Satz an definierten Kriterien anstelle von subjektiven Einschätzungen die Beurteilung eines Forschungsgegenstands u.U. deutlich erleichtern könnte. Hier wurden evtl. auch die Grenzen der Methode Gruppen-Delphi im persönlichen Austausch erreicht, weil das Urteilsvermögen der Expert*innen an individuelle Einschätzungen gekoppelt war und nicht standardisierbar ist.

6.3.2.3 Limitation und Stärken Teilstudie 2 c

Im Vordergrund der qualitativen Telefoninterviews stand der Erkenntnisgewinn, um in einen Prozess der Entwicklung von Hypothesen eintreten zu können, der weitere Forschungslücken und Forschungsfelder aufdecken sollte. Aus diesem Grund waren Details und inhaltliche Breite, die die Einschätzung des CanMEDS-Modells wiedergaben, im Blickfeld der Forscherin. Da die Zahl der Antwortverweiger*innen gering war und von einer relativ hohen Ausschöpfungsrate ausgegangen wurde, kann das Ergebnis der Telefonbefragung mit eingeschränkter Repräsentativität beurteilt werden. Die Methode der Telefoninterviews, die die Einzelmeinungen der befragten Expert*innen erkunden sollte, zeigte, dass der offene Rahmen und die Vermeidung eines persönlichen Austausches dazu beitrugen, dass die Befragten ihre Sichtweise offen schilderten. Dies führte zu einem erheblichen Maß an Transparenz, weil einige Befragte sich trauten, über unangenehme Eindrücke und Beobachtungen zu sprechen, die sie in einem persönlichen Gruppenaustausch aufgrund des Konformitätsdrucks nicht geäußert hätten.

6.4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die empirischen Studien zur Untersuchung der aufgeworfenen Forschungsfragen zum Zusammenhang von Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg bei Lehrkräften an Pflegeschulen zeigen, dass es sowohl Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Berufserfolg, Rollen und Kompetenzen als auch zwischen Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg gibt. Zudem beeinflussen sich die Parameter wechselseitig, was für die Personalentwicklung an Pflegeschulen und medizinischen Ausbildungseinrichtungen ein wichtiger Ansatzpunkt darstellen könnte. Die empirischen Ergebnisse zeigen weiterhin, dass Rollen und Kompetenzen an Pflegeschulen relevant sind und Modelle, wie z.B. das CanMEDS-Modell, sowie die Rollenmatrix die Kategorisierung von Rollen und Kompetenzen ermöglichen und zu einer klaren Aufgabenverteilung beitragen können. Im Mittelpunkt stehen die Rollen der professionellen Lehrkraft und des pflegerischen Ausbildungsexperten sowie personale und soziale Kompetenzen, die eine professionelle Pflegeausbildung zulassen. Da in den Studien deutlich wurde, dass der subjektive Berufserfolg besonders relevant für Pflegelehrkräfte ist, sollten die Aspekte, die die berufliche Zufriedenheit dieser Lehrkräfte fördern, in besonderem Maße an beruflichen Schulen berücksichtigt werden, da sich dies positiv auf die Lehr- und Lernleistungen auswirken kann. In diesem Zusammenhang sind Fragen zu klären, wie die Rolle von Lehrkräften an Pflegeschulen im Prozess einer bestehenden Lehrtätigkeit künftig weiterentwickelt werden kann. Weiterhin ist der Stellenwert einer gezielten, prozessbegleitenden Fort- und Weiterbildung als hoch anzusehen, da dies ein Beitrag für den beruflichen Erfolg und den Verbleib im Beruf darstellt. Offen ist zudem, ob eine Lehrkraft im Gesundheitswesen, die über Metakompetenzen verfügt, eine zukunftssträchtige berufliche Weiterentwicklung des Berufes einer Lehrkraft für Pflege sein könnte.

6.5 Fazit

Empfehlungen für weiterführende Forschungen: Rollen

Ein wichtiges Forschungsfeld wird in der Rolle der professionellen Lehrkraft und deren Kompetenzfacetten sowie Teilrollen gesehen. Ein Forschungsbedarf zeichnet sich durch die Ergebnisse dieser Studien in Bezug auf die Rolle des Rollenwechselnden

ab. Es soll erforscht werden, wie sich die Rolle konstituiert, aus welchen Teilrollen sie besteht und welche Kompetenzen für den Rollenwechsel relevant sind.

Empfehlungen für weiterführende Forschungen: Kompetenzen

Auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse wurden Forschungslücken identifiziert, die sich auf fehlende wissenschaftliche Instrumente, die die Kompetenzen von Lehrkräften zuverlässig erfassen können, beziehen. Um die Personalentwicklung an Pflegeschulen vorantreiben zu können, werden empirische Untersuchungen empfohlen, die kompetenzbasierte Fachprofile auf Bachelor- und Masterebene bei Lehrkräften an Pflegeschule untersuchen. Hier wird die Durchführung eines bundesweiten Delphi-Verfahrens auf Pflegeschulebene vorgeschlagen. Parallel dazu sind Untersuchungen relevant, die überprüfen können, ob die Einführung von Mindest- und Maximalstandards zur Anhebung der Lehrqualität auf Pflegeschulebene beitragen. Da personale und soziale Kompetenzen der Pflege-Lehrkräfte in dieser Arbeit herausragten, wird angeregt, Berufseignungstests für Anwärter von Pflegepädagogik-Studiengängen zu entwickeln.

Empfehlungen für weiterführende Forschungen: Berufserfolg

Die Erforschung der beruflichen Identität bei Lehrkräften in der Pflege wurde ebenfalls als Forschungslücke identifiziert. Da die berufliche Identität eng mit der Reflexionskompetenz zusammenhängt, wird empfohlen, weitere Anschlussforschungen in dieser Richtung voranzutreiben. Es wird eine Studie vorgeschlagen, die den Zusammenhang zwischen Reflexionskompetenz und den Antinomien des Lehrerhandelns bei Pflegelehrkräften untersucht sowie Rückschlüsse auf den Berufserfolg zieht. Weiterhin sollte die Fluktuation von Lehrkräften in der Pflege wissenschaftlich erforscht werden, um die Ursachen zu analysieren und die Maßnahmen zur Verhinderung evtl. gezielt adressieren zu können. Ein weiteres wichtiges Forschungsgebiet stellt die Entwicklung von professionellen Reflexionsangeboten für erfahrene Lehrkräfte dar.

Implikationen für die Pflegeschulpraxis

Durch die Differenzierung von weiteren Rollen und rollendefinierenden Kompetenzen könnten Aufgaben an Pflegeschulen gezielter durchgeführt und Arbeitsprozesse insgesamt verbessert werden, was zu einer Steigerung der Struktur-, Prozess-, und Ergebnisqualität beitragen würde. An diesem Prozess sollten die Lehrkräfte an Pflegeschulen aktiv beteiligt werden, indem Rollenanforderungen sowie Rollen- und Kompetenzprofile unter einer wissenschaftlichen Begleitung entwickelt werden könnten. Da die befragten Lehrkräfte subjektiven Berufserfolg oft mit gelungenem Unterricht in Verbindung brachten, wird für Lehrkräfte an Pflegeschulen ein kontinuierliches Angebot an Fort- und Weiterbildungsprogrammen angeregt, um die Kompetenzentwicklung im lebenslangen Lernprozess zu fördern. Diese sollten auch zertifiziert werden und bei Stellenvergaben deutlicher berücksichtigt werden. Zudem sollte geprüft werden, welche Aufgaben an Pflegeschulen von weiteren Berufsgruppen, wie z.B. Sozialarbeiter*innen übernommen werden können, damit Lehrkräfte nicht überlastet werden. In dem Zusammenhang sollte künftig dem Thema der Gesundheit und der Gesunderhaltung von Lehrkräften, vor allem im mittleren und höheren Lebensalter, deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Zudem ist die gezielte Nutzung von klassenleitungsfreien Zeiträumen und Angeboten von arbeitsfreien Phasen, wie z.B. Sabbatical, eine Maßnahme, die die Beanspruchung von Lehrkräften eingrenzen kann. Da der Rollenwechsel dem Lehrberuf immanent ist, sollten in Zukunft professionell gestaltete Reflexionsmöglichkeiten für Lehrkräfte entwickelt werden, die eine echte Entlastung anbieten. Dazu gehören auch Angebote, die belastende Situationen in der Lehre thematisieren und Lösungen herbeiführen.

Abschließendes Fazit

In Bezug auf Lehrkräfte, die Pflegefachpersonen an Schulen in Deutschland qualifizieren, wirken Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg dynamisch in einem Wechselspiel, sodass Lehrkräfte immer dann Berufserfolg haben, wenn die Rahmenbedingungen eine aufeinander abgestimmte Kombination von Rollen und Kombination zulassen. Die Lehrkräfte können dann am besten zur Wirkung kommen.

7 Dankesworte

Ich bedanke mich ausdrücklich bei Prof. Dr. med. Martin Fischer und Prof. Dr. Inge Eberl sowie Dr. Nicole Heitzmann und Birgit Wershofen, die als Team durch klare Führung und Begleitung durch das gesamte Promotionsprojekt sowie durch konstruktives Feedback auch in anspruchsvollen Phasen immer ein offenes Ohr für mich hatten.

Insbesondere bedanke ich mich aufrichtig bei Prof. Dr. med. Martin Fischer, der stets präsent war und kontinuierlich den Promotionsprozess begleitete sowie Forschungsmittel, den Rahmen und den Raum für die persönliche Weiterentwicklung zur Verfügung stellte.

Ich bedanke mich bei den folgenden Personen für die Methodenberatung: Dr. Katja Kühlmeier, Dr. Jan Zottmann, Andre‘ Morgenstern-Einenkel, Daniela Keller, Dr. Rainer Kuhn und für die Zweitcodierung bei Krystof Luzar.

Mein großer Dank richtet sich auch an die Korrekturlesung die von Jörg Glunde, Dr. Elena Gärtner und Dr. Claudia Streit durchgeführt wurde.

Meinen aufrichtigen Dank spreche ich meinem Ehemann Jörg Glunde aus, der über die ganze Zeit der Promotion an meiner Seite war, sowie meiner Mutter Irma Baumung, die mir mit viel Empathie treu zur Seite stand und das Projekt sowohl finanziell wie ideell gefördert hat.

Überdies spreche ich meiner Stipendienggeberin, der LaKoF Bayern, in Person von Prof. Dr. Christine Süß-Gebhard meinen ausdrücklichen Dank aus. Die Stiftung war auch über mein Stipendium hinaus immer präsent und bot sowohl persönliche Beratung als auch fachliche Fort- und Weiterbildung sowie Netzwerkarbeit an.

8 Literaturverzeichnis

Abele-Brehm, A.E., Stief, M. Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und-absolventen: Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. 48 (2004), S. 4-16

Abele, A.E. Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. Psychologische Rundschau. 53 (2002), S. 109-118

Abele, A.E. Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. Zeitschrift für Pädagogik. 57 (2011), S. 674-694

Abele, A.E., Candova, A. Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 21 (2007), S. 107-118

Abele, A.E., Spurk, D. How do objective and subjective career success interrelate over time? Journal of Occupational and Organizational Psychology. 82 (2009a), S. 803-824

Abele, A.E., Spurk, D. The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. Journal of Vocational Behavior. 74 (2009b), S. 53-62

Abele, A.E., Spurk, D. Messung von Karriereerfolg. In: "Management-Diagnostik", Sarges, W. (Hrsg.) Hogrefe, Göttingen, 2013, S. 955-961

Abele, A.E., Spurk, D., Volmer, J. The construct of career success: measurement issues and an empirical example. Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung. 43 (2011), S. 195-206

Abele, A.E., Stief, M., Andrä, M.S. Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen–Neukonstruktion einer BSW-Skala. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. 44 (2000), S. 145-151

Altmeppen, S., Bensch, S., Bergjan, M., Bonse-Rohmann, M., Bossle, M., Brinker-Meyendriesch, E., Brüche, R., Darmann-Finck, I., Dieterich, J., Dütthorn, N., Ertl-Schmuck, R., Hänel, J., Kellner, A., Kersting, K., Raschper, P., Reiber, K., Schwarz-Govaers, R., Seltrecht, A., Walter, A., Wesselborg, B. (2019) Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung_ES.pdf) Stand: 31.07.2020

Arens, F., Peters, I., Siegert, A., Willen, C. Kompetenzgewinn durch Fallarbeit im fachtheoretischen Unterricht der Pflegeausbildung – eine pflegedidaktische Analyse. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 114 (2018), S. 25-46

Artelt, C., Kunter, M. Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In: "Psychologie für den Lehrberuf", Urhahne, D., Dresel, M., Fischer, F. (Hrsg.) Springer, Berlin, 2019, S. 396-398

AWMF (2018) AWMF-Regelwerk Leitlinien: Strukturierte Konsensfindung (<https://www.awmf.org/leitlinien/awmf-regelwerk/II-entwicklung/awmf-regelwerk-03-leitlinienentwicklung/II-entwicklung-strukturierte-konsensfindung.html>)
Stand: 31.07.2020

Bals, T. "Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Gesundheit" Müller Botermann, Köln, 1990

Bandura, A. "Sozial-kognitive Lerntheorie" Klett-Cotta, Stuttgart, 1979

Bandura, A. Conclusion: Reflections on Nonability Determinants of Competence. In: "Competence Considered", Stenberg, J., Kolligan, J. (Hrsg.) Yale University Press, New York, 1990, S. 315-362

Bandura, A. "Self-efficacy: The exercise of control" Macmillan, New York, 1997

Baumert, J., Kunter, M. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9 (2006), S. 469-520

Baumert, J., Kunter, M. Das Kompetenzmodell von COACTIV. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. (2011), S. 29

Baur, N., Kelle, U., Kuckartz, U. Mixed Methods—Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 69 (2017), S. 1-183

Berliner, D.C. Learning about and learning from expert teachers. International journal of educational research. 35 (2001), S. 463-482

Biddle, B.J. Recent developments in role theory. Annual review of sociology. 12 (1986), S. 67-84

Biddle, B.J. "Role theory: Expectations, identities, and behaviors" Academic Press, Cambridge, Massachusetts, 2013

Bischoff-Wanner, C. "Lehrerbildung in der Pflege: Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen" Beltz Juventa, Weinheim, 2008

Blömeke, S. Ausbildungs-und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium—Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 12 (2009), S. 82-110

Blömeke, S. Does greater teacher knowledge lead to student orientation? The relationship between teacher knowledge and teacher beliefs. In: "Teachers' pedagogical beliefs", König, J. (Hrsg.) Waxmann, Münster, 2012, S. 15-35

Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G., Sacher, W. "Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung" UTB, Stuttgart, 2009a

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C., Hacke, S. TEDS-M. Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In: "Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung", Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., Mulder, R. (Hrsg.) Beltz, Weinheim, 2009b, S. 181-209

Blömeke, S., Suhl, U., Döhrmann, M. Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Zeitschrift für Pädagogik. 58 (2012), S. 422-440

Borman, G.D., Dowling, M.N. Teacher attrition and retention. A meta-analytic and narrative review of the research. Review of educational research. 78 (2008), S. 367-409

Bourdieu, P. "Die feinen Unterschiede " Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1982

Breckwoldt, J., Janssens, U. Wie aus dem medizinischen Experten ein Arzt wird. Notfall+ Rettungsmedizin. 21 (2018), S. 169-170

Brightwell, A., Grant, J. Competency-based training who benefits? Postgraduate Medical Journal. 89 (2013), S. 107-110

Bromme, R. 1992. Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Lehrerwissens. Göttingen: Hans Huber.

Bromme, R. Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. Psychologie des Unterrichts und der Schule. 3 (1997), S. 177-212

Bromme, R. "Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens" Waxmann, Münster, 2014

Brühe, R. 2013. *Eine empirische Untersuchung zur Situation und zum Erleben von Pflegelehrenden an Pflegebildungseinrichtungen in der Phase der Berufseinmündung*. Dr. rer. cur. Inaugural-Dissertation, Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle (2011) Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. (<https://www.dqr.de/content/60.php>) Stand: 31.07.2020

Bundestag (2017) Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl117s2581.pdf) Stand: 31.07.2020

Burzan, N. "Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods" Juventa Weinheim, 2016

Butler, R. Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking. Examination of a novel approach to teacher motivation. Journal of educational psychology. 99 (2007), S. 241

Carr, G. Changes in nurse education. Being a nurse teacher. Nurse Education Today. 27 (2007), S. 893-899

Chernikova, O., Heitzmann, N., Fink, M.C., Timothy, V., Seidel, T., Fischer, F. Facilitating diagnostic competences in higher education. A meta-analysis in medical and teacher education. Educ Psychol Rev. 32 (2020), S. 157–196

Chomsky, N. The utility of linguistic theory to the language teacher. In: "Readings for Applied Linguistics", Allen, J.P.B., Pit Corder, S. (Hrsg.) Oxford University Press, London, 1973, S. 14

Connell, M., Sheridan, K., Gardner, H. On abilities and domains. In: "The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise", Sternberg, R., Grigorenko, E.L. (Hrsg.) Cambridge University Press, Cambridge, 2003, S. 126-155

Cramer, C., Binder, K. The relationship between personality traits and burnout among teachers. An international systematic review. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 18 (2015), S. 101-123

Cronbach, L.J., Snow, R.E. "Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions" Irvington, New York, 1977

Csapo', B. Goals of learning and the organization of knowledge. In: "Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes", Klieme, E., Leutner, D., Kenk, M. (Hrsg.) Beltz, Weinheim, 2010, S. 12-27

Darling-Hammond, L., Bransford, J. "Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do" John Wiley & Sons, San Francisco, 2005

Darmann-Finck, I., Ertl-Schmuck, R. Strukturmodelle der Lehrerbildung im Bachelor-/Master-Studiensystem. In: "Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen", Bischoff-Wanner, C., Reiber, K. (Hrsg.) Juventa, Weinheim, 2008, S. 65-84

Darmann-Finck, I., Muths, S., Partsch, S. Entwicklung eines Nationalen Mustercurriculums Kommunikative Kompetenz in der Pflege. PADUA. 12 (2017), S. 265-274

De Jong, T., Ferguson-Hessler, M. Types and qualities of knowledge. Educational psychologist. 31 (1996), S. 105-113

Detle, D.E., Abele, A.E., Renner, O. Zur Definition und Messung von Berufserfolg: Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. Zeitschrift für Personalpsychologie. 3 (2004), S. 170-183

Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O. "Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern" Springer, Heidelberg, 2013

Döring, N., Bortz, J. "Forschungsmethoden und Evaluation" Springer, Wiesbaden, 2016

Dreitzel, H.P. "Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens" F. Enke, Stuttgart, 1968

Düttthorn, N. (2015) Pflegespezifische Kompetenzen im europäischen Bildungsraum – eine empirische Studie zur Inhomogenität des Kompetenzbegriffs (http://www.bwpat.de/spezial10/duettthorn_gesundheitsbereich-2015.pdf)
Stand: 31.07.2020

Eccles, J.S., Wigfield, A. Motivational beliefs, values, and goals. Annual review of psychology. 53 (2002), S. 109-132

Epstein, N.A. 2016. *Achievement related cognitions and the intention of doctoral graduates in medicine and life sciences to pursue an academic research career. A Sociocognitive Perspective on the Development of Academic Career Aspirations*. Dr. phil. Inaugural-Dissertation Ludwig-Maximilians-Universität München.

Ertl-Schmuck, R., Fichtmüller, F. "Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung" Beltz Juventa, Weinheim, 2009

EU (2008) Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. (<https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf>)
Stand: 31.07.2020

Euler, D. Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: "Handbuch Berufsbildung", Arnold, R., Lipsmeier, A., Rohs, M. (Hrsg.) Springer VS, Wiesbaden, 2020, S. 207

Fabian, G., Rehn, T., Brandt, G., Briedis, K. (2013) Karriere mit Hochschulabschluss. (https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201310.pdf) Stand: 31.07.2020

Falk, S., Reimer, M. Verschiedene Fächer, verschiedene Übergänge: der Berufseinstieg und „frühe“ Berufserfolg bayerischer Hochschulabsolventen. Beiträge zur Hochschulforschung. 29 (2007), S. 34-70

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., Büttner, G. Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. (2014), S. 128-129

Fichtmüller, F., Walter, A. "Pflegen lernen - empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns" V&R Unipress, Göttingen, 2007

Fischer, K.W., Bullock, D., Rotenberg, E.J., Raya, P. The dynamics of competence. How context contributes directly to skill. In: "Development in context. Acting and thinking in specific environments", Wozniak, R.H., Fischer, K.W. (Hrsg.) Psychology Press New York, 1993, S. 93-117

Fischer, M.R. Unordnung bringt Bewegung – GMA 2012. GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung. 29 (2012), S. 1-8

Fischer, M.R. 26.05. 2016. *RE: Rollen im CanMEDS-Rahmenmodell* Type to Doktorandin.

Fives, H., Buehl, M.M. Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: "Individual differences and cultural and contextual factors", Harris, K.R., Graham, S., Urdan, T., Royer, J.M., Zeidner, M. (Hrsg.) American Psychological Association, Washington, D.C., Vereinigte Staaten, 2012, S. 471-499

Flaiz, B., Winkelmann, C., Simon, A. Entwicklung eines Kompetenzprofils?! Systematische Kompetenzprofilentwicklung auf Basis des CanMEDS Rahmenkonzepts für die Qualifikation von Gesundheitsfachberufen auf Masterniveau. PADUA. 11 (2016), S. 275-279

Flick, U. "Qualitative Sozialforschung " Rowohlt, Reinbek 2011

Flick, U., Kardorff, E.v., Steinke, I. "Qualitative Forschung" Rowohlt, Reinbek, 2005

Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. "Qualitative Forschung. Ein Handbuch" Rowohlt, Reinbek, 2015

Frank, I. (2014) Umsetzung des deutschen Qualifikationsrahmens. DQR Konsequenzen für die Gestaltung von Aus-und Fortbildungsberufen und das Prüfungswesen. (https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_14_frank.pdf) Stand: 31.07.2020

Frank, J. (Hrsg.) "The CanMEDS 2005 physician competency framework. Better standards.Better physicians.Better care." The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada., Ottawa, 2005

Frank, J., Snell, L., Sherbino, J. (Hrsg.) "CanMEDS 2015 Physician Competency Framework." Royal College of Physicians and Surgeons of Canada, Ottawa, 2015

Frank, J.R., Danoff, D. The CanMEDS initiative: implementing an outcomes-based framework of physician competencies. Medical Teacher. 29 (2007), S. 642-647

Frey, A. Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft (2006), S. 31-33

Friesacher, H. "Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft" Universitätsverlag Osnabrück 2008

Fuller, F., Brown, O. Become a teacher. Teacher Education 2(1975), S. 46

Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M.R., Karsten, G., Prenzel, M. Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In: "Stationen Empirischer Bildungsforschung", Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, 2011, S. 418-419

Gindele, V., Voss, T. Pädagogisch-psychologisches Wissen: Zusammenhänge mit Indikatoren des beruflichen Erfolgs angehender Lehrkräfte. Zeitschrift für Bildungsforschung. 7 (2017), S. 1-18

Glissmann, G. Wissenschaftlich fundierte Pflegeausbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitative Studie. Pflegewissenschaft. 11 (2009), S. 69-80

Goffman, E. "Wir spielen alle Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag" Piper, München, 2017

Görres, S., Stöver, M., Schmitt, S., Bomball, J., Schwanke, A. Zusammenfassung der Ergebnisse. In: "Qualitätskriterien für Best Practice in der Pflegeausbildung - Synopse evaluierter Modellprojekte. Abschließender Projektbericht", IPP (Hrsg.) Universität Bremen, Bremen, 2009, S. 38-49

Göymen-Steck, T., Völcker, M. George Herbert Mead: Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist. dt. Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. In: "Klassiker der Sozialwissenschaften", Salzborn, S. (Hrsg.) Springer Wiesbaden 2016, S. 125-128

Gräbe, V.L., Krah, S. Der Einsatz von Videografie zur Stärkung der Beobachtungskompetenz angehender Lehrkräfte im Berufsfeld Gesundheit. Ergebnisse eines Pilotprojektes. Hildesheimer Beiträge zur Schul-und Unterrichtsforschung. 1 (2020), S. 89-105

Greb, U. "Identitätskritik und Lehrerbildung" Mabuse, Frankfurt am Main, 2003

Greb, U. "Identitätskritik und Lehrerbildung: ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege" Mabuse, Frankfurt am Main, 2015

Grob, U., Maag Merki, K., Büeler, X. Young adult survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 25 (2003), S. 309-330

Gunz, H., Mayrhofer, W. (2015) The social chronology framework: A multiperspective approach to career studies (<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2595568>) Stand: 31.07.2020

Guy, J., Taylor, C., Roden, J., Blundell, J., Tolhurst, G. Reframing the Australian nurse teacher competencies: Do they reflect the 'REAL' world of nurse teacher practice? Nurse Education Today. 31 (2011), S. 231-237

Häder, M. "Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch" Springer, Heidelberg, 2009

Hainschink, V., Zahra-Ecker, R.A. Leben in Antinomien–Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen Verhaltens-und Erlebensmustern. Pädagogische Horizonte. 2 (2018), S. 191

Hartig, J., Klieme, E. "Kompetenz und Kompetenzdiagnostik" Springer, Heidelberg, 2006

Hasenbank, T. "Führung und Leitung einer Schule (FleiS) als Dimension und Rahmenbedingung berufsschulischer Entwicklung. Eine Illustration am Beispiel bayerischer Berufsschulleiter vor dem Hintergrund der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula" Eusl-Verlag, Paderborn, 2001

Hausmann, C. Burnout-Symptome bei österreichischen PflegeschülerInnen im dritten Ausbildungsjahr. Pflege. 22 (2009), S. 297-307

Helmke, A. Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: "Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf", Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.) Waxmann, Münster, 2011, S. 630-643

Helsper, W. Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: "Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns", Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.) Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1996, S. 521-557

Helsper, W. Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion–Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: "Welche Lehrer braucht das Land", Cloer, E., Klika, D., Kunert, H. (Hrsg.) Beltz, Weinheim, 2000, S. 142-177

Helsper, W. Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: "Biographie und Profession", Kraul, M., Marotzki, W., Schwepp, C. (Hrsg.) Klinkhard, Bad Heilbrunn, 2002, S. 64-85

Helsper, W. Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10 (2007), S. 567-579

Helsper, W. Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: "Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch", Rothland, M. (Hrsg.) Waxmann, Münster, 2016, S. 103-125

Hericks, U. "Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe" Springer VS, Heidelberg, 2006

Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., Keller-Schneider, M. (2018) Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode (<https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/31969>)
Stand: 31.07.2020

Herzmann, P., König, J. "Lehrerberuf und Lehrerbildung" Klinkhardt Bad Heilbrunn, 2016

Heslin, P.A. Self-and other-referent criteria of career success. Journal of career assessment. 11 (2003), S. 262-286

Heslin, P.A. Conceptualizing and evaluating career success. Journal of Organizational behavior. 26 (2005), S. 113-136

Hirsch, G. "Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis" Juventa-Verlag, Weinheim, 1990

Holzberger, D., Philipp, A., Kunter, M. Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. Contemporary Educational Psychology. 39 (2014), S. 100-111

Hörmann, M., Lenz, B. Lernfeldorientierte Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in der (Alten) Pflegeausbildung. Ergebnisse aus zwei Befragungen von Lehrkräften und Auszubildenden. PR-Internet, Zeitschrift für Pflege- und Gesundheitswissenschaft. 9 (2009), S. 473-477

Hughes, E.C. Institutional office and the Person. American Journal of Sociology. 43 (1937), S. 404-413

Hülshager, U.R., Maier, G.W. Persönlichkeitseigenschaften, Intelligenz und Erfolg im Beruf: eine Bestandsaufnahme internationaler und nationaler Forschung. Psychologische Rundschau. 59 (2008), S. 108-122

Hülken-Giesler, M. Qualifikationsrahmen in der Pflege – zwischen politischem Telos und fachwissenschaftlichen Anforderungen. BWP spezial. (2011), S. 1-13

Hülken-Giesler, M., Böhnke, U. Professionelles Lehrerhandeln in Gesundheit und Pflege – eine Herausforderung für Reformprozesse. Pflege & Gesellschaft. 12 (2007), S. 165-187

Igl, G. "Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz – PflBG) Praxiskommentar" Medhochzwei, Heidelberg, 2018

Ischinger, B. (2009) TALIS OECD Teaching and Learning International Survey (<http://www.oecd.org/education/school/42845442.pdf>) Stand: 31.07.2020

Jerusalem, M., Hopf, D. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. 44 (2002), S. 28

Jilg, S., Möltner, A., Berberat, P., Fischer, M., Breckwoldt, J. Wie bewerten im Krankenhaus tätige Ärztinnen und Ärzte die Bedeutung der Rollen-definierenden Kompetenzen des CanMEDS-Modells und ihre Umsetzung für die Ausbildung im Praktischen Jahr. GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. 32 (2015), S. 10-15

Keller-Schneider, M., Arslan, E., Hericks, U. Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium - Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. Zeitschrift für Empirische Pädagogik. 9 (2016), S. 50-75

Keller-Schneider, M., Hericks, U. Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In: "Schule im Umbruch begleiten.", Hellmer, J., Wittek, D. (Hrsg.) Budrich, Opladen, 2013, S. 135-148

Kerres, A., Lüftl, K. "Welchen Beitrag können die Lernorte der Pflegebildung zur Weiterentwicklung der Praxisbegleitung leisten?" Springer, Heidelberg, 2019

Kilian, L. "Gelingende Schulentwicklung im System: Perspektiven, Haltungen und Handlungen von Akteuren in gelingender Schulentwicklung" Books on Demand, Norderstedt, 2015

Kirchmeyer, C. (1998) Determinants of managerial career success: Evidence and explanation of male/female differences (<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/014920639802400601>) Stand: 31.07.2020

Klieme, E. Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Zeitschrift für Pädagogik. 56 (2004), S. 10-13

Klieme, E., Hartig, J. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: "Kompetenzdiagnostik", Prenzel, M., Gogolin, I., Krüger, H.-H. (Hrsg.) Springer VS, Wiesbaden, 2008, S. 12-27

Klieme, E., Leutner, D. Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik. 52 (2006), S. 879

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. Journal of Educational Psychology. 100 (2008), S. 702

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., Baumert, J. Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 26 (2012), S. 275–290

KMK (2004) Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) Stand: 31.07.2020

KMK (2008a) Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F vom 16.05.2019 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) Stand: 31.07.2020

KMK (2008b) Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung

KMK (2017) Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf) Stand: 31.07.2020

Knigge-Demal, B., Schürmann, M., Lehman, B. Pädagogische Handlungskompetenzen von Pflegelehrkräften. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung zur Selbsteinschätzung pädagogischer Handlungskompetenzen PADUA. 4 (2010), S. 46-54

Kobelt, K. Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts. In: "Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung", M. Koch, P.S. (Hrsg.) Bertelsmann, Bielefeld, 2008, S. 9-16

Koch, L.F., Faßhauer, U., Reiber, K. E-Learning in der hochschulischen Pflegeausbildung in Deutschland und die Rolle von Hochschullehrenden– eine Delphi-Erhebung. Pflege. 32 (2018), S. 31-46

Koch, L.F., Reiber, K. Pflegepädagogen an der Hochschule: Die Rolle der Lehrperson im Zuge der Teilakademisierung der Pflegeausbildung in Deutschland. PADUA. 12 (2017), S. 191-197

Koller, J. (2020) Selbst- und Fremdbild hochschulisch und nichthochschulisch qualifizierter Lehrkräfte in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung: eine qualitative Studie (<https://opendata.uni-halle.de/handle/1981185920/33717>) Stand: 31.07.2020

König, J., Klemenz, S. Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der

Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 18 (2015), S. 247-277

König, J., Rothland, M. Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 40 (2012), S. 289-315

Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A., Löwen, K. "COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz" Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, 2004

Kuckartz, U. "Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung" Beltz Juventa, Weinheim, 2016

Kuhn, C., Happ, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Förster, M., Preuße, D. Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich–Erfassung und Zusammenhänge von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 17 (2014), S. 161

Kühne, M. "Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern" Springer, Wiesbaden, 2009

Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D. Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 15 (2012), S. 649–682

Künsting, J., Neuber, V., Lipowsky, F. 2011. Zum Zusammenhang unterrichtsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung und Lernzielorientierung mit Basisdimensionen guten Unterrichts - eine längsschnittliche Fragebogenstudie. . 76. *Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung*. Klagenfurt.

Künsting, J., Neuber, V., Lipowsky, F. Teacher self efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. European Journal of Psychology of Education. 31 (2016), S. 299-322

Kunter, M., Baumert, J. Das Coactiv Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften-Zusammenfassung und Diskussion. In: "Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV", Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.) Waxmann, Münster, 2011a, S. 345

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. "Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project" Springer US, New York, 2013

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., Richter, D. Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: "Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.

Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV", Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. (Hrsg.) Waxmann, Münster, 2011b, S. 55-68

Lahn, L.C., Nore, H. Large scale studies of holistic professional competence in vocational education and training (VET): The case of Norway. International Journal for Research in Vocational Education and Training. 6 (2019), S. 132-152

Lämmel, N., Mohr, J., Reiber, K. Delphi-Befragung zu Strategien der Personalerhaltung und -gewinnung in der beruflichen Pflege: Fragestellung, Operationalisierung und Fragebogenentwicklung. In: "Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele", Niederberger, M., Renn, O. (Hrsg.) Springer VS, Wiesbaden, 2019, S. 241-263

Lamnek, S. "Qualitative Sozialforschung" Beltz, Weinheim, 2005

Lamnek, S. "Qualitative Sozialforschung" Beltz, Weinheim, 2010

Lamnek, S., Krell, C. "Qualitative Sozialforschung" Psychologie Verlags Union, Weinheim, 2010

Lamnek, S., Schäfer, W. Befragungsmethoden reviewed: face-to-face, telefonisch oder postalisch? Sozialwissenschaften und Berufspraxis. 21 (1998), S. 162-171

Latzke, M., Schneidhofer, T.M., Mayrhofer, W., Pernkopf, K. Karriereforschung: Konzeptioneller Rahmen, zentrale Diskurse und neue Forschungsfelder. In: "Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement", Kauffeld, S., Spurk, D. (Hrsg.) Springer, Heidelberg, 2019, S. 8-23

Lindemann, B. "Die berufliche Situation von Pädagoginnen und Pädagogen. Ein Vergleich zwischen Magisterabsolvent/innen und Promovierten des Studiengangs Pädagogik der Ludwigs-Maximilians-Universität München" Herbert Utz, München, 2014

Linton, R., Merton, R.K. Rolle und Gesellschaftliches System. In: "Soziale Rolle-Zur Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. Ein soziologisches Studien- und Arbeitsbuch", Giese, H.M., Nikles, B.W., Rülcker, C. (Hrsg.) Leske Budrich, Opladen, 1977, S. 63-73

Lipowsky, F. "Wege von der Hochschule in den Beruf: Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase" Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2003

Luhmann, N. Zweck-Herrschaft-System. Grundbegriffe und Pramissen Max Webers. Der Staat. 3 (1964), S. 91

Lunt, P., Livingstone, S. Rethinking the focus group in media and communications research. Journal of communication. 46 (1996), S. 79-98

Mahler, C., Karstens, S., Roos, M., Szecsenyi, J. Interprofessionelle Ausbildung für eine patientenzentrierte Versorgung der Zukunft. Die Entwicklung eines Kompetenzprofils für den Bachelor-Studiengang „Interprofessionelle Gesundheitsversorgung“. Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen. 106 (2012), S. 523-532

Martach, D., Völkel-Söte, C. „Bist du blöd, oder was?“ Feindseligkeit in der Pflegeausbildung. Die Schwester Der Pfleger. 55 (2016), S. 26-30

Max, G. Ärztliche Aus-, Weiter- und Fortbildung. In: "Kompetenzprofile in der Humanmedizin: Konzepte und Instrumente für die Ausrichtung von Aus- und Weiterbildung auf Schlüsselkompetenzen", Heyse, V., Schircks, A.D. (Hrsg.) Waxmann, Münster, 2012, S. 81-82

Mayr, J. Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In: "Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf", Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.) Waxmann, Münster, 2011, S. 189-215

Mayring, P. "Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken" Beltz, Weinheim, 2015

Mayring, P. "Einführung in die qualitative Sozialforschung" Beltz, Weinheim, 2016

McCrae, R., Costa, P. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. Journal of personality and social psychology. 52 (1987), S. 81

McCrae, R., Costa, P. The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. Journal of personality disorders. 6 (1992), S. 343-359

Mead, G.H. "The Works of George Herbert Mead: Mind, self and society from the stand point of a social behaviorist" University of Chicago Press, Chicago, 1934

Merton, R.K., Fiske, M., Kendall, P.L. "The Focussed Interview: an Manual of Problems and Procedures" Free Press, New York, 1956

Meuser, M., Nagel, U. ExpertInneninterviews — vielfach erprobt, wenig bedacht. In: "Das Experteninterview", Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.) VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2002, S. 71-93

Misoch, S. "Qualitative interviews" Walter de Gruyter Berlin, 2019

Moreno, J.L. "Psychodrama and the Psychopathology of Interpersonal Relations" Beacon House, New York, 1945

Morgan, D.L. "Focus groups as qualitative research" Sage, Thousand Oaks, 1997

Morgan, D.L., Bottorff, J.L. Advancing our craft: Focus group methods and practice. Qualitative Health Research. 20 (2010), S. 579-581

Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., Dann, H.-D. "Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse" Klett, Stuttgart, 1978

Ng, T.W.H., Eby, L.T., Sorenson, K.L., Feldman, D.C. Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel psychology*. 58 (2005), S. 367-408

Niederberger, M., Renn, O. "Das Gruppendelphi-Verfahren" Springer VS, Wiesbaden, 2018

Oevermann, U. "Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns" Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1996

Olbrich, C. "Pflegekompetenz" Hans Huber, Bern, 1999

Oser, F., Curcio, G.-P., Düggeli, A. Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit.–Fragen und Zugänge. Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung. 25 (2007), S. 14-26

Ostermann-Vogt, B. "Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung: Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen" Springer VS, Wiesbaden, 2011

Panke-Kochinke, B. "Let's work together: Schulentwicklung in der beruflichen Ausbildung an Pflegeschulen" Mabuse, Frankfurt am Main, 2016

Pante, S., Fischer, M., Wagener, S., Jünger, J. 2016. Kompetenzorientierung im Studiengang Master of Medical Education Deutschland – Die Rollenmatrix. *In: Ausbildung, G.f.m., ed. Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA), 14.-17.09. 2016 Bern. Köln: German Medical Science GMS Publishing House, S. 1.*

Perkhofer-Czapek, M., Potzmann, R. "Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel" Springer VS, Wiesbaden, 2016a

Perkhofer-Czapek, M., Potzmann, R. Empirische Ergebnisse zu (Lern-)Coach. *In: "Begleiten, Beraten und Coachen", Perkhofer-Czapek, M., Potzmann, R. (Hrsg.) Springer, Wiesbaden, 2016b, S. 297-348*

Pohlmann, B., Möller, J. Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 24 (2010), S. 73

Prenzel, M., Lankes, E.-M. Was können Schülerinnen und Schüler über ihren Unterricht sagen? *In: "Empirische Bildungsforschung: Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven", McElvany, N., Holtappels, G.H. (Hrsg.) Waxmann, Münster 2013, S. 93-108*

Prymachuk, S., Richards, D.A. Predicting stress in pre-registration nursing students. *British Journal of health psychology*. 12 (2007), S. 125-144

Rauner, F. Messen von beruflicher Kompetenz von Berufsschullehrern. In: "Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse: Forschungsstand und Forschungsperspektiven beruflicher Bildung", Fischer, M., Rauner, F., Zhao, Z. (Hrsg.) Lit, Münster, 2015, S. 11-33

Rausch, A., Seifried, J., Harteis, C. Ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 17 (2014), S. 141

Rauschenberg, A., Hericks, U. Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. In: "Rekonstruktive Bildungsforschung", Heinrich M., W.A. (Hrsg.) Springer, Wiesbaden, 2018, S. 109-122

Reiber, K. Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 6 (2006), S. 20-23

Reiber, K. Empirische Befunde zur Unterrichtskultur in der Pflegeausbildung. *Bildungsforschung*. 7 (2010), S. 118-131

Reiber, K., Winter, M.H.-J., Mosbacher-Strumpf, S. "Berufseinstieg in die Pflegepädagogik. Eine empirische Analyse von beruflichem Verbleib und Anforderungen" Jacobs, Lage, 2015

Remmers, H. "Pflegerisches Handeln: Wissenschafts-und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft" Huber, Bern, 2000

Rosen, E.S. 2011. *Lehrhandeln in der Pflegeausbildung kompetent gestalten. Rekonstruktion und Modifikation Subjektiver Theorien über Kooperatives Lernen von Pflegelehrenden für die Entwicklung eines Lehrerweiterbildungskonzeptes*. Dr. phil. Inaugural-Dissertation Pädagogische Hochschule Weingarten.

Roth, H. "Pädagogische Anthropologie/Bd. 2 Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik" Schroedel, Hannover, 1971

Rothland, M. "Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf" Springer, Heidelberg, 2007

Rothland, M. Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: "Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf", Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.) Waxmann, Münster, 2014, S. 319-348

Rothland, M. "Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch" UTB, 2016

Sandmeier, A., Gubler, M., Herzog, S. Berufliche Mobilität von Lehrpersonen—ein strukturierter Überblick über das Forschungsfeld. *Journal for educational research online*. 10 (2018), S. 54-73

Santiago-Delefosse, M., Gavin, A., Bruchez, C., Roux, P., Stephen, S. Quality of qualitative research in the health sciences: Analysis of the common criteria present in 58 assessment guidelines by expert users. *Social Science & Medicine*. 148 (2016), S. 142-151

Schaarschmidt, U. Potsdamer Lehrerstudie - Anliegen und Konzept. In: "Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf-Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes", Schaarschmidt, U. (Hrsg.) Beltz, Weinheim, 2005, S. 39

Schaarschmidt, U., Fischer, A.W. AVEM-ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. 18 (1997), S. 151–163

Schaarschmidt, U., Fischer, A.W. "Arbeitsbezogenes Verhaltens-und Erlebensmuster: AVEM (Standardform); AVEM-44 (Kurzform); Manual" Pearson Assessment et Information, Frankfurt am Main, 2010

Schirlo, C., Breckwoldt, J. Wissenschafts-und Forschungsorientierung im Studium der Humanmedizin. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*. 31 (2013), S. 381-385

Schmitz, G.S., Schwarzer, R. Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*. 14 (2000), S. 12-25

Schmitz, G.S., Schwarzer, R. Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*. 44 (2002), S. 192-214

Schnebel, S. Organisationsinterne Beratung in Ausbildungssituationen. Prozesse zwischen angehenden Lehrkräften und ihren MentorInnen. In: "Organisation und Beratung", Göhlich, M., Weber, S.M., Seitter, W., Feld, T.C. (Hrsg.) VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden 2010, S. 99-101

Schneider, C. "Ressourcen und Belastungen im Berufsalltag von Lehrenden: Empirische Befunde zur Situation an Altenpflegeschulen" Jacobs, Lage, 2014

Schatz, M. Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: "Handbuch der Schulentwicklung.", Altrichter, W., Schley, M.S. (Hrsg.) Innsbruck Studienverlag Innsbruck 1998, S. 160-189

Schatz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A.C., Rauscher, E., Krenn, S., Huber, S.G. Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*. 2 (2015), S. 221-262

Schulz-Schaeffer, I. Rolle, soziale. In: "Grundbegriffe der Soziologie", Kopp, J., Steinbach, A. (Hrsg.) Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, 2018, S. S.41

Schulz, M., Mack, B., Renn, O. "Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung" Springer, 2012

Schürmann, M., Grebe, C. 2016. Wie kompetent sind S(s)ie? Selbsteinschätzungen pädagogischer Kompetenzen von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern. *50. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. Leipzig.

Schwanke, A., Bomball, J., Schmitt, S., Stöver, M., Görres, S. Gesundheitsförderung und Prävention in Pflegeschulen-Ergebnisse einer Studie zur bundesweiten Vollerhebung in Pflegeschulen. *Pflegewissenschaft*. 4 (2011), S. 205-211

Seifried, J., Wuttke, E. Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften an beruflichen Schulen. *Berufsbildung Konkret*. 13 (2017), S. 177-195

Sherbino, J., Frank, J.R., Snell, L. Defining the key roles and competencies of the clinician-educator of the 21st century: a national mixed-methods study. *Acad Med*. 89 (2014), S. 783-789

Shulman, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*. 57 (1987), S. 1-23

Shulman, L.S. Those who understand: A conception of teacher knowledge. *American Educator*. 10 (1986a), S. 9-15,43-44

Shulman, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*. 15 (1986b), S. 4-14

Simon, J. "Pflegewissenschaftliche Ansprüche in der Unterrichtsplanung. Eine empirische Studie." docupoint, Magdeburg, 2019

Sottas, B. Abschlusskompetenzen für alle Gesundheitsberufe: das schweizerische Rahmenwerk und seine Konzeption. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*. 28 (2011), S. 1-6

Spurk, D. Konzeptualisierung und Messung von beruflichem Laufbahnerfolg. In: "Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement", Kauffeld, S., Spurk, D. (Hrsg.) Springer, Berlin, 2019, S. 3-27

Steyrer, J., Mayrhofer, W., Meyer, M. Macht? Erfolg? Reich? Glücklich? Einflussfaktoren auf Karrieren. In: "Karrieren. Eine Einführung", Mayrhofer, W., Meyer, M., Steyrer, J. (Hrsg.) Linde, Wien, 2016, S. 12-50

Ten Cate, O. Competency-based postgraduate medical education: past, present and future. *GMS Journal for Medical Education*. 34 (2017), S. 1-6

Terhart, E. Was wissen wir über gute Lehrer. *Pädagogik*. 58 (2006), S. 42-47

Terhart, E. Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis-neue Herausforderungen. In: "Pädagogische Professionalität", Helsper, W., Tippelt, R. (Hrsg.) Beltz, Weinheim, 2011, S. 202-224

Terhart, E., Wissinger, J. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: "Forschung zur Lehrerbildung", Manfred, L. (Hrsg.) Waxmann, Berlin, 2007, S. 52-56

Thomas, G., Hamacher, M., Hintzen, A., Köster, B., Thoma, A. Schulkultur in der Pflegebildung – Eine empirische Erhebung zur Partizipation von Lernenden an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen in NRW In: "Einblicke in die Pflegebildung", Heffels, W.M. (Hrsg.) Barbara Budrich, Opladen, 2019, S. 140-151

Tippelt, R. Professionsforschung und Bildung. In: "Handbuch Bildungsforschung", Tippelt, R., Schmidt, B. (Hrsg.) Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2018, S. 649-666

Tong, A., Sainsbury, P., Craig, J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. International journal for quality in health care. 19 (2007), S. 349-357

Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and teacher Education. 23 (2007), S. 944-956

Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., Hoy, W.K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of educational research. 68 (1998), S. 202-248

Veenman, S. Perceived problems of beginning teachers. Review of educational research. 54 (1984), S. 143-178

Verbi 1989-2019. MAXQDA Software. Berlin Verbi Software Consult.

Vogel, D., Funck, B.J. Immer nur die zweitbeste Lösung? Protokolle als Dokumentationsmethode für qualitative Interviews. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. 19 (2018), S. 1-29

Vogt, N. Digitale Kompetenz unter Lehrenden–Eine Annäherung an eine schwierige Definition und die Messung der Medienkompetenz. PADUA. 13 (2018), S. 139-145

Vonken, M. "Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik" Springer, Wiesbaden, 2005

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., Kunter, M. Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 18 (2015), S. 187-223

Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., Baumert, J. Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014), S. 184-201

Wahl, D. Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung. 19 (2001), S. 157-174

Warwas, J. "Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung" Springer VS, Wiesbaden 2012

Webler, T., Levine, D., Rakel, H., Renn, O. A novel approach to reducing uncertainty: the group Delphi. Technological forecasting and social change. 39 (1991), S. 253-263

Weiner, B. "Motivationspsychologie" Beltz, Weinheim, 1994

Weinert, F.E. Concept of competence: A conceptual clarification. In: "Defining and Selecting Key Competencies", Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Hrsg.) Hogrefe & Huber, Bern, 2001a, S. 45-56

Weinert, F.E. Leistungsmessung - umstrittene Selbstverständlichkeit In: "Leistungsmessungen in Schulen", Weinert, F.E. (Hrsg.) Beltz, Weinheim, 2001b, S. 17-31

Weinert, F.E., Helmke, A. Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: "Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.", Leschinsky, A. (Hrsg.) Beltz, Weinheim, 1996, S. 223-233

Wesselborg, B., Reiber, K. Schulorganisation und Lehrergesundheit. Pflegewissenschaft. 12 (2011), S. 670-676

Wesselborg, B., Reiber, K., Richey, P., Bohl, T. Untersuchung der Lehrergesundheit im Mixed-Method-Design unter Verwendung von Videografie. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. 7 (2014), S. 157-174

Wilde, A., Kunter, M. Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: "Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch", Rothland, M. (Hrsg.) Waxmann, Münster, 2016, S. 299-316

Windelband, L., Spöttl, G., Becker, M. "Qualität in der Berufsbildung–Chancen und Gefahren einer Output-/Outcome-Orientierung" W. Bertelsmann, Bielefeld, 2014

Winther, E. "Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung" wbv, Bielefeld 2010

Wiswede, G. "Rollentheorie" Kohlhammer, Stuttgart, 1977

Wolf, K. "Prädiktoren für den multikriterialen Berufserfolg von Lehrkräften: Zum Zusammenhang zwischen Abiturdurchschnittsnote, Studienerfolg und Berufserfolgsmaßen" Springer, Heidelberg, 2017

Wolf, K., Kunina-Habenicht, O., Maurer, C., Kunter, M. Werden aus guten Schülerinnen und Schülern auch erfolgreiche Lehrkräfte? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 32 (2018), S. 101-115

Wotha, B., Dembowski, N. (2017) Leitfaden – qualitative Interviews (https://www.ostfalia.de/cms/de/k/.content/documents/Pruefungsinfos/Leitfaden_qualitative_Interviews_Version_2017_06_14.pdf) Stand: 31.07.2020

Wuttke, E. Wirtschaftspädagogische Lehr-Lern-Forschung: Anknüpfung an eine Bestandsaufnahme und ein Blick auf neue Perspektiven. In: "Stationen Empirischer Bildungsforschung Traditionslinien und Perspektiven", Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden 2011, S. 283

Zettl, A., Trübswetter, A. Digitale Transformation in der Pflege – Neue Ansätze für die nutzerzentrierte Implementierung. In: "Mensch und Computer 2018 - Usability Professionals", Hess, S., Fischer, H. (Hrsg.) Gesellschaft für Informatik e.V. Und German UPA e.V., Bonn, 2018, S. 323-336

Ziegler, B., Tenberg, R. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch? Berichte zur beruflichen Bildung 26 (2020), S. 5

Abbildungen

Abbildung 1: Studiendesign (eigene Darstellung)	46
Abbildung 2: Ablaufmodell inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse [Mayring, 2015]	53
Abbildung 3: Berufliche Ebenen der Befragten Vorabbefragung	58
Abbildung 4: Beispiel systematische Literaturrecherche Berufserfolg (eigene Darstellung)	137
Abbildung 5: CanMEDS-Rahmenmodell 2007	138
Abbildung 6: CanMEDS-Rahmenmodell 2015	138
Abbildung 7: Rollenmatrix (eigene Darstellung), angelehnt an: [Pante et al., 2016]	139
Abbildung 8: Kompetenzmodell Coactiv [Kunter et al., 2011a], eigene Darstellung	139
Abbildung 9: Studie 1: Übersicht der an Fokusgruppeninterviews teilnehmenden Lehrkräfte	140
Abbildung 10: Studie 1: Interviewleitfaden (Fokusgruppen): Aktuelle berufliche Tätigkeit, Erwartungen und Erfahrungen bezogen auf die aktuelle Tätigkeit vor dem Hintergrund des gewählten Berufs als Selbsteinschätzung	142
Abbildung 11: Studie 1: Interviewleitfaden (Fokusgruppen): Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Relevanz für Professionalität	143
Abbildung 12: Studie 1: Interviewleitfaden (Fokusgruppen): Aktuelle berufliche Tätigkeit, Zusammenhang von Rollen und Fähigkeiten	144
Abbildung 13: Studie 1: Beispiele von Transkripten zur Erhebung von Interview-Daten (Fokusgruppen)	145
Abbildung 14: Studie 2 a: Begleitinformation zum Vorabfragebogen	149
Abbildung 15: Studie 2 a: Auszug aus der quantitativen Vorabbefragung vor persönlichem Austausch	149
Abbildung 16: Studie 2 b: Auszug aus der quantitativen Befragung während des persönlichen Austausches	150
Abbildung 17: Studie 2 c: Auszug aus Interviewfragen von Telefoninterviews	150
Abbildung 18: Beispiel zu Kodierung, Ankerbeispiele und Kodierregeln	152
Abbildung 19: Studie 1: Beispiel zu Kodierung, Ankerbeispiele und Kodierregeln	152
Abbildung 20: Studie 2 a: Auszug einer Auswertung der quantitativen Vorabbefragung vor dem persönlichen Austausch (deskriptive Statistik)	156
Abbildung 21: Studie 2 a: Beispiele für die Auswertungen nichtparametrischer Tests beim Kruskal-Wallis-Test	157
Abbildung 22: Studie 2 b: Auszug einer Auswertung des gekürzten Vorabfragebogens während des persönlichen Austausches (deskriptive Statistik)	158
Abbildung 23: Studie 2 b: Auszug einer Auswertung des gekürzten Vorabfragebogens nach dem persönlichen Austausch (Inferenzstatistik Kruskal-Wallis-Test)	159
Abbildung 24: Studie 2 b: Ergebnisse Rollen	159
Abbildung 25: Studie 2 b: Rollen	160
Abbildung 26: Studie 2 b: Kompetenzen im Verhältnis	160

Abbildung 27: Studie 2 b: Kompetenzen	160
Abbildung 28: Studie 2 c: Beispiele für die Auswertung von Telefoninterviews nach	161
Abbildung 29: Studie 1: Kategoriensystem (deduktiv-induktive Analyse)	163
Abbildung 30: Studie 1: Arten von Rollen: Nennungen zu Oberkategorien	165
Abbildung 31: Studie 1: Rolle pflegerischer Ausbildungsexpert*in	165
Abbildung 32: Studie 1: Rolle professionelle Lehrkraft	165
Abbildung 33: Studie 1: Nennungen pro Fokusgruppe zur Oberkategorie Rolle	165
Abbildung 34: Studie 1: Kompetenzen Priorisierung	166
Abbildung 35: Studie 1: Nennungen Kompetenz	166
Abbildung 36: Studie 1: Nennungen Berufserfolg	169
Abbildung 37: Studie 1: Zusammenhänge Rollen und Kompetenzen Lehrkräfte	173

Tabellen

Tabelle 1: Aspekte professioneller Kompetenz von Baumert und Kunter (2006)	35
Tabelle 2: Teilnehmende Lehrkräfte Fokusgruppen (eigene Darstellung)	50
Tabelle 3: Rollen nach Rollenmatrix [Pante et al., 2016]	54
Tabelle 4: Teilstudienabfolge (eigene Darstellung)	56
Tabelle 5: Die vier Kriterien der wissenschaftlichen Qualität und die wichtigsten Gütekriterien für quantitative Forschung [Döring et al., 2016]	58
Tabelle 6: Klassifikation Konsensus Stärke (Quelle: AWMF Regelwerk, 2018)	62
Tabelle 7: Übersicht Expert*innen Persönlicher Austausch Gruppen-Delphi-Verfahren	65
Tabelle 8: Übersicht Teilnehmende Telefoninterviews (eigene Darstellung)	69
Tabelle 9: Übersicht Anzahl Personen und Sprechbeiträge je Rolle	71
Tabelle 10: Anzahl Personen und Sprechbeiträge: Kompetenzen (eigene Darstellung)	73
Tabelle 11: Übersicht Analyse personale Kompetenz (eigene Darstellung)	74
Tabelle 12: Zusammenhang von Rollen und Kompetenzen (eigene Darstellung)	74
Tabelle 13: Verteilung Anzahl Personen und Anzahl Sprechbeiträge (eigene Darstellung)	76
Tabelle 14: Differenzierung subjektiver Berufserfolgsmaße	77
Tabelle 15: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 6	78
Tabelle 16: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 13	80
Tabelle 17: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 14	80
Tabelle 18: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 17	81
Tabelle 19: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 20	82
Tabelle 20: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 41	83
Tabelle 21: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 43	84
Tabelle 22: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 44	84
Tabelle 23: Auszug Suchbegriffe (eigene Darstellung)	136
Tabelle 24: Auszug Bewertungskriterien Einzel-Studien	137

<i>Tabelle 25: Studie 1: MME-Rollenmatrix zur Selbsteinschätzung, Version 05.03.2015.....</i>	<i>148</i>
<i>Tabelle 26: Studie 2 b: Auszug bestätigte Teilergebnisse Gruppen-Delphi-Verfahren nach Runde 1</i>	<i>158</i>
<i>Tabelle 27: Studie 1: Verteilung Anzahl Sprechbeiträge pro Fokusgruppe Rolle professionelle Lehrkraft (eigene Darstellung)</i>	<i>163</i>
<i>Tabelle 28: Studie 1: Anzahl Personen - Rollen - Priorisierung: Rolle professionelle Lehrkraft (eigene Darstellung)</i>	<i>163</i>
<i>Tabelle 29: Studie 1: Übersicht Kompetenzen Zuordnung Anzahl Sprechbeiträge zu Fokusgruppen (eigene Darstellung)</i>	<i>166</i>
<i>Tabelle 30: Studie 1: Differenzierung von weiteren Kompetenzen, Methodenkompetenz</i>	<i>167</i>
<i>Tabelle 31: Studie 1: Verteilung Berufserfolgsmaße über drei Fokusgruppen (eigene Darstellung)..</i>	<i>169</i>
<i>Tabelle 32: Studie 1: Differenzierung objektiver Berufserfolg.....</i>	<i>172</i>
<i>Tabelle 33: Studie 1: Zusammenhang von Rollen und Berufserfolg.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabelle 34: Studie 2: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 16</i>	<i>175</i>
<i>Tabelle 35: Studie 2: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 21</i>	<i>175</i>
<i>Tabelle 36: Studie 2: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 23</i>	<i>175</i>
<i>Tabelle 37: Studie 2: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 39</i>	<i>176</i>
<i>Tabelle 38: Studie 2: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 40</i>	<i>176</i>
<i>Tabelle 39: Studie 2: Abstimmungsergebnisse Studie 2a, Items 60 - 62</i>	<i>176</i>

Abkürzungen

DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EQF	European Qualifications Framework
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
FLF	Forschungsleitfragen
HQR	Hochschulqualifikationsrahmen
KMK	Kultusministerkonferenz
TEDS-M	Teacher Education and Development Study in Mathematics

Anhang

1 Methoden der Literaturrecherche und Instrumente

	Rolle	Kompetenz	Berufserfolg
Primäre Suchbegriffe	Figur Akteur*in	Können Könnerschaft	Karriere
Sekundäre Suchbegriffe	Bündel Verhaltens- erwartungen soziale Rolle Position Haupt- bzw. Nebenrollen	Zuständigkeit Vermögen Sachverstand Wissen	positive Leistung und Anerkennung im Beruf, Durchschlagskraft Überzeugung
englische Bezeichnung	role	skills competencies	career success
Suchterms	Rollen Lehrkräfte berufliche Bildung Rollen Lehrkräfte Pflege Rollenprofile Lehrkräfte roles AND teacher who train nurses	Kompetenz Lehrkräfte berufliche Bildung Kompetenz Lehrkräfte Pflege Kompetenzprofile Lehrkräfte vocational schools AND skills AND teacher, nurse teacher skills	Berufserfolg Lehrkräfte Berufserfolg Lehrkräfte Pflege teacher career success teacher health care career success teacher career success AND meta-analysis OR systematic reviews

Tabelle 23: Auszug Suchbegriffe (eigene Darstellung)

→ Systematische Literaturrecherche: Meta-Analysen & empirische Studien USA, Europa, Asien 1934 - 2018

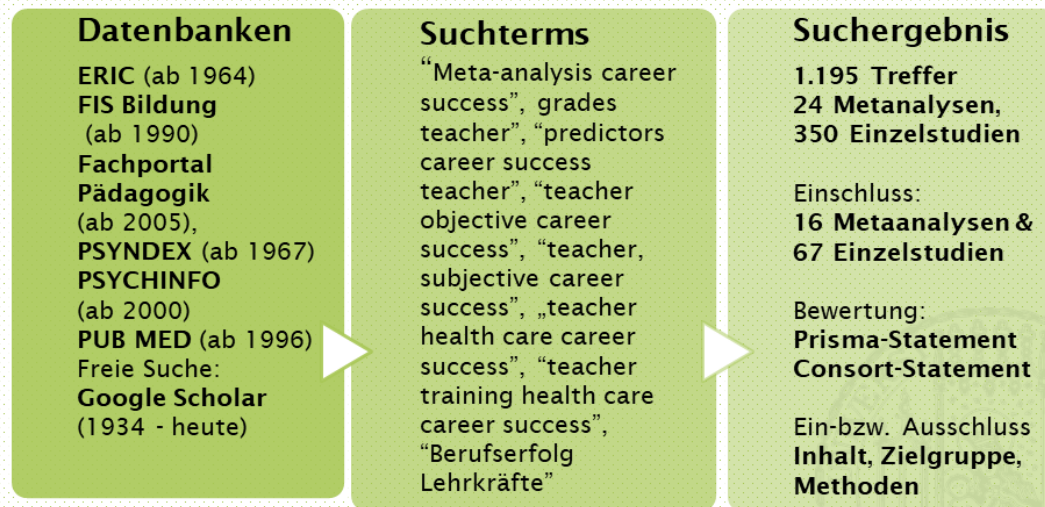


Abbildung 4: Beispiel systematische Literaturrecherche Berufserfolg (eigene Darstellung)

Bewertungskriterien Einzel-Studien

- lfd. Nr.
- Autor/en
- Titel
- Jahr
- Land
- Publikations-Typ, Studienart, Studienziel,
- Definition (Rolle, Kompetenz, Berufserfolg)
- Datenbasis
- Fragestellung
- Operationalisierung
- Messungen (Qualitativ, Quantitativ)
- Auswerteverfahren
- Erhebungsinstrumente
- Gütekriterien: Objektivität, Reliabilität, Validität
- Unklar, Lücken, Fehler
- Ergebnis Güte der Operationalisierung
- Studienergebnisse gesamt
- Einschluss / Ausschluss
- Priorität

Tabelle 24: Auszug Bewertungskriterien Einzel-Studien

2 Modelle

CanMEDS-Rahmenmodell

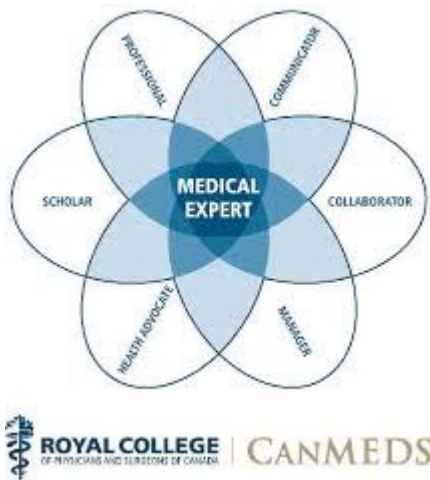


Abbildung 5: CanMEDS-Rahmenmodell 2007

(© 2009 The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
<http://rcpsc.medical.org/canmeds>. Reproduced with permission)

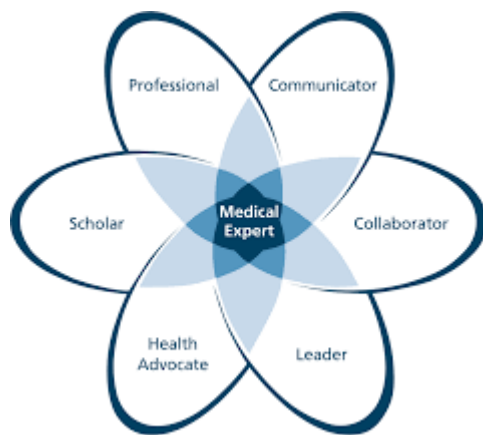


Abbildung 6: CanMEDS-Rahmenmodell 2015

(© 2020 The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
<http://7rcpsc.medical.org/canmeds>. Reproduced with permission.

Rollenmatrix

Rollenbezeichnung

1. Multiplikator*innen
2. Netzwerker*innen
3. Professionell Lehrende
4. Ausbildungsforschende
5. Lehrmanager*innen
6. Lehrqualitätsförder*innen
7. pflegerische Ausbildungsexpert*innen

Abbildung 7: Rollenmatrix (eigene Darstellung), angelehnt an: [Pante et al., 2016]

Das Kompetenzmodell von COACTIV

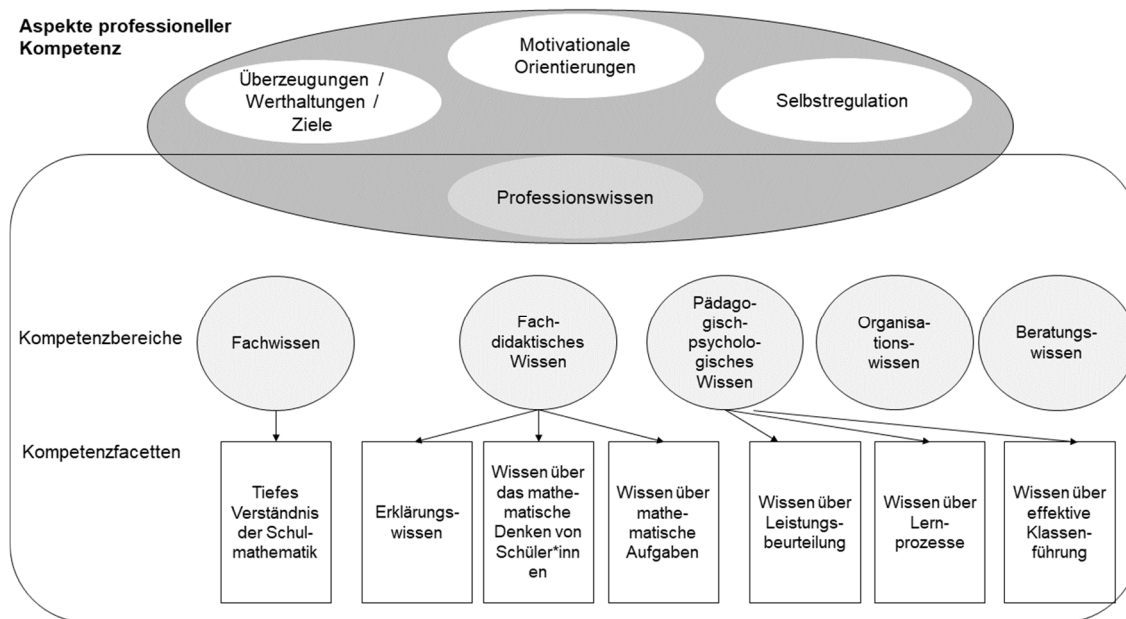


Abbildung 8: Kompetenzmodell Coactiv [Kunter et al., 2011a], eigene Darstellung

3 Mittel zur Datenerhebung

3.1 Studie 1

Teilnehmende Lehrkräfte Fokusgruppeninterviews

Fokus-gruppen	Anzahl Personen	Profession	Alter in Jahren	Geschlecht w/m
B 1	5	Diplom-Pflegepädagoginnen ¹	32-51	5/0
	1	M.A. Bildungswissenschaften Gesundheitswesen ²	50	1/0
B 2	4	Diplom-Pflegepädagogen ¹	37-61	0/4
	1	M.A. Gesundheit und Pflege ²	38	0/1
M 1	2	Diplom-Pflegepädagoginnen ¹	33-52	2/0
	4	Master of Education ³	32-46	4/0
	1	Lehrerin für Pflegeberufe ⁴	50	1/0
Summen	18	1 = 11 2 = 2 3 = 4 4 = 1	32-61	13/5

Teilnehmende: FK B 1: 7 geplant, mit 6 durchgeführt
 FK B 2: 6 geplant, mit 5 durchgeführt
 FK M 1: 10 geplant, mit 7 durchgeführt

Abbildung 9: Studie 1: Übersicht der an Fokusgruppeninterviews teilnehmenden Lehrkräfte

Die erste Fokusgruppe bestand aus fünf weiblichen, vollzeitbeschäftigten Pflegepädagoginnen einer staatlichen Berufsfachschule für Krankenpflege und einer Lehrkraft, die einen Masterabschluss in den Bildungswissenschaften aufwies. Die beteiligten Lehrkräfte waren zwischen dem 32. und 51. Lebensjahr und hatten zwischen 2 bis 15 Jahren Berufserfahrung. Die zweite Fokusgruppe bestand aus fünf männlichen, vollzeitbeschäftigten Lehrern, die an drei unterschiedlichen staatlichen Berufsfachschulen für Krankenpflege beschäftigt waren. Die Lehrkräfte waren zwischen 37 und 61 Jahre alt. Es lag ein heterogenes Qualifikationsspektrum vor, das aus einem Master of Education und sechs Diplom-Pflegepädagogen bestand. Die Berufserfahrung der Befragten rangierte von 5 bis 25 Jahren. Die dritte Fokusgruppe setzte sich aus sechs weiblichen vollzeitbeschäftigten Lehrkräften zusammen, die aus drei unterschiedlichen Berufsfachschulen für Kranken- und Altenpflege eines nicht staatlichen Trägers stammten und zwischen 30 und 55 Jahren alt waren. Die Lehrkräfte hatten unterschiedliche Abschlüsse: Neben einer Lehrerin für Pflegeberufe waren eine Diplom-Pflegepädagogin und vier Lehrkräfte mit dem Abschluss Master of

Education in der Gruppe. Die Berufserfahrung der interviewten Lehrkräfte reichte von 3 bis 20 Jahren.

I. Aktuelle berufliche Tätigkeit: Erwartungen und Erfahrungen bezogen auf die aktuelle Tätigkeit vor dem Hintergrund des gewählten Berufs als Selbsteinschätzung		
Leitfrage, Erzählaufforderung	Konkrete Nachfrage	Mögliche Aufrechterhaltungsfrage
Sie sind an der Schule als Lehrkraft beschäftigt... 1. Mit welchen Erwartungen, sind Sie in das Berufsfeld eingetreten?	1.1 Welche Aufgaben und Tätigkeiten üben Sie an der Schule aus? 1.2 Welche Erfahrungen machen Sie bei der Ausübung Ihrer Tätigkeiten bzw. bei der Übernahme von Aufgaben? 1.3 Wie erhalten Sie die Informationen, was zu Ihren Tätigkeiten und Aufgaben an der Schule gehören? 1.4 Welchen Stellenwert haben Tätigkeiten und Aufgaben und was bedeuten Ihnen die Tätigkeiten und Aufgaben?	Wie sieht das genau aus? Können Sie davon mehr erzählen? Fällt Ihnen dazu noch mehr ein? Können Sie sich an ein Beispiel erinnern?
Nur bei unzureichender Beantwortung	1.5 Welche Rolle/n nehmen Sie an der Schule ein? 1.6 Wie sind die Rollen verteilt? Haupt- / Neben-/ Zusatzrolle 1.7 Werden Aufgaben innerhalb von Rollen differenziert? 1.8 Werden Sie Ihren eigenen Erwartungen, und denen von anderen gerecht?	Was ist Teil Ihrer Rolle? Wie gestaltet sich Ihre Rolle im Berufsalltag? Fallen Ihnen Schwerpunkte dazu ein? Können Sie Beispiele nennen?
Erwartete Ergebnisse	über Aufgaben u. Tätigkeiten → Rollen erfasst über Stellenwert Bedeutung erfassen z.B. Vorlieben und oder weniger präferierte Rollen Rollen Beispiele: prof. Lehrende, Lehmanager, Beziehungs- und Kommunikationsprofi, Lehr-Lern-Berater... Systematisierung von Rollen: nach Aufgabe, Organisation, Führung, Team, Innovation, Schule, fachbezogen, karrierebezogen,	Was bedeutet die Rollenvielfalt für Sie? Wie erleben Sie verschiedene Rollen? Wie bezeichnen Sie die Rollen? Nach welchen Kriterien lassen sich Rollen ordnen oder systematisieren?

Abbildung 10: Studie 1: Interviewleitfaden (Fokusgruppen): Aktuelle berufliche Tätigkeit, Erwartungen und Erfahrungen bezogen auf die aktuelle Tätigkeit vor dem Hintergrund des gewählten Berufs als Selbsteinschätzung

II. Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Relevanz für Professionalität		
Leitfrage, Erzählaufforderung	Konkrete Nachfrage	Mögliche Aufrechterhaltungsfrage
2. Welche Fähigkeiten sind für die Tätigkeiten und Aufgaben an der Berufsfachschule bzw. Berufsschule relevant?	2.1 Würden Sie sagen: „...ich bin die geborene Lehrkraft...“ 2.2 Welche Fähigkeiten bringen Sie mit, ...? 2.3 Wie haben sich Ihre Kompetenzen entwickelt? 2.4 Was zeichnet Sie im Hinblick auf Kompetenzen aus? 2.5 Wann fühlen Sie sich kompetent? 2.6 Wann fühlen Sie sich weniger kompetent? 2.7 Würden Sie sagen: „ich bin mit meinen Fähigkeiten am richtigen Platz“? 2.8 Wie gelingt es Ihnen Ihr Wissen und Können in komplexen und spezifischen Arbeitssituationen anzuwenden?	Was fällt Ihnen dazu ein? Können Sie davon erzählen? Erzählen Sie...was war förderlich? Was können Sie besonders gut? Wie fühlt sich das an...richtiger Platz? Können Sie das näher beschreiben?
Nur bei unzureichender Beantwortung	2.9 Glauben Sie, dass Fähigkeiten erworben werden können oder dass Fähigkeiten in der Person verankert sind? 2.10 Welche Faktoren haben dazu beigetragen, dass sich Ihre Kompetenzen entwickelt haben? 2.11 Sind Sie eher Fach-, Methoden-, Sozial-, oder Personal-kompetent? 2.12 Wie erleben Sie es, sich kompetent zu fühlen, oder sich weniger kompetent zu fühlen? 2.13 Woran machen Sie Professionalität im Lehrberuf fest?	Was ist Teil Ihrer Rolle? Wie gestaltet sich Ihre Rolle im Berufsalltag? Fallen Ihnen Schwerpunkte dazu ein? Können Sie Beispiele nennen? Was fällt Ihnen dazu ein?
Erwartete Ergebnisse	Sicht auf die Entwicklung von Kompetenzen Eigeneinschätzung auf vorhandene Kompetenzen und nicht vorhandene oder wenig entwickelte Kompetenzen Eigeneinschätzung Fähigkeiten und aktuell „richtiger Platz“ am Arbeitsplatz. Positionierung Professionalität im Lehrberuf	Was bedeutet es, dass Kompetenzen sich entwickeln können, und was bedeutet es über Fähigkeiten verfügen zu können?

Abbildung 11: Studie 1: Interviewleitfaden (Fokusgruppen): Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Relevanz für Professionalität

III. Aktuelle berufliche Tätigkeit: Zusammenhang von Rollen und Fähigkeiten		
Leitfrage, Erzählaufforderung	Konkrete Nachfrage	Mögliche Aufrechterhaltungsfrage
3. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Rollen und Fähigkeiten?	3.1 Denken Sie, dass Rollen und Fähigkeiten von Lehrkräften zusammenhängen? 3.2 Wenn ja, wie und wo sehen Sie Zusammenhänge? 3.3 Wenn nein, wo sehen Sie sonst Zusammenhänge? 3.4 Was macht nach Ihrer Meinung eine gute Lehrkraft aus? 3.5 Haben Kompetenzen einer Lehrkraft ihrer Meinung nach Einfluss auf den Berufserfolg? 3.6 Welche Rolle spielt die Qualifikation einer Lehrkraft für den Berufserfolg? 3.7 Wie schätzen Sie die Vielfalt an Qualifikationen eines Lehrkräfteteams im Hinblick auf die Anforderungen ein?	Können Sie davon mehr erzählen? Erzählen Sie bitte, ...wie sehen Sie das! Was fällt Ihnen dazu ein?
Nur bei unzureichender Beantwortung	3.8 Stehen Rollen und Fähigkeiten von Lehrkräften miteinander in Verbindung oder getrennt voneinander zu sehen? 3.9 Was sind Kennzeichen einer „guten Lehrkraft“? 3.10 Sind kompetente Lehrkräfte die, die Berufserfolg haben? 3.11 Hat die Qualifikation einer Lehrkraft etwas mit Berufserfolg zu tun? 3.12 Sind unterschiedliche Qualifikationen von Lehrkräften eher hilfreich oder eher hinderlich?	Was ist Teil Ihrer Rolle? Wie gestaltet sich Ihre Rolle im Berufsalltag? Fallen Ihnen Schwerpunkte dazu ein? Können Sie Beispiele nennen? Was fällt Ihnen dazu ein?
Erwartete Ergebnisse	Sicht auf die Einschätzung eines Zusammenhangs oder auf das Fehlen eines Zusammenhangs zwischen Rollen und Fähigkeiten Merkmalszuschreibungen auf eine gute Lehrkraft Zusammenhang von Kompetenzen und Berufserfolg Einschätzung der verschiedenen Lehr-Qualifikationsprofile	

Abbildung 12: Studie 1: Interviewleitfaden (Fokusgruppen): Aktuelle berufliche Tätigkeit, Zusammenhang von Rollen und Fähigkeiten

Beispiel Transkripte – Auszüge Erhebung Interview-Daten

Beispiel 1

B: Aber ich denke schon, dass es ganz stark eben mit den Fähigkeiten zu tun hat. Also weil das war ja eigentlich die Ausgangsfrage, inwiefern (I: Ja.) dieses Erleben von Erfolg damit was zu tun hat und ich glaube eben schon, dass das ganz stark mit den ganzen Fähigkeiten, die wir vorher aufgezählt haben, zusammenhängt. Also wenn natürlich jede Auseinandersetzung, ob jetzt negativ oder positiv, mit meinem Schüler für mich anstrengend ist, weil ich einfach, ja vielleicht nicht der Mensch bin, der sich so gut in andere reinversetzen kann und mich das fordert, dann ist dieses Erfolgserlebnis natürlich viel schwieriger zu erreichen. Also ich denke schon, dass man die Kompetenzen braucht, um da erfolgreich zu sein. Oder eben gefühlt erfolgreich zu sein. #00:41:13-4#

Beispiel 2

((Bw: lacht)) Und die Rollen, die wir vorhin so als Einstieg genannt haben, Kursbetreuung, Praxisbegleitung, ich glaube, die kann man immer noch mal auch aufdröseln in viele, viele Einzelrollen. (Bw: Ja, ja.) Wenn ich mich jetzt nur herausnehme als jemanden, der eine Lehrveranstaltung durchführt, also wirklich im Lehr-Lern-Prozess, dann bin ich ja erst mal/ ich muss auf den Inhalt achten, ich muss die Ziele im Blick haben, ich bin Zeitwächter, ich muss eine gescheite Handlungsorientierung hinlegen können, ich muss ständig auf die Sozialform bedacht sein und das alles möglichst hübsch noch in einem methodischen Wechsel abwechslungsreich dann auch gestalten. Da kommen schon vier, fünf andere Rollen dazu. Und ich bin auch immer in der Rolle, dass ich/ also ich bin nicht in einer aktiven Rolle, aber in einer passiven Rolle, dass ich ja auch beobachtet werde, von den Lernenden begutachtet werde, bewertet werde. Und da kommt man auch ein Stück wieder zu dem zurück, was du gesagt hast, du willst es eigentlich gar nicht (bewirken? #00:15:17-3#) das Erzieherische.

Abbildung 13: Studie 1: Beispiele von Transkripten zur Erhebung von Interview-Daten (Fokusgruppen)

MME-Rollenmatrix zur Selbsteinschätzung
Version 05.03.2015

Rolle	Beschreibung
Multiplikator/-in Trainer/in	Der Medizinische Ausbildungsexperte im Rahmen von z.B. medizindidaktischen Dozententrainings, Train-the-Trainer-Kursen, Ausbildungsforschung- und Doktoranden-Kolloquien (z.B.: MQ I und MQ II) gibt in der Rolle des Multiplikators sein Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen an Einzelne oder Gruppen weiter. Er nimmt dabei die Rolle des Trainers, Mentors und Ansprechpartners ein.
Netzwerker/-in Kommunikator/-in	Der medizinische Ausbildungsexperte erkennt und verbindet in der Rolle des Netzwerklers und Kommunikators Personen und Gruppen, die mit den Bereichen der Aus- und Weiterbildung befasst sind. Dabei ist es Ziel, die Qualität, den Stellenwert und die Nachhaltigkeit der medizinischen Ausbildung zeitgemäß und flächendeckend zu entwickeln. Er ist in der Lage zur Umsetzung dieser Ziele situations- und zweckorientiert zu kommunizieren.
Professionell Lehrende/-r	Der Medizinische Ausbildungsexperte kann in der Rolle des professionell Lehrenden sowohl einzelne Unterrichtsveranstaltungen als auch Curricula auf der Grundlage aktueller didaktischer Erkenntnisse konzipieren, umsetzen und die damit verbundenen lokalen,

Rolle	Beschreibung
	nationalen oder internationalen Innovationen angemessen kommunizieren.
Ausbildungsforscher/-in	Der Medizinische Ausbildungsexperte hinterfragt in der Rolle des Ausbildungsforschers didaktische Konzepte und Strategien und erforscht hypothesengeleitet das Lernen im Erwachsenenalter.
Lehrmanager/-in	Der Medizinische Ausbildungsexperte entwickelt in der Rolle des Lehrmanagers Visionen, Ziele und Strategien für eine Verbesserung der Lehre und setzt dies um. Er nimmt dabei eine Führungsrolle bei der Planung, Organisation und Ressourcenakquise ein.
Lehrqualitätsförderer/-in	Der Medizinische Ausbildungsexperte entwickelt in der Rolle des Lehrqualitätsförderers Qualitätskriterien und Instrumente zur Qualitätsmessung, gestaltet und setzt Anreizsysteme adäquat ein und qualifiziert Mitarbeiter. Er nimmt dabei die Rolle eines Qualitätsmanagers ein.
Medizinische/r Ausbildungsexperte/-in	Der Medizinische Ausbildungsexperte verfügt über das notwendige Wissen um als Multiplikator, Netzwerker, Kommunikator, professionell Lehrender, Ausbildungsforscher und Lehrqualitätsförderer agieren zu können.

**Darstellung der Bezugsebenen und Expertise Stufen
für die Rollenmatrix des MME**

Bezugsebenen	
Mikro	Arbeitsgruppe, Abteilung
Meso	Institution, Fakultät, Klinik
Makro	Landes- und Bundesebene, internationale Ebene

Expertise Stufen	
0	Keine Kenntnisse
1	Grundkenntnisse und Fähig- und Fertigkeiten
2	Kenntnisse und Fähig- und Fertigkeiten entsprechend der Kernlernziele des MME (sollten <u>alle von allen</u> MME'lern am Ende des Studiums erreicht sein)
3	Kenntnisse und Fähig- und Fertigkeiten entsprechend der Kernlernziele sowie der erweiterten Lernziele des MME (sollten individuell z.T. am Ende des Studiums erreicht sein)

Tabelle 25: Studie 1: MME-Rollenmatrix zur Selbsteinschätzung, Version 05.03.2015

3.2 Studie 2

Vorabfragebogen – Begleitinformation

Begleitinformation zum Vorabfragebogen

In dieser Studie wird auf der Grundlage des CanMEDS-Modells und der Rollenmatrix untersucht, ob rollendefinierende Kompetenzen in der Pflegedidaktik relevant sind. Deshalb werden Ihnen mit dieser Begleitinformation die vorgenannten Begriffe und Modelle erläutert.

Exemplarisch wird auf die Übertragung der Rolle „Kommunikator*in und Netzwerker*in“ aus der Medizin auf die Pflegedidaktik eingegangen. Die Beschreibungen aller Rollen, die für die Pflegedidaktik relevant sind, finden Sie am Ende dieses Dokuments.

Inhalt

1. Entstehung von CanMEDS und Rollenkonzept	2
2. Anwendung des CanMEDS Rollenmodell	2
3. Nutzen des CanMEDS Rollenmodells	2
4. Die Rollen im CanMEDS Modell	2
5. Die Rollenmatrix (v. Pante, S., Fischer, M.R., Wagener, S., Jünger, J., 2016)	3
6. Zum Begriff der rollendefinierenden Kompetenzen	3
7. Die Rollenmatrix für Lehrkräfte, die in Pflegefachberufen in Deutschland ausbilden. (Glude, B., 2018)	4

Abbildung 14: Studie 2 a: Begleitinformation zum Vorabfragebogen

Auszug: Quantitative Vorabbefragung vor persönlichem Austausch

Frage 9 Die Rolle des professionell Lehrenden ist sowohl im CanMEDS Modell und in der Rollenmatrix beschrieben (siehe Zusatzblatt).
Bitte schätzen Sie die Aussagen zur Rolle ein und geben Sie Sie jeweils einen Wert ein. Geben Sie bitte 1 an, wenn Sie gar keine Relevanz sehen und geben Sie bitte 10 an, wenn Sie eine sehr hohe Relevanz sehen.

	Aussage	gar keine 1	2	3	4	5	6	7	8	9	sehr hoch 10
39	Die Rolle einer professionellen Lehrkraft zeichnet sich vor allem dadurch aus, wie gut die Person unterrichten kann	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40	Die Rolle von professionell Lehrenden ist die wichtigste Rolle, die eine Lehrkraft <u>innehat</u>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41	Die Rolle von professionellen Lehrkräften soll in weitere Subrollen differenziert werden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42	Die Interpretation von Rahmencurricula und die Konzepterstellung sollen in Zukunft von Pflegedidaktiker*innen durchgeführt werden und nicht von professionellen Lehrkräften	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43	Lernende, die sich in sozial schwierigen Situationen befinden, sollen in Zukunft durch Sozialarbeiter*innen unterstützt werden und nicht von professionellen Lehrkräften	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44	Die Professionalität von Lehrkräften hängt unmittelbar mit Ihrer Lehrererfahrung zusammen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie sicher fühlen Sie sich bei der Beantwortung von Frage 9?	
☐	sehr sicher
☐	sicher
☐	nicht sicher
☐	absolut nicht sicher

Abbildung 15: Studie 2 a: Auszug aus der quantitativen Vorabbefragung vor persönlichem Austausch

Auszug: Quantitative Befragung während des persönlichen Austausches

Frage 9

Die Rolle des professionell Lehrenden ist sowohl im CanMEDS Modell und in der Rollenmatrix beschrieben (siehe Zusatzblatt).

Bitte schätzen Sie die Aussagen zur Rolle ein und geben Sie jeweils einen Wert ein. Geben Sie bitte 1 an, wenn Sie gar keine Relevanz sehen und geben Sie bitte 10 an, wenn Sie eine sehr hohe Relevanz sehen.

	Aussage	gar keine 1	2	3	4	5	6	7	8	9	sehr hoch 10
41	Die Rolle von professionellen Lehrkräften soll in weitere Subrollen differenziert werden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42	Die Interpretation von Rahmencurricula und die Konzepterstellung sollen in Zukunft von Pflegepädagogik*innen durchgeführt werden und nicht von professionellen Lehrkräften	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43	Lernende, die sich in sozial schwierigen Situationen befinden, sollen in Zukunft durch Sozialarbeiter*innen unterstützt werden und nicht von professionellen Lehrkräften	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44	Die Professionalität von Lehrkräften hängt unmittelbar mit Ihrer Lehrererfahrung zusammen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie sicher fühlen Sie sich bei der Beantwortung von Frage 9?	
☐	sehr sicher
☐	sicher
☐	nicht sicher
☐	absolut nicht sicher

Abbildung 16: Studie 2 b: Auszug aus der quantitativen Befragung während des persönlichen Austausches

Auszug Interviewfragen Telefoninterviews

	Leitfrage , Erzählaufforderung	Check, wurde das erwähnt?	Konkrete (Nach)-Fragen	Hinweise/Notizen
Teil 1: Allgemeine Fragen	Sie haben am Gruppen-Delphi-Verfahren teilgenommen	- Interesse am Inhalt, an der Methode, an den anderen Experten - Ziele, die mit der Teilnahme verbunden waren	- Wie beurteilen Sie die inhaltliche Diskussion im Nachhinein? - Welche persönlichen Ziele, waren mit der Teilnahme verbunden?	
	Wie hat sich die Zielsetzung Ihrer Teilnahme entwickelt?	- Ziele am Anfang und Ziele während dem Verfahren? - Ziele unmittelbar nach dem Verfahren	Hat sich innerhalb des Verfahrens für Sie etwas verändert? Wenn eine Veränderung eingetreten ist, wodurch ist das geschehen?	
	Wie haben Sie das Gruppen-Delphi-Verfahren im Hinblick auf das gewählte Thema erlebt?	- Kompetenzen im Studienverlauf - Auch wiss. Interesse im Verlauf - Woran macht man die eigene Kompetenz fest (Methoden, Fachwissen etc.)	- Haben Sie sich schon zuvor mit Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg bei Lehrkräften, die in Pflegefachberufen qualifizieren beschäftigt? - Gab es ein Schlüsselerlebnis, oder eine Situation, die für das Thema besonders bedeutsam ist? - Haben Sie schon einmal an einer Expertentagung teilgenommen, die mit der Methode Gruppen-Delphi durchgeführt wurde? - Was hat Ihnen an der Methode gefallen bzw. nicht gefallen?	
	Wie haben Sie das Gruppen-Delphi-Verfahren im Hinblick auf die gewählte Methode erlebt?			
Aufrechterhaltungsfragen: Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen? Könnten Sie mir dies bitte noch mal erläutern? Und dann? Wie ging es weiter? Wie war das so mit...?				

Abbildung 17: Studie 2 c: Auszug aus Interviewfragen von Telefoninterviews

4 Mittel zur Datenauswertung

4.1 Studie 1

Transkriptionsregeln

Die Audioaufnahmen wurden Wort für Wort transkribiert und computergestützt analysiert. Das Gesagte wurde originalgetreu wiedergegeben. Die Transkription wurde geglättet und folgt den Ausführungen von Kuckartz. Äußerungen im Dialekt wurden auf Hochdeutsch dargestellt, grammatikalische Fehler korrigiert, Doppelungen und Füllwörter entfernt. Sprechpausen wurden durch „(...)“ markiert; Lautäußerungen wie „aha“ wurden nicht transkribiert. Die Großschreibung markiert Redebeiträge; sprachliche hervorgehobene Bezeichnungen sind unterstrichen. Eine doppelte Klammer „((lacht))“ kennzeichnete die nonverbale Kommunikation. Sprechbeiträge der Interviewerin wurden mit „I:“ eingeführt; Sprechbeiträge befragter Personen mit Kürzeln wie „Bm:“. Nach jedem Sprechbeitrag folgt ein Absatz, der auch den Sprecherwechsel verdeutlicht. Zwischenäußerungen erhielten Kürzel und sind mit Klammern in den Redebeitrag eingefügt: „(Bm: Danke)“. „XXX“ anonymisiert Angaben, die Hinweise auf Person und Ort geben, „(univ.)“ markiert nicht zu identifizierende Begriffe und „/“ kennzeichnet Satzabbrüche [Kuckartz, 2016].

Kodierung – Ankerbeispiele – Kodierregeln

Kategorie	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Arten von Rollen A 3 professionell Lehrende Definition: Unterrichten, konzipieren, beraten, beurteilen, prüfen, fördern Code-Memo Bachelor: entwickelt und konzipiert Unterrichte, arbeitet curricular mit, unterrichtet adressengerecht, fördert, berät, beurteilt, prüft, hat Kursleiterfunktion Master: Initiierung und Strategieentwicklung Unterrichtsreihen, Konzipiert Curricula Seminare und Profi-Unterricht. Leitet mehrere Jahrgänge/Kurse Leitende Master: Führung, Leitung, Gesamtverantwortung Gesamtstrategie Expertenunterricht	Aufgaben Unterrichten/Kursleitung/Lernfeldansatz umsetzen 3 (B 1) „...wir oder viele eine Kursleitungsaufgabe, die verschiedenen Kurse zu führen und Unterricht zu machen. Unterricht ist bei uns an der Schule so geregelt, dass wir eben im Lernfeldansatz agieren und dementsprechend in den ganzen Lernsituationen, wo wir eingeteilt sind, unterrichten. Also nicht spezifisch im eigenen Kurs, sondern in dem Thema immer in dieser Lernsituation unterrichten“ B 40 (B 1): „dass ich es verstehe, komplexe Zusammenhänge relativ einfach und verständlich runterzubrechen. Und das auch auf eine positive Art und Weise zu transportieren“ Curriculumentwicklung/Lernfeldgestaltung 5 (B 1), „Eine andere Rolle ist hier noch letztendlich auch die Entwicklung von Lernfeldern. Also jeder von uns ist auch noch verantwortlich für ein bestimmtes Lernfeld und muss dafür Sorge tragen, dass man da auch regelmäßig zusammenkommt, schaut: Wie können wir das verändern, das Lernfeld?“ M 40 (B 1), „komplexe Zusammenhänge relativ einfach und verständlich runterzubrechen. Und das auch auf eine positive Art und Weise zu transportieren“ R 63: (B 2) „Ich bin der Bösewicht an der Schule, weil ich bin der stellvertretende Schulleiter bin“ M	Mindestkodierung: Unterrichten, konzipieren, beraten, beurteilen, prüfen, fördern, Kursleiterfunktion Kodiergrenzen: Nicht Management-Aufgaben = Lehmanager*in Bachelorlehrkraft: unterrichtet, leitet einzelne Kurse, arbeitet überall mit Masterlehrkraft: immer wenn von Initiierung, Konzipierung und Strategieentwicklung die Rede ist Leitender Master: immer wenn Personalverantwortung, Führung Leitung und Gesamtverantwortung erwähnt wird Restkategorie: kann von jeder Qualifikationsstufe eingenommen werden oder ist nicht zuordenbar

Abbildung 18: Beispiel zu Kodierung, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Kategorie	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Arten von Rollen A 7 pflegerischer Ausbildungsexperte Definition: wenden Wissen in verschiedenen Rollen an Code-Memo Bachelor: wenden Wissen in der Rolle der Multiplikatoren, der Netzwerker*innen, Kommunikator*innen, professionell Lehrenden, Ausbildungsforscherinnen u. Lehrqualitätsförderer*in an Master: wenden spezialisiertes Experten-Wissen in der Rolle der Multiplikatoren, der Netzwerker*innen, Kommunikator*innen, professionell Lehrenden, Ausbildungsforscherinnen u. Lehrqualitätsförderer*in an Leitende Master: Führen, eiten, tragen, Gesamtverantwortung	11: (B 1): „Aber das finde ich als, empfinde ich als hoch anspruchsvoll, da auch so die Balance zu wahren. Also einmal die Rolle Kursleitung zu sein. Und dann aber auch, vielleicht aufgrund seiner eigenen Sozialisation, doch ganz nah auch an den Auszubildenden dran zu sein und da zu gucken: Habe ich da immer die nötige Distanz?“ B 44: (B 1): „anderen Rollen nehmen einen viel größeren Teil ein“ B 77: (B 1): „Aber sonst ist man sich ja dessen gar nicht so bewusst, was man alles für Rollen hat, weil man gerade in irgendeiner gerade drinsteckt“ B 39: (M 1): „Zum Beispiel mit einer Fortbildung, die ich gemacht habe zum Bereich Coaching, Lerncoaching. Und das ist so momentan auch so mein Rollenspektrum. Also ich verstehe mich ehrlich gesagt gar nicht so in einer einzelnen Rolle, sondern merke, dass ich in verschiedenen Rollen stecke.“ 22: (M 1) „Weil mir da einfach dieses Fachliche sehr wichtig war. Und gerade eben das Medizinisch-pflegerische eben, ja, am Herzen liegt“ M	Mindestkodierung Können in alle Rollen schlüpfen Kodiergrenzen: Bachelorlehrkraft: wenden Wissen in allen Rollen an und wechseln Rollen situationsgerecht Masterlehrkraft: immer wenn von Initiierung, Konzipierung und Strategieentwicklung in Bezug auf Rollenwechsel und der Anwendung auf spezialisiertes Wissen auf der Makroebene die Rede ist Leitender Master: Führung, Personalverantwortung, Leitung Gesamtverantwortung erwähnt Restkategorie: kann von jeder Qualifikationsstufe eingenommen werden oder ist nicht zuordenbar

Abbildung 19: Studie 1: Beispiel zu Kodierung, Ankerbeispiele und Kodierregeln

Intercoder-Reliabilitätsprüfung

Die Intercoder-Reliabilitätsprüfung wurde nach dem ersten und zweiten Durchgang der Codierung durchgeführt. Links oben steht die Anzahl der Codierungen, die übereinstimmen, rechts oben und unten links sind die Zahlen, die die Nicht-Übereinstimmung erklären.

Fokusgruppe B 1

1. Durchgang

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 128	b = 202	330
	0	c = 253	0	253
		381	202	583

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.22$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 35 = 0.03$$

$$\text{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.20$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.03$$

$$\text{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.20$$

2. Durchgang

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 498	b = 26	524
	0	c = 18	0	18
		516	26	542

$$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.92$$

$$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 27 = 0.04$$

$$\text{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.92$$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.03$$

$$\text{Kappa} = (P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.92$$

Fokusgruppe B 2

1. Durchgang

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 106	b = 194	300
	0	c = 185	0	185
		291	194	485

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.22$

$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 41 = 0.02$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.20$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.02$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.20$

2. Durchgang

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 466	b = 15	481
	0	c = 15	0	15
		481	15	496

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.94$

$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 34 = 0.03$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.94$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.03$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.94$

Fokusgruppe M 1

1. Durchgang

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 262	b = 185	447
	0	c = 200	0	200
		462	185	647

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.40$

$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 38 = 0.03$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.39$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.02$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.39$

2. Durchgang

		1. Dokument		
		1	0	
2. Dokument	1	a = 490	b = 32	522
	0	c = 33	0	33
		523	32	555

$P(\text{observed}) = P_o = a / (a + b + c) = 0.88$

$P(\text{chance}) = P_c = 1 / \text{number of codes} = 1 / 32 = 0.03$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.88$

In case of missing values or in case of comparing one code:

$P(\text{chance}) = P_c = \text{number of codes} / (\text{number of codes} + 1)^2 = 0.03$

Kappa = $(P_o - P_c) / (1 - P_c) = 0.88$

4.2 Studie 2 a

Auszug: Auswertung der quantitativen Vorabbefragung vor dem persönlichen Austausch (deskriptive Statistik)

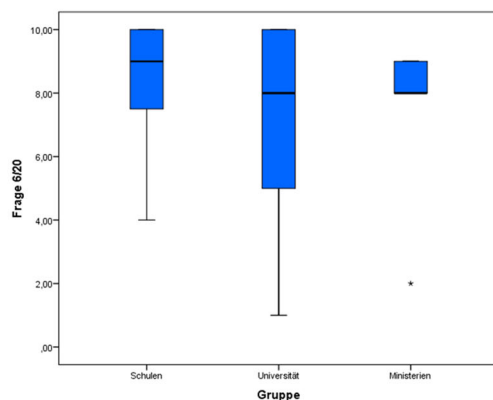
Frage	Mittelwerte	STABWIA	VaKoeffizient
F13[63] Frage 13 In der Rollenmatrix (s. Zusatzblatt) wird die Rolle des medizinischen Experten definiert, der alle Rollen im Wechsel einnehmen kann. In Interviews	4,411764706	3,105971478	0,70402020
F8[37] Frage 8 In der Rollenmatrix (siehe Zusatzblatt) ist die Rolle der Kommunikator*in und die der Netzwerker*in als eine Rolle beschrieben. In Interviews mit Leh	3,941176471	2,715965867	0,689125668
F9[42] Frage 9 Die Rolle des professionell Lehrenden ist sowohl im CanMEDS Modell und in der Rollenmatrix beschrieben (siehe Zusatzblatt). Bitte schätzen Sie	4,333333333	2,943920289	0,67936622
F11[50] Frage 11 Das CanMEDS Modell und die Rollenmatrix beschreiben die Rolle der Lehrmanager*innen als eigenständige Rolle (siehe Zusatzblatt). Bitte schä	3,62745098	2,39967318	0,661531525
F10[49] Frage 10 Im CanMEDS Modell und in der Rollenmatrix ist die Rolle von Forscher*innen beschrieben. Lehrkräfte, die in Pflegefachberufen ausbilden, sind ar	3,921568627	2,591085774	0,660726872
F10[46] Frage 10 Im CanMEDS Modell und in der Rollenmatrix ist die Rolle von Forscher*innen beschrieben. Lehrkräfte, die in Pflegefachberufen ausbilden, sind ar	4,509803922	2,948711916	0,653844816
F12[59] Frage 12 Lehrkräfte, die in Pflegefachberufen qualifizieren, haben in Interviews die Rolle der Lehrqualitätsförderung so interpretiert, dass die Rolle dazu da i	4,941176471	3,208811398	0,649402307
F7[28] Frage 7 Die Weitergabe von Wissen wird in der Rollenmatrix als eigene Rolle unter der Bezeichnung Trainer*in und Multiplikator*in geführt (siehe Zusatzblat	4,509803922	2,921455452	0,647800992
F12[57] Frage 12 Lehrkräfte, die in Pflegefachberufen qualifizieren, haben in Interviews die Rolle der Lehrqualitätsförderung so interpretiert, dass die Rolle dazu da i	4,019607843	2,603768009	0,647766675
F7[30] Frage 7 Die Weitergabe von Wissen wird in der Rollenmatrix als eigene Rolle unter der Bezeichnung Trainer*in und Multiplikator*in geführt (siehe Zusatzblat	4,803921569	3,02667876	0,630043334
F5[19] Frage 5 Bitte schätzen Sie die zukünftige, kompetenzorientierte Qualifizierung von Lehrkräften, die in den Pflegefachberufen ausbilden, ein. Dabei wird auf d	4,196078431	2,514117005	0,599158725
F8[38] Frage 8 In der Rollenmatrix (siehe Zusatzblatt) ist die Rolle der Kommunikator*in und die der Netzwerker*in als eine Rolle beschrieben. In Interviews mit Leh	5,294117647	2,844602733	0,537313849
F9[43] Frage 9 Die Rolle des professionell Lehrenden ist sowohl im CanMEDS Modell und in der Rollenmatrix beschrieben (siehe Zusatzblatt). Bitte schätzen Sie	5,176470588	2,725478911	0,526512971
F10[47] Frage 10 Im CanMEDS Modell und in der Rollenmatrix ist die Rolle von Forscher*innen beschrieben. Lehrkräfte, die in Pflegefachberufen ausbilden, sind ar	5,235294118	2,746548636	0,52462165
F11[51] Frage 11 Das CanMEDS Modell und die Rollenmatrix beschreiben die Rolle der Lehrmanager*innen als eigenständige Rolle (siehe Zusatzblatt). Bitte schä	5,431372549	2,801820137	0,515858581
F6[22] Frage 6 Wie schätzen Sie folgende Maßnahmen ein, um Lehrkräfte, die in den Pflegefachberufen qualifizieren, zu einem Veränderungsprozess hinsichtlich d	5,960784314	2,945917747	0,494216464
F10[48] Frage 10 Im CanMEDS Modell und in der Rollenmatrix ist die Rolle von Forscher*innen beschrieben. Lehrkräfte, die in den Pflegefachberufen ausbilden, sind ar	6,019607843	2,866985846	0,476274522
F13[64] Frage 13 In der Rollenmatrix (s. Zusatzblatt) wird die Rolle des medizinischen Experten definiert, der alle Rollen im Wechsel einnehmen kann. In Interviews	6,549019608	3,035218117	0,463461449
F11[52] Frage 11 Das CanMEDS Modell und die Rollenmatrix beschreiben die Rolle der Lehrmanager*innen als eigenständige Rolle (siehe Zusatzblatt). Bitte schä	6,333333333	2,889059824	0,456167341
F13[65] Frage 13 In der Rollenmatrix (s. Zusatzblatt) wird die Rolle des medizinischen Experten definiert, der alle Rollen im Wechsel einnehmen kann. In Interviews	6,333333333	2,854236617	0,45066894
F11[53] Frage 11 Das CanMEDS Modell und die Rollenmatrix beschreiben die Rolle der Lehrmanager*innen als eigenständige Rolle (siehe Zusatzblatt). Bitte schä	6,392156863	2,878043998	0,450246147
F9[41] Frage 9 Die Rolle des professionell Lehrenden ist sowohl im CanMEDS Modell und in der Rollenmatrix beschrieben (siehe Zusatzblatt). Bitte schätzen Sie	7,098039216	3,04141135	0,428486432
F5[16] Frage 5 Bitte schätzen Sie die zukünftige, kompetenzorientierte Qualifizierung von Lehrkräften, die in den Pflegefachberufen ausbilden, ein. Dabei wird auf d	6,450980392	2,751826488	0,426574927
F4[9] Frage 4 Wie hilfreich wären aus Ihrer Sicht folgende Anpassungen, um eine einheitliche Qualifizierung von Lehrkräften, die in Pflegefachberufen qualifizieren, z	6,941176471	2,845429772	0,409934798

Abbildung 20: Studie 2 a: Auszug einer Auswertung der quantitativen Vorabbefragung vor dem persönlichen Austausch (deskriptive Statistik)

Auszug: Auswertung des Vorabfragebogens vor dem persönlichen Austausch (Inferenzstatistik Kruskal-Wallis-Test)

Frage 6: Wie schätzen Sie folgende Maßnahmen ein, um Lehrkräfte, die in den Pflegefachberufen qualifizieren, zu einem Veränderungsprozess hinsichtlich der Festlegung von Rollen und Kompetenzen zu motivieren? Bitte geben Sie an, wie Sie die folgenden Aussagen bewerten. Bitte tragen Sie jeweils einen Wert ein. Geben Sie bitte 1 an, wenn Sie die Aussage voll und ganz ablehnen und geben Sie bitte 10 an, wenn Sie der Aussage voll und ganz zustimmen.

6/20 Die Rollen von Lehrkräften, die in Pflegefachberufen qualifizieren, müssen zukünftig klarer definiert werden.



Mittelwerte

Bericht

Frage 6/20

Gruppe	Mittelwert	N	Standard-abweichung
Schulen	8,5000	20	1,79179
Universität	6,9200	25	2,94279
Ministerien	7,3333	6	2,65832
Insgesamt	7,5882	51	2,57819

Kruskal-Wallis-Test

Ränge			
	Gruppe	N	Mittlerer Rang
Frage 6/20	Schulen	20	30,80
	Universität	25	22,78
	Ministerien	6	23,42
	Gesamt	51	

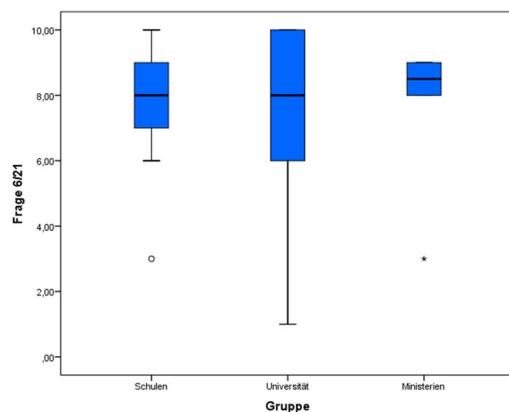
Statistik für Test ^{a,b}	
	Frage 6/20
Chi-Quadrat	3,596
df	2
Asymptotische Signifikanz	,166
Exakte Signifikanz	,168

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Gruppe

Der Unterschied zwischen den drei Gruppen ist nicht signifikant.

6/21 Die Rollen von Lehrkräften, die in den Pflegefachberufen qualifizieren, sollen durch Kompetenzen beschrieben werden.



Bericht			
Frage 6/21			
Gruppe	Mittelwert	N	Standard- abweichung
Schulen	8,0000	20	1,77705
Universität	7,3200	25	2,80951
Ministerien	7,6667	6	2,33809
Insgesamt	7,6275	51	2,37454

Nichtparametrische Tests Kruskal-Wallis-Test

Ränge			
	Gruppe	N	Mittlerer Rang
Frage 6/21	Schulen	20	26,95
	Universität	25	25,30
	Ministerien	6	25,75
	Gesamt	51	

Statistik für Test	
	Frage 6/21
Chi-Quadrat	,144
df	2
Asymptotische Signifikanz	,931
Exakte Signifikanz	,933

Abbildung 21: Studie 2 a: Beispiele für die Auswertungen nichtparametrischer Tests beim Kruskal-Wallis-Test

Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den 3 Gruppen, $p=0,933$.

4.3 Studie 2 b

Auszug: Auswertung des gekürzten Vorabfragebogens nach dem persönlichen Austausch (deskriptive Statistik)

Frage	Anzahl Antworten	Arithmetisches Mittel	Variationsko- effizient	Niedrigster Wert		Höchster Wert		Minderheitsvotum		Anmerkung	Blitz
8	4	9,0	0,1	8	Gruppe 1	10	Gruppe 2				
13	4	8,8	0,1	8	Gruppe 2	10	Gruppe 4				
17	4	9,5	0,1	8	Gruppe 2	10	Gruppe 1				
3	4	9,5	0,1	8	Gruppe 2	10	Gruppe 1				
44	2	5,5	0,1	5	Gruppe 2	6	Gruppe 3				
54	3	9,7	0,0	9	Gruppe 2	10	Gruppe 3				
19	3	2,0	0,0	2	Gruppe 1	2	Gruppe 1				
35	3	10,0	0,0	10	Gruppe 1	10	Gruppe 1				
70	1	2,0	0,0	2	Gruppe 3	2	Gruppe 3				
26	1	5,0	0,0	5	Gruppe 3	5	Gruppe 3			JA	
38	2	10,0	0,0	10	Gruppe 1	10	Gruppe 1				
27	1	3,0	0,0	3	Gruppe 3	3	Gruppe 3			JA	
28	1	1,0	0,0	1	Gruppe 3	1	Gruppe 3			JA	
63	3	1,0	0,0	1	Gruppe 1	1	Gruppe 1				
30	1	1,0	0,0	1	Gruppe 3	1	Gruppe 3				
42	1	1,0	0,0	1	Gruppe 3	1	Gruppe 3				

Abbildung 22: Studie 2 b: Auszug einer Auswertung des gekürzten Vorabfragebogens während des persönlichen Austausches (deskriptive Statistik)

Auszug: Teilergebnisse Gruppen-Delphi-Verfahren

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Rollen	Identifikation von Rollen bei Lehrkräften Rollenwechsel	Identifikation von Rollen bei Lehrkräften Rollenwechsel Zusatzrollen Rolle Praxisbegleitung	Identifikation von Rollen bei Lehrkräften Rollenwechsel Rolle Pflegerischer Ausbildungsexperte
Kompetenzen	rollendefinierende Kompetenzen	rollendefinierende Kompetenzen	rollendefinierende Kompetenzen

Tabelle 26: Studie 2 b: Auszug bestätigte Teilergebnisse Gruppen-Delphi-Verfahren nach Runde 1

5. Erfassen die Rollenbezeichnungen von Lehrkräften, die Aufgaben der Lehrkräfte, die in den Pflegefachberufen qualifizieren oder müssen andere Rollenbezeichnungen entwickelt werden?

Frage / Item	Excel-Tabelle
7/26	AL
6/20	AB

6. Tragen umfassende Kompetenzzuschreibungen zu Rollen dazu bei, Rollen bei Lehrkräften, die in den Pflegefachberufen qualifizieren zu spezifizieren oder sind Beschreibungen von Kernkompetenzen ausreichend.

Frage / Item	Excel-Tabelle
5/14	U
6/21	AC
5/33	AZ

Abbildung 23: Studie 2 b: Auszug einer Auswertung des gekürzten Vorabfragebogens nach dem persönlichen Austausch (Inferenzstatistik Kruskal-Wallis-Test)

Ergebnisse Gruppenarbeit

Rollen

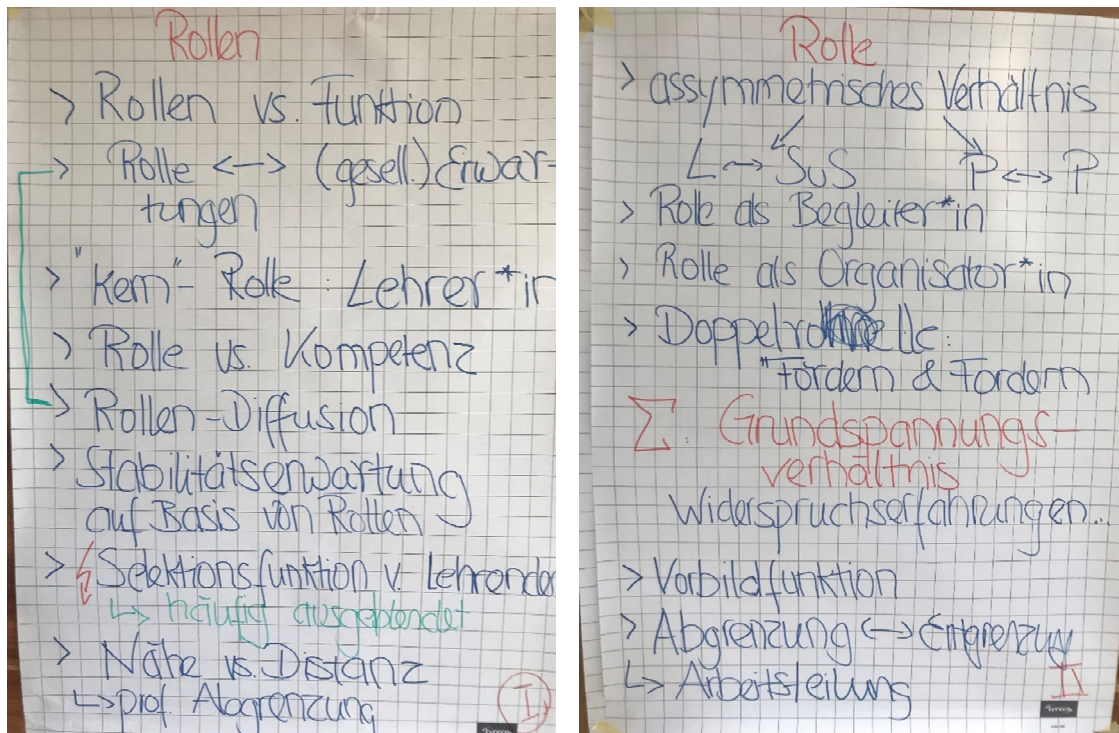


Abbildung 24: Studie 2 b: Ergebnisse Rollen

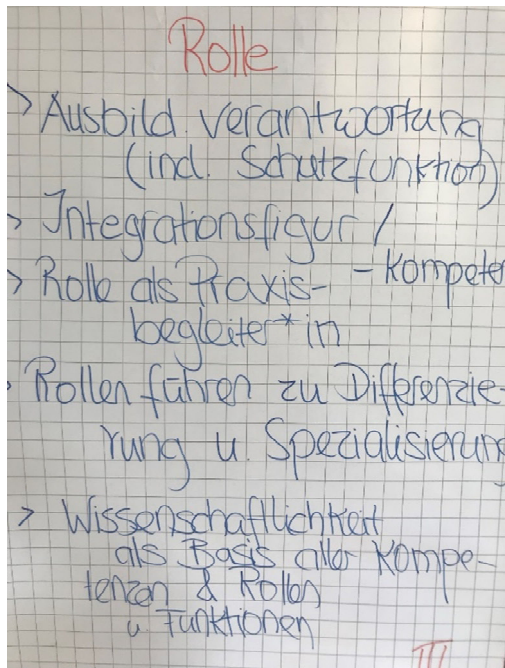


Abbildung 25: Studie 2 b: Rollen

Kompetenzen

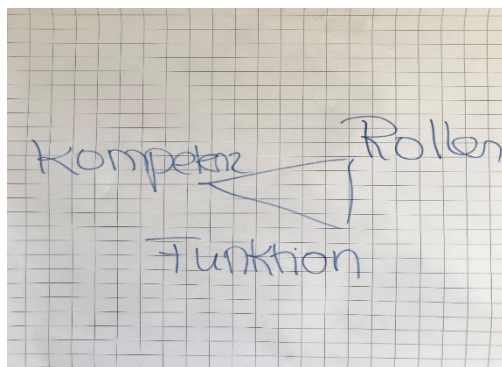


Abbildung 26: Studie 2 b: Kompetenzen im Verhältnis

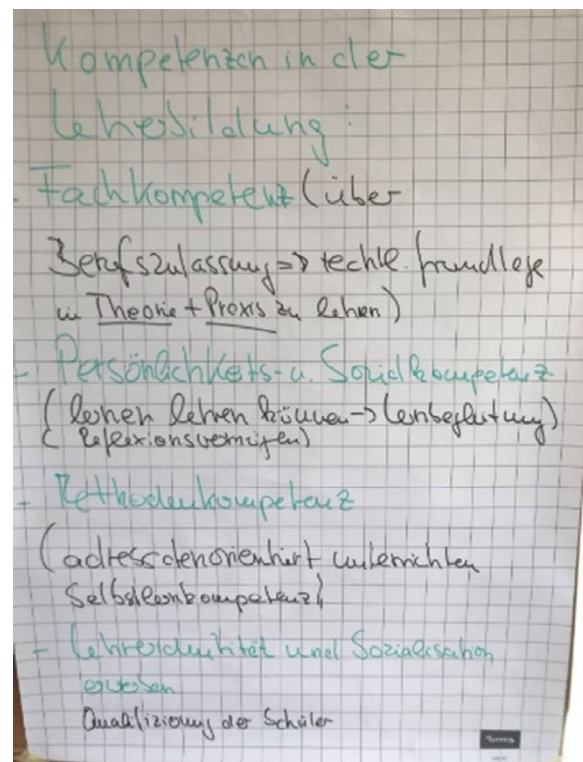


Abbildung 27: Studie 2 b: Kompetenzen

4.4 Studie 2 c

Auszug Auswertung Telefoninterviews nach persönlichem Austausch protokollbasiert

TN: 1003 erster Teil

Teilnahme: die Gruppen-Arbeit war interessant, es gab ein grundsätzliches Verständnis über das Modell, da gab es ähnliche Meinungen, eine weitere Diskussion war für eine 2. Runde nicht vorstellbar, es war eine angespannte aber konstruktive Atmosphäre und hat deutlich zur gegenseitigen „Befruchtung“ beigetragen.

Thema: Die paradigmatischen Unterschiede was die Professionalisierung in der Lehrerbildung anbetrifft kamen zum Ausdruck

Methode: das Verfahren wurde teils positiv und teils befremdlich erlebt, gut war der Vorabfragebogen und die vorbereitenden Skripten, die Geschlossenheit der Fragen wurde als schwierig erlebt, es gab wenig Raum für Zwischenbereiche

TN: 1003 zweiter Teil

Allgemeine Einschätzung CANMEDS: Als Beitrag einer nachvollziehbaren Funktion für Aspekte des Schulmanagements, keine Verwendung für die Ausbildung für Lehrende an der Hochschule, weil Kompetenzverständnis in der angloamerikanischen Tradition auf Performanz ausgerichtet ist. Hilfreich, da klare Konturen zu Fähigkeitsformel kommt. Aufgaben: Was gehört zu den Aufgaben? Was kann Personalentwicklung leisten um Entwicklung zu befördern?

Eignung Outcomeorientierung: nein, weil dem Kompetenzbegriff im angloamerikanischen Verständnis Performanz zu Grunde liegt, und an der Hochschule nicht auf Funktionen hin ausgebildet werden soll, sondern kritisch denkende Subjekte, die allgemein ausbilden können, die Überblicks- u. Orientierungswissen haben, im Studienprozess als Strukturmerkmal.

Kritik am CANMEDS-Modell: trifft nicht das, was in Schulen an Unterscheidungen vorgenommen werden soll, die Beschreibungen passen nicht auf die Kultur und sind nicht trennscharf genug. Es ist unklar, was lehren heißt. Die Kompetenzen sind nicht richtig beschrieben und passen nicht, daran muss noch gefeilt werden. Was ist in der Schule zu tun? Die Rollen sind zu eng. Es fehlt die Anschlussfähigkeit. Pflege ist eine andere Disziplin, es gibt einen paradigmatischen Unterschied, das quantitative Denken ist anders, es fehlt ein geisteswissenschaftlicher Zugang.

Ablehnende Haltung: Die ablehnende Haltung war bereits im Vorfeld schon vorhanden, verschiedene Personen haben sich gegen das Thema gestellt und die Veranstaltung boykottiert.

Übernahme des CANMEDS: evtl. als Reflexionsfläche nutzen, es müsste sprachlich besser angepasst werden.

TN: 2001

Teilnahme: Interesse am Thema und aus kollegialen Gründen, Das Thema hat eine hohe Relevanz und ist extrem wichtig, Rollenkonfusion muss beseitigt werden, die aufgrund der unterschiedlichen Qualifikationsprofile vorhanden ist. Es gibt viele Verwerfungen im System, mit dem Bachelor ist eine mehr oder weniger gute Qualifizierung möglich, fraglich ist die Masterqualifikationsebene. Es gibt eine Streitsituation über den Vorbereitungsdienst oder die nicht vorhandene Zwischenphase: Die Profession muss vorangetrieben werden. Der Berufserfolg für den Lehrer ist wichtig.

Methode: kennt Delphi-Verfahren, es ist fruchtbar, wenn es im Sinne eines Dialogs angewandt wird, es ist dazu geeignet Sachverhalte besser zu verstehen und tiefergehende Einsichten zu bekommen, ein gutes Verfahren, das sehr gut vorbereitet und begleitet war

Einschätzung CANMEDS allgemein: kennt Modell, war in verschiedenen Ländern hat dort vor allem Pragmatismus kennengelernt: USA, England, Canada. Medizin ist reduktionistisch, Pflege weniger. Deutschland: Idealismus, reduktionistisches Modell, für die Schulpraxis evtl. ja geeignet.

Outcome-orientierte Kompetenzen: Performanz nur Outcome-orientierte Kompetenzen (Erpenbeck, Rosenstil), Was wir dahinter vermuten, damit sich eine Kompetenz anbahnt

Was ist hilfreich: Regelwissen und Aushandlung, Heuristische Matrix nach Darmann-Finck ist hilfreich, Rollenklärung ist wichtig, Rollen sind bedeutend, Kompetenzen sollen nicht zu komplex sein, CANMEDS und Pflegebildung: Rollen sind bedeutend

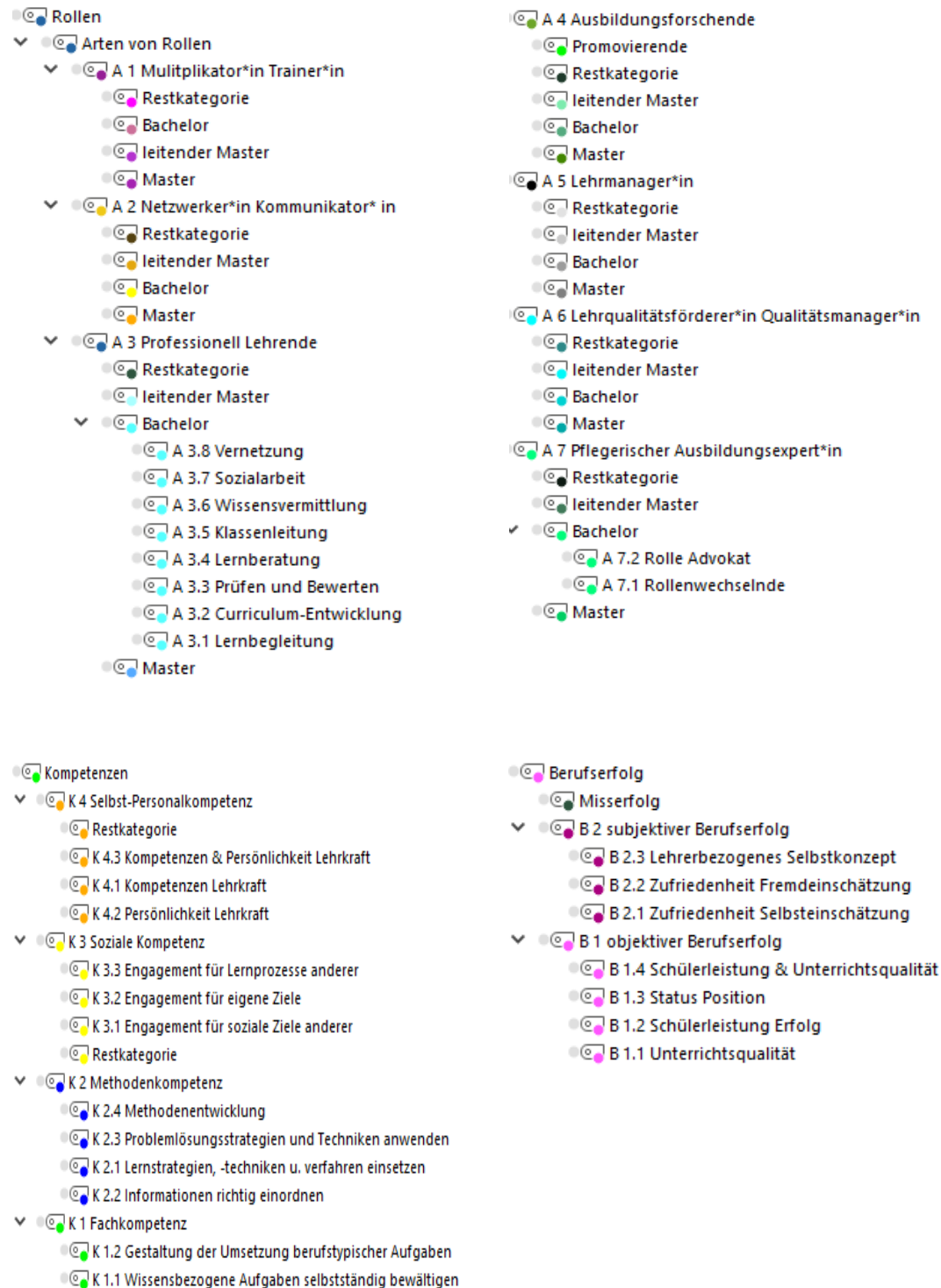
Alternative Modelle: Modell-Bezug soll breit und flexibel zu nutzen sein und soll im Sinne der Pflege sein

Abbildung 28: Studie 2 c: Beispiele für die Auswertung von Telefoninterviews nach
persönlichem Austausch (protokollbasiert)

5 Ergebnisse

5.1 Studie 1

Kategoriensystem, das auf der deduktiv-induktiven Analyse beruht



Rollen

Rolle Professionelle Lehrkraft	Fokusgruppe B 2	Fokusgruppe B 1	Fokusgruppe M 1
Bachelor	17	26	15
Master	4	1	2
Gesamt	21	27	17

Tabelle 27: Studie 1: Verteilung Anzahl Sprechbeiträge pro Fokusgruppe Rolle professionelle Lehrkraft (eigene Darstellung)

Professionelle Lehrkraft	Bachelor-Ebene	Master-Ebene	Summe
Anzahl Personen	15	3	18

Tabelle 28: Studie 1: Anzahl Personen - Rollen - Priorisierung: Rolle professionelle Lehrkraft (eigene Darstellung)

Zitatbelege Rolle Professionelle Lehrkraft

<i>„Zusätzlich dazu sind wir natürlich auch noch Lernbegleiter. Das heißt, wir haben zusätzlich/im Rahmen unserer praktischen Einsätze, müssen wir Schüler betreuen.“</i>	(FK, B 1, Abs. 4)
<i>„(...) wir oder viele eine Kursleitungsaufgabe, die verschiedenen Kurse zu führen und Unterricht zu machen. Unterricht ist bei uns an der Schule so geregelt, dass wir eben im Lernfeldansatz agieren und dementsprechend in den ganzen Lernsituationen, wo wir eingeteilt sind, unterrichten (...)“</i>	(FK, B 1, Abs.3)
<i>„(...) hole ich mir eigentlich auch immer ein Feedback. Also das dient eher der Reflexion auch, hat aber schon auch was damit zu tun, um für mich so meinen Blick abzugleichen. Vielleicht so eine Art Eichen der Selbsteinschätzung (...), sondern tatsächlich so eine Übereinstimmung da ist in meinen Dingen, wie ich mich selber so sehe. Also das ist mir schon auch wichtig, ja.“</i>	(FK, B 1, Abs. 66)

Zitatbelege Rollenwechselnde Lehrkräfte in der Pflege

In den Texten der Interviews der Befragten wird der Rollenwechsel beschrieben, der teilweise sogar mehrmals täglich erfolgt. Das Wechseln der Rollen wird von den Befragten positiv, neutral und mit negativer Konnotation beschrieben. Das folgende Zitat zeigt, dass der Rollenwechsel der Normalfall ist:

<i>„Zum Beispiel mit einer Fortbildung, die ich gemacht habe (...) Lerncoaching. Und das ist so momentan auch so mein Rollenspektrum. Also ich verstehe mich ehrlich gesagt gar nicht so in einer</i>	(FK, B 2, Abs. 39)
---	--------------------

<i>einzelnen Rolle, sondern merke, dass ich in verschiedenen Rollen stecke.“</i>	
--	--

Im folgenden Textbeleg wird der vielfältige Rollenwechsel beschrieben, der an eine umfangreiche Organisation gebunden ist. Der Wunsch, sich auf eine Rolle zu fokussieren, zeigt, dass die Befragten mit dem häufigen Rollenwechsel nicht zufrieden sind.

<i>„Es gibt Phasen, wo dann wirklich man in einem kurzen Zeitraum viele Rollen einnehmen muss, wo es schwierig wird, ja? Wo ich dann wirklich mehr Organisation/ Organisator bin, plus dann noch die anderen Rollen alle dazu. (B: Genau, ja.) Und dann gibt es aber wiederum auch Phasen, wo es dann vielleicht auch irgendwann schon gut läuft (...) auf eine dann wieder mehr konzentrieren kann.“</i>	(FK, M 1, Abs. 78)
---	--------------------

Die Befragten äußerten sich auch zur Gewichtung von Rollen. Zusätzliche Rollen werden mehr oder weniger eingenommen, auch wenn der eigentliche Schwerpunkt der Rolle mit dem Unterrichten assoziiert wird. Das scheint also die zentrale Rolle der befragten Lehrkräfte zu sein.

<i>„Also ich denke, die reine Wissensvermittlung nimmt einen geringen Teil ein. (B: Ja.) Und diese anderen Rollen nehmen einen viel größeren Teil ein. Und wenn man die Rollen aber auch mit Freude ausfüllt und gerne ausfüllt, dann kommt es dann irgendwann auch mal dazu, dass man auch dann diese Rolle mag.“</i>	(FK, M 1, Abs. 44)
--	--------------------

Auch die nächsten Redebeiträge machen deutlich, dass es bei der Vielfalt an Rollen evtl. auch Rollenunsicherheiten gibt. Die Befragten haben Schwierigkeiten, eine klare Rolle zu benennen. Zum Teil werden Bereiche benannt, die sich auf eine allgemeine Förderung oder Hilfestellung beziehen.

<i>„Was sind meine Rollen? Alles Mögliche. Ich war schon (...), Quartiersbeauftragter, sehr stark auch in Lernberatung, auch bevor wir die Lernberatung haben, tätig.“</i>	(FK, B 2, Abs. 40)
--	--------------------

Graphiken deduktive Analyse

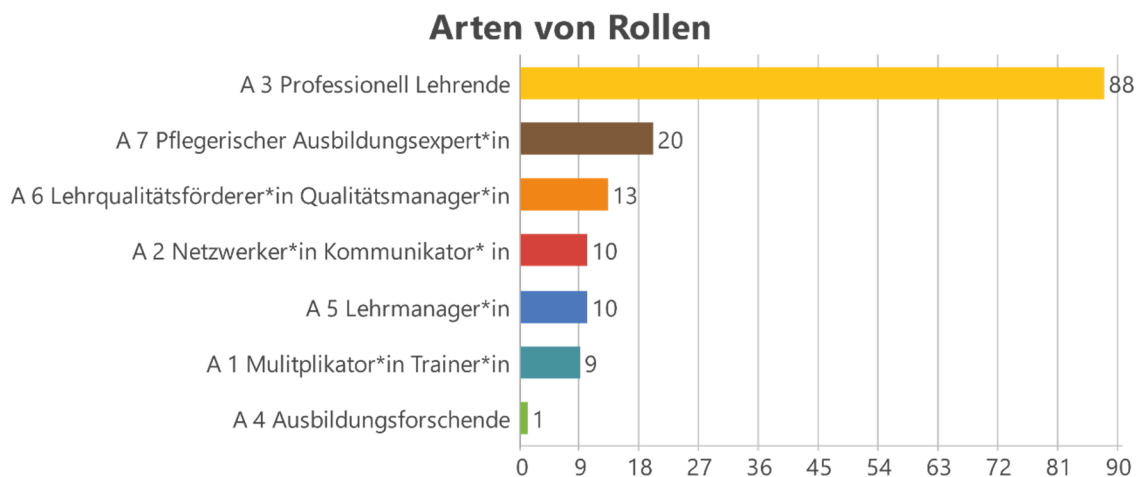


Abbildung 30: Studie 1: Arten von Rollen: Nennungen zu Oberkategorien

Dieses Ergebnis zeigt, wie die befragten Lehrkräfte ihre Rolle auffassen. Die Rolle des professionell Lehrenden ragt hervor. Die wenigsten Nennungen haben die Rollen der Ausbildungsforschenden, sowie die der Multiplikator*innen und Trainer*innen.

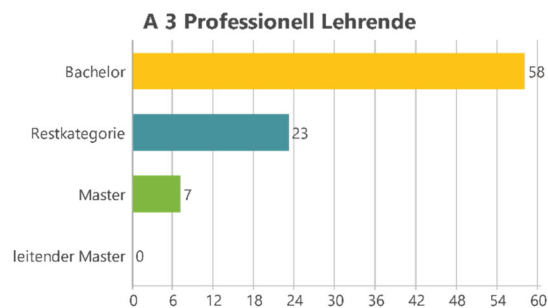


Abbildung 32: Studie 1: Rolle professionelle Lehrkraft

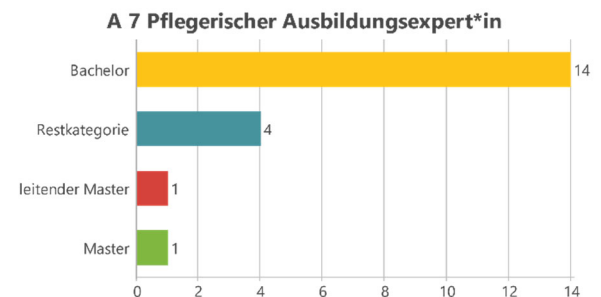


Abbildung 31: Studie 1: Rolle pflegerischer Ausbildungsexpert*in

	A 1 Multiplikator*in Trainer*in	A 2 Netzwerker*in Kommunikator* in	A 3 Professionell Lehrende	A 4 Ausbildungs- forschende	A 5 Lehrmanager*in	A 6 Lehrqualitätsförderer*in Qualitätsmanager*in	A 7 Pflegerischer Ausbildungsexpert*in	SUMME
Fokusgruppe_B_2_männlich	3	5	32	1	1	4	9	55
Fokusgruppe_B_1_weiblich	4	3	34	0	5	5	3	54
Fokusgruppe_M_1_weiblich	2	2	22	0	4	4	8	43
SUMME	9	10	88	1	10	13	20	152

Abbildung 33: Studie 1: Nennungen pro Fokusgruppe zur Oberkategorie Rolle

Kompetenz

Das Gesamtergebnis der Kodierung der Oberkategorie Kompetenz zeigt Schwerpunkte in Bezug auf Personale und Soziale Kompetenz

Codesystem	Fokusgruppen_B_2...	Fokusgruppe_B_1_...	Fokusgruppe_M_1_...	SUMME
▼ Kompetenzen				0
K 4 Selbst-Personalkompetenz	19	18	24	61
K 3 Soziale Kompetenz	18	17	20	55
K 2 Methodenkompetenz	7	16	10	33
K 1 Fachkompetenz	5	18	24	47
SUMME	49	69	78	196

Abbildung 34: Studie 1: Kompetenzen Priorisierung

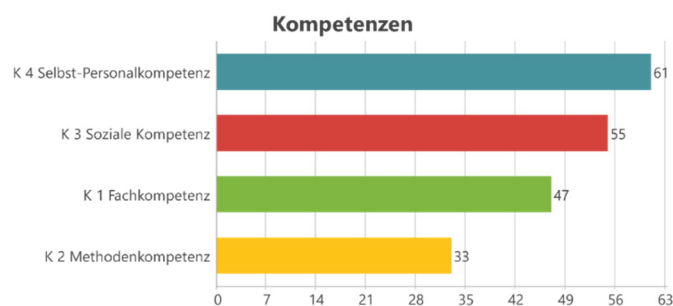


Abbildung 35: Studie 1: Nennungen Kompetenz

In Tab. 2 Die Fokusgruppe B 1 hat 27 Sprechbeiträge und damit die höchste Anzahl, darauf folgt die Fokusgruppe B 2 mit 21 Sprechbeiträgen. Die wenigsten Sprechbeiträge hatte die Fokusgruppe M 1 mit 17 Sprechbeiträgen.

	FK B 2	FK B 1	FK M 1	Summe
Personalkompetenz	19	18	24	61
Sozialkompetenz	18	17	20	55
Methodenkompetenz	7	16	10	33
Fachkompetenz	5	18	24	47
Summen	49	69	78	196

Tabelle 29: Studie 1: Übersicht Kompetenzen Zuordnung Anzahl Sprechbeiträge zu Fokusgruppen (eigene Darstellung)

Methoden Kompetenz	Methoden-entwicklung	Problemlösungs-strategien und Techniken an-wenden	Lernstrategien, -techniken u. verfahren ein-setzen	Informationen richtig einordnen
---------------------------	----------------------	---	--	---------------------------------

Anzahl Personen	6	6	0	5
------------------------	---	---	---	---

Tabelle 30: Studie 1: Differenzierung von weiteren Kompetenzen, Methodenkompetenz

Zitatbelege personale Kompetenzen

<i>(...) Ich klebe nicht mehr so sehr am Inhalt. Das war bei mir am Anfang auch. Da war <u>Inhalt</u> alles. Und ich konnte ihn weder beschleunigen noch entschleunigen, noch konnte ich sonst irgendwas machen. Geschweige denn: Oh, die brauchen jetzt gerade eine andere Methode. Das war die völlige Überforderung (...).</i>	(FK, B 1, Abs. 63)
---	--------------------

Zitatbelege soziale Kompetenzen

<i>„Aber auch Einfühlungsvermögen halt, finde ich (...), dass merken die Schüler ganz extrem, finde ich. Ob man richtig von oben ist. Genau authentisch. Oder ob man sich wirklich auf ihre Ebene begibt. Ich höre ihnen zu und so. (...), wenn man denen stets zeigt, dass man für sie da ist oder auf ihrer Ebene auch ist, nicht von oben irgendwas, (...).“</i>	(FK, M 1, Abs. 145)
---	---------------------

Zitatbeleg 1 soziale Kompetenz

<i>„Und heute läuft es eben doch eher wirklich das, was ich vorhin schon so habe anklingen lassen so irgendwie auch über dieses ja, über die Beziehung, dass einfach da (I: Über die Beziehung.) Unterricht läuft und dieses Bestärken und Laufenlassen und so weiter.</i>	(FK, B 2, Abs.174)
--	--------------------

Zitatbeleg 2 soziale Kompetenz

Zitatbeleg Methodenkompetenz

<i>"Ja den Stoff so zu vermitteln, dass der Schüler auch versteht. Und das siehst du dann, wenn du den Schüler in der Praxis besuchst."</i>	(FK, M 1, Abs. 225)
---	---------------------

Zitatbeleg Fachkompetenz

<i>"(...) Vielleicht war das die Erwartung, sich auf dem relativ hohen fachlichen Niveau eben mit Schülern austauschen zu können oder denen da was weitergeben zu können. (...) warum ich Berufsschullehramt (...) studiert habe. Weil mir da einfach dieses Fachliche sehr wichtig war. Und gerade eben das Medizinisch-pflegerische eben, ja, am Herzen liegt. Genau."</i>	(FK, M1, Abs. 22)
--	-------------------

Zu beobachten ist, dass wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fachbezüge nicht erwähnt wurden.

Im weiteren Verlauf differenzieren die Befragten, was unter gutem Unterricht verstanden wird und wodurch sich diese Kompetenz entwickeln kann.

...diese Kombination aus Theorie und Praxis und dieses praktische Wissen, das hat mir geholfen, also gut unterrichten zu können. ...Und das macht auch die Kompetenz aus.“

(FK, M 1, Abs. 405)

Dieses Zitat illustriert ein wesentliches Thema in der beruflichen Lehrerbildung der Gesundheits- und Pflegewissenschaften; die Frage nach der Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrkräften und die sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Berufserfolg

	FK B 2	FK B 1	FK M 1	Summe
Subjektiver Berufserfolg	13	19	20	52
Objektiver Berufserfolg	6	1	9	16
Summen	19	20	29	68

Tabelle 31: Studie 1: Verteilung Berufserfolgsmaße über drei Fokusgruppen (eigene Darstellung)

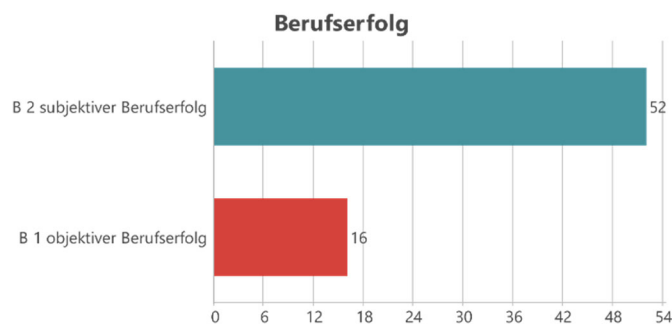


Abbildung 36: Studie 1: Nennungen Berufserfolg

Subjektiver Berufserfolg

Auszug Code-Memos subjektiver Berufserfolg

B 2.1 Zufriedenheitsurteil Lehrkraft

Inhaltliche Beschreibung: Die **Subkategorie weist Zufriedenheitsurteile von Lehrkräften als Selbsteinschätzung** aus. Diese beinhalten auch positive Meinungen zu Theorie– und Praxisunterrichten, Lernerfolg der Schüler*innen, gelungenen Interaktionen sowie die Zufriedenheit über das Erreichen von eigenen Zielen.

wird codiert, wenn: Lehrkräfte sich zufrieden über das Unterrichten äußern und positives Feedback von Schüler*Innen erhalten: *"Also ich merke es auch da dran, dass es nichts gäbe, was ich lieber täte. Und ich sage immer, wenn ich im Lotto gewinne, würde ich gern trotzdem noch ein paar Stunden unterrichten, einfach so. Weil, ich würde es bestimmt sehr vermissen."*

(FK, M 1, Abs. 102).

"Also ich bin gerne im Unterricht, ich bin gerne in der Interaktion mit Auszubildenden. Ich bin aber auch gerne in der Interaktion mit der Praxis, auch in der Praxis, tatsächlich auch am Patientenbett. Das ist immer noch ein Teil meines Berufes, den ich sehr, sehr gerne mache, der mir auch wichtig erscheint tatsächlich." (FK, B 1, Abs. 72)

Für mich wäre beruflicher Erfolg, wo ich sage „Ich bin angekommen“, wenn Unsicherheiten weg sind. Nicht, dass ich will, dass jeder Tag gleich ist und ich immer nur gleich agieren muss, aber so Unsicherheiten bezüglich meines Unterrichts. Also es gibt Tage, da habe ich einen super Unterricht, da bin ich richtig mit mir zufrieden. Da hat der Kurs mitgemacht, ich hatte ein gutes Konzept, ich hatte ein gutes Zeitmanagement. Da war/ ist alles gut. Und dann ist das auch überhaupt gar kein Problem zu sagen: Weiß ich jetzt nicht, schaut es mal nach. Wir sprechen morgen drüber“. (FK, B 1, Abs. 61)

"Also ich hatte die Erwartung, dass ich mein Wissen, was ich mir erworben habe, in bestimmter Weise auch weitergeben kann. Das habe ich erwartet und ((lacht)) das ist auch eingetreten soweit, würde ich mal sagen. (...) Ich habe auch erwartet, Kontakt mit jungen Leuten zu haben, beziehungsweise verschiedenen Altersgruppen. Auch das ist eingetreten." (FK, M 1, Abs. 4)

wird codiert, wenn: Lehrkräfte sich zufrieden darüber äußern, dass Sie außerfachliche Inhalte in den Unterricht einbringen können." Meine Berufszufriedenheit rührt auch daher, dass ich in viele Inhalte im Unterricht Dinge einbringen kann, die ich woanders erlebt habe, im Privaten. Sei es, ich habe ein Buch gelesen, ich war im Museum, ich war zu irgendeiner anderen kulturellen Veranstaltung. Ich habe einen Kinofilm gesehen, durch Gespräche. Es gibt immer mehr und mehr Möglichkeiten das einzuflechten. Und das finde ich einen Vorteil in dem Beruf, dass man wirklich mit seiner gesamten Persönlichkeit, also nicht nur mit diesem Teil Lehrerpersönlichkeit, auf andere Menschen einwirken kann, mit denen ins Gespräch kommen kann. Und das ist was, da rührt sich von mir ein ganzes Stück weit auch eine Berufszufriedenheit heraus. Das ist mir wichtig" (FK, B 1, Abs. 71)

wird codiert, wenn: Lehrkräfte sich zufrieden über die Entwicklung der Schüler äußern z. B über den Lern- und Prüfungserfolg. "Und wenn ich dann Schüler habe oder wir in unserer Gruppe, die

ganz regelmäßig und viel kommen und die sehr große Schwierigkeiten hatten auf verschiedensten Ebenen und die sich über Monate und Jahre verbessern und dann erfolgreich das Examen bestehen, also das ist schon ein echt schönes, wunderbares Gefühl. Wenn man sich auf dem Weg begleitet- also gemeinsam gemacht hat."(FK, B 1, Abs. 60)"

Und Zufriedenheit im Beruf ist für mich auch, wenn ich dann, da wir ja hier in xx in vielen Kliniken und anderen Einrichtungen unterwegs sind, wenn ich Schüler sehe nach Jahren, die sind im Beruf, die freuen sich, und die arbeiten da und sind zufrieden. (Bw: Ja.) Und das macht auch meine berufliche Zufriedenheit dann mit aus." (FK, B 1, Abs. 69)

"Geht unterschiedlich gut. Manchmal geht es toll, manchmal geht es nicht so toll. Und da muss man dann eben damit leben. Ich könnte mir so/ So nein, und war nie so dieses Gefühl: Jetzt gibst du aber auf. Gar nicht. Sondern in Gegenteil. Das ist eine Sache, die dann umso spannender wurde, nicht? Weil dadurch ja auch zum Teil Karrieren erst entwickelt wurden. Also es kamen ja auch aus diesen Kursen ganz viele, die dann weitergemacht haben. Die dann gesagt haben: „Ich möchte noch mehr.“ Und die dann wirklich auch Spaß dran gefunden haben. Und daran war dann wieder Erfolg zu sehen. Für mich zu mindestens."(FK, B 2, Abs. 166)

wird codiert, wenn: Lehrkräfte sich zufrieden über den Arbeitsplatz Schule äußern

"Weil ich wahnsinnig gern im Klassenzimmer bei meinen Schülern bin. Und ich schätze auch meine Kollegen sehr. Einfach die Atmosphäre Schule ist für mich was, was einen ganz wichtigen Teil von meinem Leben ausmacht. Also ich möchte halt das nicht vermissen." (FK, M 1, Abs. 104)"

„Ich bin für mich sehr froh, dass ich diesen Weg eingeschlagen bin, und ich habe für mich das Gefühl, dass ich hier an der Schule auch den Beruf, den ich gewählt habe, tun darf. Das finde ich ganz, ganz wichtig. Weil ich glaube, dass hier durch das spezifische Konstrukt der Schule eine große Freiheit da ist, tatsächlich auch meine Rolle zu füllen." (FK, B 1, Abs. 139)

wird codiert, wenn: Lehrkräfte sich zufrieden über das Einnehmen unterschiedlicher Rollen äußern. "Also ich denke, die reine Wissensvermittlung nimmt einen geringen Teil ein. (B: Ja.) Und diese anderen Rollen nehmen einen viel größeren Teil ein. Und wenn man die Rollen aber auch mit Freude ausfüllt und gerne ausfüllt." (FK, M 1, Abs. 44)

wird codiert, wenn: Lehrkräfte sich zufrieden über den positiven Einfluss des eigenen Alters und der damit verbundenen Erfahrung äußern.

"Das ist eigentlich auch persönlich so ganz witzig. Ich finde das Altwerden ja ziemlich schrecklich. Mit irgendwie jetzt knapp fünfzig, (I: ((lacht))) Stimmt. ((lacht))) da hat man ja schon mal so eine Midlife-Krise und so. Und das ist aber eine Sache, die hier positiv sozusagen dem/ also ich habe das Gefühl, dass dieses Lehrersein leichter wird." (FK, B 2, Abs. 172)

wird codiert, wenn: Lehrkräfte sich zufrieden über die Lernbegleitung äußern

"Daneben finde ich auch noch wichtig, weil man die jungen Menschen auch ein Stück weit begleitet, vor allem, wenn man jetzt mit jüngeren Menschen zu tun hat, wie an Berufsfachschulen, da ist ja auch so Erziehungsarbeit, was nicht immer gelingt. Also meisten gelingt es ja irgendwie nicht. Aber irgendwie formt man den Menschen. Oder man meint, man könnte ihn ein bisschen formen oder, wenn es Probleme gibt, vielleicht so Richtungen aufzeigen." (FK, M 1, Abs. 19)

Objektiver Berufserfolg

Objektiver Berufserfolg	Schülerleistung & Unterrichtsqualität	Status Position	Schülerleistung Erfolg	Unterrichtsqualität	Summe
	4	5	3	3	15

Tabelle 32: Studie 1: Differenzierung objektiver Berufserfolg

Zitate Differenzierung objektiver Berufserfolgsmaße

<i>"Gut, jetzt wo ich das REF gemacht habe, möchte ich auch verbeamtet werden."</i>	(FK, B 1, Abs. 345)
<i>"Verbeamtung, ist das Karriere? W: Ja, Ansichtssache. I: Ansichtssache. Also für den einen ja, für den anderen nein."</i>	(FK, B 1, Abs. 355)
<i>„Vielen Dank, der Unterricht war richtig gut, das haben wir jetzt verstanden. Bei Ihnen haben wir das jetzt gut verstanden. Das ist für mich jetzt so ein kleiner Erfolg."</i>	(FK, M 1, Abs. 271)

Zusammenhänge

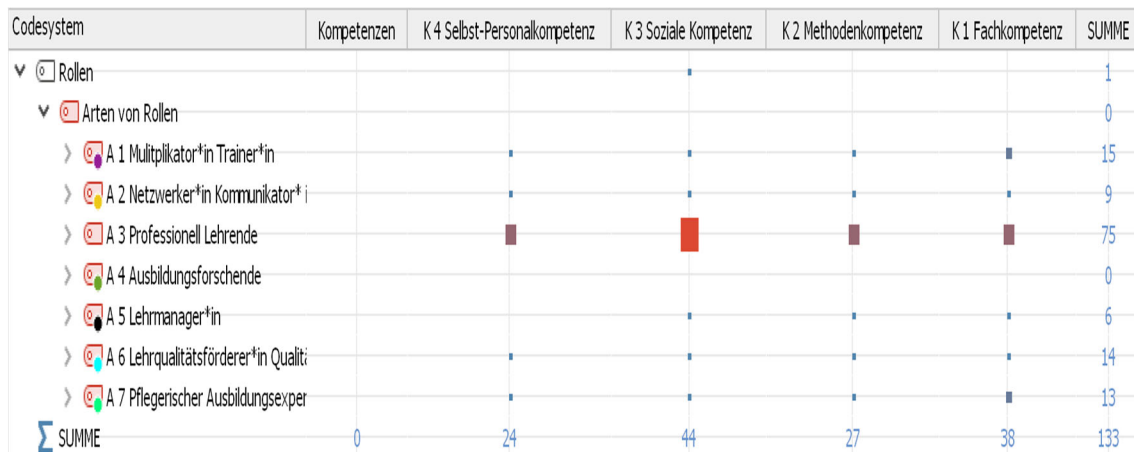


Abbildung 37: Studie 1: Zusammenhänge Rollen und Kompetenzen Lehrkräfte

Die Abbildung 37 zeigt die Nennungen von Kompetenzen und pro Fokusgruppe. Eine Fokusgruppe räumt der Methodenkompetenz mehr Bedeutung ein als die anderen Fokusgruppen.

Zitatbeleg Zusammenhang Rolle Kompetenz

„Eine gute Lehrkraft kann auf einem ausreichenden fachlichen Niveau unterrichten, (...) hat einfach eine gute Beziehung zu ihren Schülern. (...) Eine Kombination aus Fachkompetenz und sozialer Kompetenz.“	(FK, M 1, 256-257)
--	--------------------

„Aber auch Einfühlungsvermögen halt, (...) das merken die Schüler ganz extrem, finde ich. Ob man richtig von oben ist. Genau authentisch. Oder ob man sich wirklich sich auf ihre Ebene begibt, (...)“	(FK, M 1, Abs. 145)
--	---------------------

Zusammenhang Rollen und subjektiver und objektiver Berufserfolg

Arten von Rollen	subjektiver Berufserfolg	objektiver Berufserfolg
professionelle Lehrkraft	4	3
pflegerischer Ausbildungsexperte	2	0

Tabelle 33: Studie 1: Zusammenhang von Rollen und Berufserfolg

Zusammenhang Kompetenzentwicklung und Reflexion

Die befragten Lehrkräfte schildern das Ziel kompetent zu sein. Um dies zu erreichen ist u.a. Selbst-Reflexion notwendig. Dies wird von den Befragten erkannt und als hochrelevant eingeschätzt.

„(...) hole ich mir eigentlich auch immer ein Feedback. Also das dient eher der Reflexion auch, hat aber schon auch was damit zu tun, um für mich so meinen Blick abzugleichen. Vielleicht so eine Art Eichen der Selbsteinschätzung (...), sondern tatsächlich so eine Übereinstimmung da ist in meinen Dingen, wie ich mich selber so sehe. Also das ist mir schon auch wichtig, ja.“	(FK, B 1, Abs. 66)
---	--------------------

Im folgenden Zitat wird der Wunsch nach Selbst- und Fremdeinschätzung deutlich, Personen oder Kriterien sind nicht näher konkretisiert.

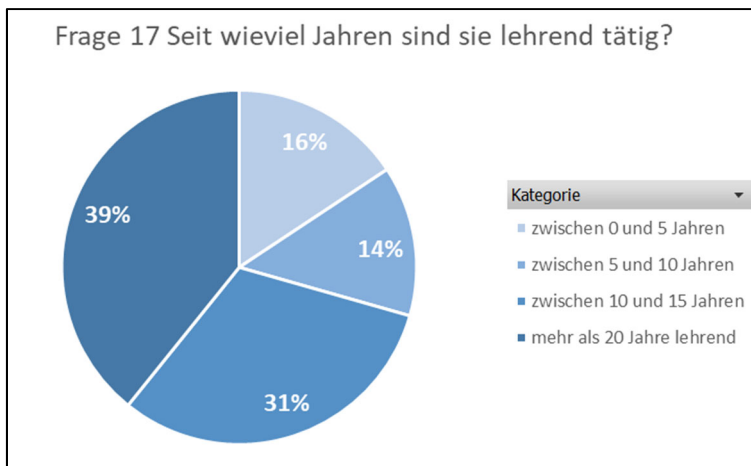
„(...), dass ich selber manchmal nicht zufrieden bin mit meinem Unterricht, das hat was mit den Kriterien zu tun, die ich für meine Reflexion ansetze. Aber es ist okay, weil das bringt mich dazu, die Dinge noch mal zu durchdenken und zu überarbeiten und zu schauen, wie es anders läuft. Aber ich merke auch, dass ich da in mir auch so eine gewisse Freiheit haben kann...“	(FK, B 1, Abs. 63)
---	--------------------

Das Zitat zeigt das Interesse für die eigene Weiterentwicklung. Die lebenslange Entwicklung ist auch im folgenden Textbeleg ein wichtiges Anliegen, dies wird auf die Bereitschaft zu reflektieren und zu lernen zurückgeführt. In der Sicht der befragten Person sind Variabilität und dynamische Veränderungsbereitschaft wichtige Voraussetzungen für die Ausübung des Lehrberufs.

„Wir müssen fähig dazu sein oder motiviert sein, ein Leben lang uns zu reflektieren und lernbereit zu sein. Also weil, wir müssen ja ständig uns verändern. Und nicht uns als Person, sondern unser Verständnis von unserem Beruf müssen wir ständig anpassen.“	(FK, B 1, Abs. 54)
---	--------------------

5.2 Studie 2

Auszüge aus Ergebnissen der Vorabbefragung (Deskriptive Statistik)



Item	Frage		
16	Die Zusammenarbeit im Lehrkollegium wird durch die Differenzierung von Rollen und Kompetenzen erleichtert.		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,51	2,81	5,5
Gruppe 2	0,53	3,02	5,6
Gruppe 3	0,25	0,25	7,7

Tabelle 34: Studie 2: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 16

Item	Frage		
21	Die Rollen von Lehrkräften, die in den Pflegefachberufen qualifizieren, sollen durch Kompetenzen beschrieben werden.		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,30	2,33	7,66
Gruppe 2	0,38	2,81	7,32
Gruppe 3	0,22	1,7	8

Tabelle 35: Studie 2: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 21

Item	Frage		
23	Lehrkräfte, die in den Pflegefachberufen qualifizieren, müssen mehr Fortbildungsangebote zu rollendefinierenden Kompetenzen erhalten.		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,45	3,01	6,66
Gruppe 2	0,45	2,98	6,56
Gruppe 3	0,22	1,76	8,08

Tabelle 36: Studie 2: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 23

Im Item 23 äußerten sich die Lehrkräfte am eindeutigsten zur Frage des Bedarfs an Fort- und Weiterbildung zu rollendefinierenden Kompetenzen. Die Befragten

der Gruppe 1 und 2 äußerten unterschiedliche Meinungen dazu. Das Item 23 wurde daher in das Gruppen-Delphi-Verfahren aufgenommen.

Item	Frage		
39	Die Rolle einer professionellen Lehrkraft zeichnet sich vor allem dadurch aus, wie gut die Person unterrichten kann.		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,28	2,22	7,83
Gruppe 2	0,36	2,52	6,88
Gruppe 3	0,29	2,03	6,95

Tabelle 37: Studie 2: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 39

Item	Frage		
40	Die Rolle von professionell Lehrenden ist die wichtigste Rolle, die eine Lehrkraft innehat.		
	vark	s	MW
Gruppe 1	0,28	2,28	8
Gruppe 2	0,30	2,31	7,48
Gruppe 3	0,30	2,02	6,7

Tabelle 38: Studie 2: Abstimmungsergebnis zu Studie 2a, Item 40

Konsens

Item	Frage
60	Die Rolle des pflegerischen Ausbildungsexperten beinhaltet die zentrale Kompetenz des Rollenwechsels, die bei Lehrkräften, die in Pflegefachberufen qualifizieren, einen hohen Stellenwert hat.
61	Im Mittelpunkt der Rolle des pflegerischen Ausbildungsexperten steht das spezialisierte Fachwissen, das in unterschiedlichen Rollen zur Anwendung gebracht wird.
62	Lehrkräfte werden insbesondere am Berufsanfang davon überfordert sein, dass sie als pflegerische Ausbildungsexperten in unterschiedliche Rollen schlüpfen müssen.

Tabelle 39: Studie 2: Abstimmungsergebnisse Studie 2a, Items 60 – 62



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

Promotionsbüro
Medizinische Fakultät



Eidesstattliche Versicherung

Glunde, Bettina

Name, Vorname

Ich erkläre hiermit an Eides statt,

dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel

Zusammenhänge von Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg von Lehrkräften, die Pflegefachpersonen an Schulen in Deutschland qualifizieren

selbständig verfasst, mich außer der angegebenen keiner weiteren Hilfsmittel bedient und alle

Erkenntnisse, die aus dem Schrifttum ganz oder annähernd übernommen sind, als solche kenntlich

gemacht und nach ihrer Herkunft unter Bezeichnung der Fundstelle einzeln nachgewiesen habe.

Ich erkläre des Weiteren, dass die hier vorgelegte Dissertation nicht in gleicher oder in ähnlicher

Form bei einer anderen Stelle zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht wurde.

München, 26.01.2022

Ort, Datum

Bettina Glunde

Unterschrift Doktorandin bzw. Doktorand