

Hochschule Osnabrück

University of Applied Sciences

Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Bachelorstudiengang Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie

Bachelorarbeit

Ethik als Ausbildungsinhalt an deutschen Fachschulen für Logopädie

– eine Querschnittstudie

Erstprüferin (Themenstellerin):	Frau Prof. Dr. Barbara Schneider
Zweitprüfer:	Herr Prof. Dr. Ulrich Kuhnke
Bearbeiterin:	Katrin von Basum
Matrikel:	505496
Ausgabedatum:	02. November 2012
Abgabedatum:	02. Januar 2013

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinen beiden Prüfern. Frau Prof. Barbara Schneider danke ich für die schnelle Unterstützung, die ich zu jedem Zeitpunkt erhalten habe und die präzisen hilfreichen Antworten auf meine zahlreichen Fragen. Herrn Prof. Ulrich Kuhnke danke ich für die inspirierende Diskussion, die wir bei unserem ersten Treffen geführt haben und den guten Einstieg, den er mir in das Thema Ethik ermöglicht hat.

Ich danke meinem Mann für seine Unterstützung während des gesamten Studiums, meinen Töchtern für ihre Geduld und meinen Eltern für die Entlastung an den richtigen Stellen.

Außerdem danke meinen Korrekturleserinnen für ihre Anregungen und Michael für seine Übersetzungen.

Zu guter Letzt danke ich denen, die mich mit Disziplin, Motivation und Glauben bestärkt haben.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Herkunft und Bedeutung des Wortes Ethik (Pieper 2007:27).....	5
Abbildung 2 Rücklauf der Fragebogenerhebung	38
Abbildung 3 Abgabeart des Fragebogens	39
Abbildung 4 Trägerschaft der Schulen	41
Abbildung 5 Vorkommen von Ethik als theoretisches Unterrichtsfach	43
Abbildung 6 Abschluss der/des Unterrichtenden des Faches Ethik	45
Abbildung 7 Inhalte aus dem Bereich Ethik in Theorie und Praxis (Angaben in %).....	46
Abbildung 8 Unterrichtsfächer in denen Inhalte des Themengebiets Ethik theoretisch vermittelt werden	47

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Kants Einteilung der Pflichten (nach Pfeifer 1997:53)	8
Tabelle 2 Güter in Anlehnung an Düwell (2006:391)	10
Tabelle 3 Prinzipien der Güterabwägung in Anlehnung an Düwell (2006:392).....	10
Tabelle 4 Übersicht der beteiligten Bundesländer	40
Tabelle 5 Schulzugehörigkeit mit dbI-Gütesiegel	42
Tabelle 6 Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Ethik und der Relevanz	46

Abkürzungsverzeichnis

ASHA	American Speech-Language-Hearing Association
BBK	Bundesbildungskommission
BDSL	Bundesverband Deutscher Schulen für Logopädie e. V.
BFS	Berufsfachschule/n
DbI	Deutscher Bundesverband für Logopädie e. V.
ELP	Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie
Lelo	Lehrlogopädin
LogAPro	Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Logopäden
SLPs	speech and language pathologist(s)
SPSS	Statistical Product and Service Solutions
UKE	Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf

Inhalt

Danksagung	II
Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
Zusammenfassung.....	VII
Abstract	VIII
1. Einleitung	1
1.1 Allgemeine Problembeschreibung	1
1.2 Projektinteresse und Projektziel	3
1.3 Aufbau der Arbeit.....	4
2. Theoretischer Hintergrund.....	5
2.1 Ethik	5
2.1.1 Pflichtenethik	7
2.1.2 Ethik der Güterabwägung.....	9
2.2 Stellenwert der Ethik im Berufsbild der Logopädie	12
2.2.1 Ethisches Reasoning	16
2.3 Ausbildungsstrukturen an deutschen Berufsfachschulen für Logopädie	16
3. Material und Methoden.....	24
3.1 Literaturrecherche.....	24
3.1.1 Methodenliteratur	24
3.1.2 Fachspezifische Literatur	24
3.2 Studiendesign	25
3.3 Datenerhebung	27
3.3.1 Fragebogenentwicklung.....	27
3.3.2 Stichprobe	34
3.3.3 Forschungsverlauf im Praxisprojekt.....	34
3.4 Datenauswertung.....	35
3.5 ethische Aspekte.....	36
3.6 Verzerrungen	37
4. Ergebnisse	38
4.1 Beteiligung	38
4.2 Erhobener Ist-Stand.....	41
4.2.1 allgemeine Daten	41
4.2.2 Ethik.....	43
4.2.3 Ethik als Unterrichtsinhalte.....	47
5. Diskussion.....	49

5.1 Methodendiskussion	49
5.2 Ergebnisdiskussion	54
5.3 Ausblick	59
Literaturverzeichnis	62
Anlagenverzeichnis	69
Eidesstattliche Erklärung	99

Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Querschnittstudie wurde die Präsenz des Ausbildungsinhalts Ethik an deutschen Berufsfachschulen für Logopädie erhoben. Neben dem Vorkommen des Unterrichtsfaches Ethik wurden auch die vermittelten Inhalte erfragt.

Die Datenerhebung erfolgte anhand eines selbst erstellten Fragebogens mit 20 Items. Dieser wurde an 86 Berufsfachschulen für Logopädie per Email verschickt. Der Rücklauf lag bei 40%. Die Datenauswertung wurde überwiegend mit deskriptivstatistischen Methoden vorgenommen.

Im Ergebnisteil wird deutlich, dass an 26,5% der Schulen ein theoretisches Unterrichtsfach Ethik erteilt wird. 100% der Schulen vermitteln sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Ausbildung Inhalte aus dem Themengebiet der Ethik. Zwei Drittel der Befragten halten das Fach Ethik in der Logopädieausbildung für relevant und würden die Entwicklung eines Curriculums hierfür begrüßen.

Abschließend wird der praktische Nutzen der Ergebnisse diskutiert. Hierbei wird die Relevanz ethischer Kompetenz vor dem Hintergrund der Diskussion um Akademisierung und Professionalisierung dargestellt. Desweiteren stehen Überlegungen im Vordergrund, in wie weit es möglich ist, Ethik theoretisch und praktisch stärker in die Ausbildung zu integrieren.

Schlüsselwörter: Ethik, Ausbildungsinhalt, Logopädieausbildung, Fragebogen, Querschnittstudie

Abstract

Within this cross-sectional study, the presence of ethics training at German vocational schools for speech and language therapy was compiled. Besides the occurrence of the subject ethics, the content of the subject ethics was asked about.

Data was collected, using a selfconstructed questionnaire with 20 items. This questionnaire was sent to 86 vocational schools for speech therapy by email. The response rate was 40%. The data analysis was conducted primarily with descriptive statistical methods.

In the results section is shown, that at 26.5% of schools a theoretical ethics teaching subject is taught. 100% of schools teach the contents of the subject area of ethics in both the theoretical and practical training. Two-thirds of the respondents think that teaching ethics in the education of speech therapy is relevant and they would welcome the development of a curriculum for this purpose.

Finally, the practical usefulness of the results is discussed. Here, the relevance of ethical competence is presented in the context of the discussion on academization and professionalisation. Further considerations are made about the possibilities to integrate theoretical and practical ethics during the education.

Keywords: ethics, training content, speech and language therapy education, questionnaire, crosssectional study

1. Einleitung

„We swim in a sea of ethical processes in which there are no objectively right answers to be found.“

(David Seedhouse)

In diesem Kapitel wird in die allgemeine Problematik und das daraus resultierende Projektinteresse und Projektziel eingeführt. Hier stellt die Autorin ihre Motivation zu dem Forschungsvorhaben vor. Abschließend wird ein Überblick über den Aufbau der Arbeit gegeben.

1.1 Allgemeine Problembeschreibung

Die American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) führte 2005 unter 3000 Mitgliedern eine Befragung durch, bei der „practice trends and other topics of interest“ (Praxistrends und andere Themen von Interesse) Befragungsinhalt waren (ASHA 2005). Der Rücklauf lag bei 57%. Die Befragten waren u.a. aufgefordert 22 Themengebiete nach ihrer Wichtigkeit zu beurteilen, dazu gehörte auch Ethik. So entstand ein Report zu diesem Thema auf den der folgende Absatz Bezug nimmt (ebd.). Unter den Befragten waren sowohl Audiologen als auch Speech and language Pathologists (SLPs). Nachfolgend werden nur die Daten der SLPs geschildert. Dies erscheint im Kontext der vorliegenden Arbeit relevanter. Außerdem zeigte sich in der Umfrage, dass die SLPs insgesamt ein signifikant höheres Interesse am Thema Ethik haben als die befragten Audiologen.

Knapp 50% der befragten SLPs stufen Ethik als sehr wichtig („very important“ ASHA 2005) ein. Allerdings ist nur ein Drittel der SLPs der Ansicht, dass die Leistungen der ASHA zu diesem Thema hervorragend seien. Wie genau diese Leistungen aussehen, wird nicht näher beschrieben. Allerdings gab es für die Befragten die Möglichkeit Themen zu benennen, für die der Verband „ethic education“ (ethische Schulung) (ASHA, 2005) erstellen sollte. Hierbei wurden die Themen „employer/supervisor demands (Mitarbeiter-/Betreuerfragen) (37%), dysphagia (Dysphagie) (35%), and use of support personnel (persönliche Unterstützung) (32%)“ am Häufigsten genannt.

Auch in Deutschland hat der Stellenwert des Themas Ethik in den letzten Jahren deutlich zugenommen (Schulz 2007:42). 1999 forderte der Deutsche Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl) „Logopädie braucht wissenschaftliche Kompetenz“ und reagiert

damit auf die Tatsache, dass deutsche Logopädinnen¹ im internationalen Vergleich signifikant schlecht abschnitten „wenn es um die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten geht“ (Tesak, 1999:12). Dieses wissenschaftliche Können werde aber benötigt, um an internationalen Fachdiskursen teilhaben zu können und eigene Therapien „rational zu dokumentieren und zu evaluieren“ (Schulz 2007:42). Engell (1999:37) weist ergänzend darauf hin, dass Logopädinnen nicht nur aus berufspolitischen Gründen die Nachvollziehbarkeit ihres Handelns wissenschaftlich nachzuweisen haben, sondern auch aus ethischen. So rückt das Thema Ethik in den Fokus und wird zu einem Argument die Ausbildung grundständig zu akademisieren. Denn Schulz stellt 2007 die Hypothese auf, dass „ethische Kompetenz am besten unter den Bedingungen einer akademischen Hochschulsozialisation entwickelt“ bzw. ausgebildet werden kann (Schulz 2007:44). Gleichzeitig merkt sie an, dass es schwierig sei Ethik als „zentrales und gewichtiges Argument für eine Akademisierung“ (Schulz, 2007:42) plausibel darzulegen. Und zu Recht gestaltet sich diese Argumentation als schwierig, denn das Wissen um ethisches Handeln und das Erlangen ethischer Kompetenz sollten nach Auffassung der Autorin nicht denen vorbehalten sein, die sich im Rahmen eines Studiums mit Logopädie und/oder ihren Bezugswissenschaften auseinandersetzen.

Sobald eine angehende Logopädin sich im Rahmen ihrer Ausbildung das erste Mal Kontakt zu einem Patienten hat, kann sie sich mit ethischen Aspekten konfrontiert sehen. So ist die Autorin der Auffassung, dass ethische Inhalte in Theorie und Praxis Bestandteil der grundständigen, d.h. primärqualifizierenden Ausbildung sein sollten, um jungen Logopädinnen von Beginn an Kompetenzen an die Hand zu geben, die ihnen ein reflektiertes Handeln ermöglichen.

In den additiven Studiengängen im Bereich der Logopädie, ist Ethik bereits ein selbstverständlicher Bestandteil des Hochschullehrplans (Fachhochschule Schloss Hohenfels 2006; Hochschule für angewandte Kunst und Wissenschaft 2012; Hochschule Osnabrück 2010).

Anders verhält es sich im Rahmen der grundständigen Ausbildung zur Logopädin. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Logopäden² (LogAPro) sieht keinen Unterrichtsinhalt „Ethik“ vor (Bundesministerium der Justiz 2007b).

¹ Die Autorin hat sich für die weibliche Form der Berufsbezeichnung entschieden, da über 90% der Berufszugehörigen Frauen sind. Natürlich schließt die Bezeichnung die männlichen Logopäden mit ein.

² Auf die Ausbildungsstrukturen und deren gesetzliche Grundlagen wird im 2. Kapitel eingegangen.

Auch das ergänzend zur LogAPro verfasste „Curriculum für die Ausbildung des Logopäden“ verweist an keiner Stelle auf das Fachgebiet Ethik (Ständige Konferenz der Logopädenlehranstalten und Fachtagung der Lehrlogopäden 1993). Der Lehrplan des Landes Bayern, der 2000 verpflichtend für alle Berufsfachschulen (BFS)³ für Logopädie in Bayern verabschiedet wurde, sieht Ethik im Rahmen der Berufs-, Gesetzes- und Staatsbürgerkunde vor (Bayrisches Staatsministerium 2000:4). Auch die Ausbildungsrichtlinie NRW sieht ebenfalls Inhalte vor, die dem Erwerb ethischer Kompetenzen dienen (Springer und Zückner 2006:20). Allerdings ist die Umsetzung der Ausbildungsrichtlinie freiwillig (Springer & Zückner 2006:6).

Problematisch erscheint für die Autorin die Beobachtung, dass Inhalte, die keinem festen Themengebiet zugeordnet werden, auch häufig im Unterricht nicht angemessen repräsentiert werden. Auf die eigene Erfahrung als Lehrlogopädin blickend, führt sie es darauf zurück, dass die Zuständigkeit für die Vermittlung solcher Inhalte oft unklar ist. Außerdem scheint es den Auszubildenden schwer zu fallen, Inhalte voll zu erfassen, die sich keinem Fach eindeutig zuordnen lassen. So empfiehlt es sich, die Inhalte des Themengebietes Ethik in der Ausbildung fest zu verankern und als solche zu benennen.

1.2 Projektinteresse und Projektziel

Durch die Einführung der Modellklausel (Bundesrat 2009) ist es den Bundesländer möglich von dem in der LogAPro vorgegebenen Ausbildungsort der Berufsfachschule abzuweichen (Bundesministerium der Justiz 2009, §4 (5)). Das bedeutet, dass probeweise die grundständige Ausbildung an Hochschulen durchgeführt werden darf (Hoffschildt 2013:7). Ende 2015 erfolgt eine Evaluation, die prüfen soll, ob die grundständig akademische Ausbildung besser ist als die herkömmliche. Die Frist der Modellklausel endet am 31.12.2017 (ebd.). Spätestens zu diesem Zeitpunkt muss der Gesetzgeber entscheiden, in welchem Rahmen die Ausbildung ab dann stattfinden soll. Davon ausgehend, dass sich dies bestätigen wird, und um den Beruf zukunftsfähig zu machen, hat der dbf eine Arbeitsgruppe mit der Konzipierung eines Kompetenzprofils für die Logopädie beauftragt (Becker 2012). Dieses Kompetenzprofil soll den logopädischen Arbeitsalltag abbilden, hierbei wird also auch die Notwendigkeit ethischer Kompetenzen berücksichtigt werden. Spätestens nach positiver Evaluation der Öffnungsklausel werden

³ Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe „Berufsfachschule“, „Fachschule“ und „Schule“ synonym verwendet.

strukturelle Veränderungen in den Fachschulen für Logopädie notwendig sein. Viele Schulen gehen bereits jetzt Kooperationen mit Hochschulen ein, um dann eine kombinierte Ausbildung anbieten zu können (s. 4.2).

Die langjährige Arbeit als Lehrlogopädin und das mehrjährige Engagement in einem bildungspolitischen Gremium des dbf haben bei der Autorin zu einem großen Interesse an ausbildungsspezifischen Themen im Bereich der Logopädie geführt. So fragt sich die Autorin wie präsent Ethik als Unterrichtsfach bzw. praktischer Ausbildungsinhalt bereits heute an Logopädiehochschulen ist. Gespräche mit Kolleginnen und Kommilitoninnen vermittelten ihr den Eindruck, dass Ethik nicht bzw. nur selten einen theoretischen und/oder praktischen Unterrichtsinhalt darstellt.

Aus dieser Fragestellung entwickelte sich für die vorliegende Bachelorarbeit das Ziel zu evaluieren an wie vielen der deutschen Fachschulen für Logopädie Ethik theoretisches Unterrichtsfach ist. Darüber hinaus soll geklärt werden in welchem Stundenumfang und durch welche Lehrkräfte das Fach vermittelt wird. Sollte sich Schulz' (2007:44) Hypothese, dass ethische Kompetenzen sich besser im Hochschulrahmen vermitteln lassen, bestätigen, sollten die Dozenten mindestens einen akademischen Grad vorweisen.

Desweiteren erscheint es interessant zu erfragen, ob Inhalte aus dem Themengebiet der Ethik praktisch und theoretisch in anderen Fächern der Ausbildung angesiedelt sind.

1.3 Aufbau der Arbeit

Diesem einleitenden Kapitel folgt Kapitel 2 mit dem theoretischen Hintergrund. Hier werden relevante Informationen zum Thema der vorliegenden Arbeit vermittelt und deren Zusammenhänge verdeutlicht.

Im 3. Kapitel, Material und Methoden, wird der Verlauf des wissenschaftlichen Praxisprojektes (WPP) dargestellt. Das 4. Kapitel dient der Präsentation und Erläuterung der Ergebnisse des WPP.

Die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse, sowie des gewählten Vorgehens schließen sich im 5. Kapitel an. Außerdem werden die wesentlichen Erkenntnisse und die daraus resultierenden Konsequenzen zusammengefasst.

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden theoretische Aspekte angeführt, die die Relevanz der aufgeführten Problemstellung und die Motivation der Autorin zur wissenschaftlich fundierten Bearbeitung des Themas untermauern. Das Themengebiet Ethik wird vorgestellt und die Hauptströmungen werden erläutert. Daran schließt sich ein differenzierter Einblick an, der den Stellenwert der Ethik im Bereich der Logopädie beleuchtet. Abschließend erfolgt die Erläuterung der Ausbildungsstruktur an deutschen Berufsfachschulen für Logopädie.

2.1 Ethik

Ethik ist die Wissenschaft der Moral und eine praktische Disziplin der Philosophie (Hack 2004:VII). Aristoteles führte den Begriff ein und sprach von einer „ethikes theorias“. Damit betitelt er „die wissenschaftliche Beschäftigung mit Gewohnheiten, Sitten und Gebräuchen“ (Düwell et al. 2006:1). Der Begriff Ethik stammt vom griechischen ethos und bedeutet: gewohnter Ort des Lebens, Sitte, Charakter. Er ist eng verknüpft mit den Begriffen Moral und Sitte wie Abbildung 1 veranschaulicht.

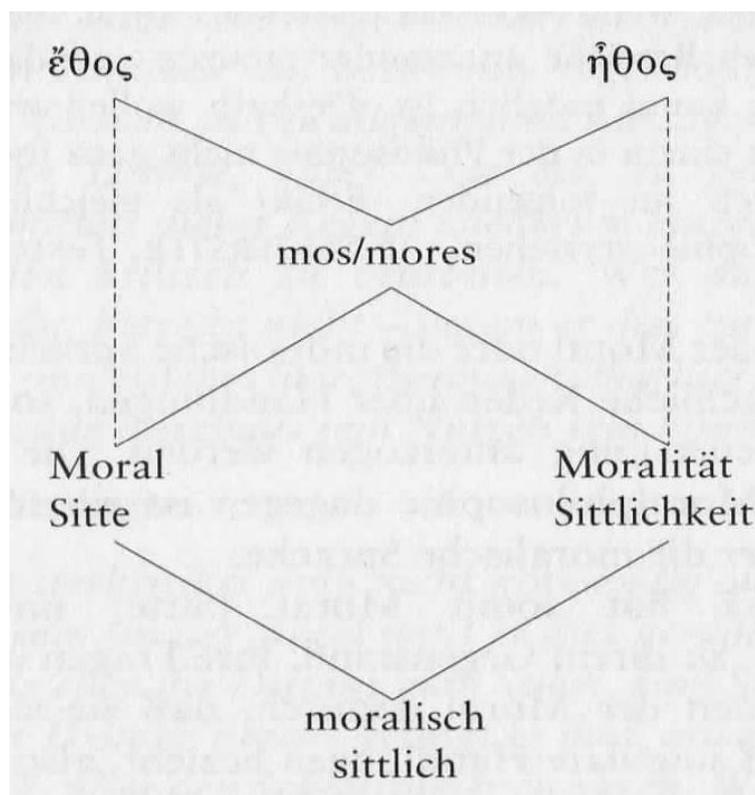


Abbildung 1: Herkunft und Bedeutung des Wortes Ethik (Pieper 2007:27)

Im Griechischen kann der Begriff Ethos auf zwei unterschiedliche Weisen übersetzt werden. Der ursprüngliche Begriff „ἔθος“ bedeutet Gewohnheit, Sitte, Brauch. Werden Handlungen nicht nur aus Gewohnheit, sondern auch aus Einsicht vollführt, entwickelt sich daraus „ἦθος“. Gemeint ist damit ein Charakterzug, eine „Grundhaltung der Tugend“ (Pieper 2007:26). Übersetzt werden beide griechischen Ethos-Begriffe im Lateinischen mit „mos“. Von diesem Wort leitet sich der deutsche Begriff „Moral“ ab. Moral und Sitte werden synonym verwendet (Pieper 2007:26).

Unter Moral versteht man die allgemeinen Normen, die dem gesellschaftlichen Handeln zugrunde liegen. Diese werden als verbindlich akzeptiert und eingehalten (Schulz 2011:172). Gegenstand der Ethik ist das Handeln nach moralischen Aspekten als Grundgerüst für das eigene Verhalten. Sie beinhaltet das reflektierte Sprechen über Moral und ergänzt die automatisierte Motivation, Gutes und Richtiges zu tun durch Einsicht und Reflexion (Pieper 2007:26).

Nichtsdestotrotz sind Ethik und ethisches Handeln nicht den Fachleuten vorbehalten. Auch im alltäglichen Leben begegnet man der Auseinandersetzung mit ethischen Entscheidungen, wenn auch meist unsystematisch und ohne zusammenhängende Theorien. Sei es in der Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungen oder in der kritischen Beurteilung des eigenen Handelns (Pieper 2007:23). „Ethischen Fragen sind allgegenwärtig: in persönlichen und alltäglichen Zusammenhängen genauso wie in therapeutischen (...) Fragen...“ (Schulz 2011:10).

In der Umgangssprache wird das Wort „ethisch“ häufig synonym für „sittlich“ oder „moralisch“ verwendet. Dies ist ungenau, da sich das ethische Handeln vom moralischen/sittlichen darin unterscheidet, dass Ersteres mit einer bewussten Auseinandersetzung des Themas eingeht, während Letzteres die unreflektierte Durchführung anerzogener bzw. allgemeingültiger Handlungsmuster meint. Um eine scharfe Abgrenzung der Begrifflichkeiten einhalten zu können, ist man in der Ethikdiskussion dazu übergegangen, die Begriffe „Ethik“ und „ethisch“ „ausschließlich der philosophischen Wissenschaft vom sittlichen Moralischen Handeln des Menschen vorzubehalten“ (Pieper 2007:27).

Düwell (2006:2f.) unterscheidet die Ethik auf **drei** verschiedene Weisen. Als jüngste Disziplin gibt er die **Metaethik** an. Diese bezeichnet er als das Nachdenken über Ethik. Mit Hilfe der Metaethik werden unter Anwendung von Analyse, Diskussion und Erörterung

sprachlicher Grundbegriffe, Methoden entwickelt, um moralische Aussagen rechtfertigen und Anwendungen legitimieren zu können (Höffe 2008).

In der **Deskriptiven Ethik** geht es um die Beschreibung, Erklärung und Rekonstruktion von moralischen Überzeugungen, Haltungen und Moralsystemen ohne diese zu bewerten (Düwell 2006:2).

Ist von Ethik im Allgemeinen die Rede, kann man den Begriff **Normative Ethik** verwenden. Die Normative Ethik stellt die Grundlage für die Bewertung des menschlichen Handelns dar. Kriterien dafür werden untersucht, begründet und reflektiert. Dabei kann man verschiedene Theorien und Ansätze weiter unterteilen (Düwell 2006:2).

Im Folgenden werden zwei Argumentationstypen der normativen Ethik näher erläutert.

2.1.1 Pflichtenethik

„Es ist überall nicht in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut gehalten werden könnte, als allein ein guter Wille.“ So zitiert Weischedel (1977:18) den ersten Satz aus Immanuel Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ (1785). Handelt der Mensch aus gutem Willen, handelt er richtig (Steimle 2008). Hiervon leitet Kant im weiteren Verlauf die These ab, dass der gute Wille allein das höchste Gut sei (Weischedel 1977:22).

Diese These wird 1788 durch den kategorischen Imperativ ergänzt. Kant ruft dazu auf autonome Entscheidungen zu treffen. Der kategorische Imperativ ist der „Imperativ der Sittlichkeit“ (Pfeifer 1997:53). Er ist das höchste Beurteilungskriterium für die Moral (ebd.) und bedeutet, dass dem menschlichen Handeln immer eine Maxime zugrunde liegen soll, die allgemeines Gesetz werden könnte (Schulz 2011:49). Kant geht davon aus, dass die menschliche Natur eine Vernunftnatur ist, die sich als Handlungsgrenze die Freiheit der anderen Menschen setzt. Vernunft ist für ihn in diesem Zusammenhang keine Anlage der Natur, sondern eine moralische Aufgabe (Pieper 2007:65). Stark vereinfacht lässt sich Kants kategorischer Imperativ auf den Ausspruch „Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem andern zu“ (Steimle 2008) reduzieren. Dieser Pflicht sollte der Mensch sein Handeln unterwerfen, wobei zu beachten ist, dass der Mensch sich irren kann bzgl. der Beurteilung seiner Pflichten und es für ihn gilt echte von falschen Pflichten zu unterscheiden. Handlungen sind demnach nicht Mittel zum Zweck, sondern gut an sich und könnten zum Gesetz für andere werden (Pfeifer 1997:53f). Gemäß Kant hat jeder Mensch Pflichten gegen sich selbst und gegen andere. Darüber hinaus wird noch

zwischen vollkommenen und unvollkommenen Pflichten unterschieden. Die untenstehende Tabelle 1 stellt **Kants Einteilung der Pflichten** dar.

	vollkommene (negative) Pflichten	unvollkommene (positive) Pflichten
Pflichten gegen sich selbst	Selbstmordverbot	Verbot der Nichtentwicklung eigener Fähigkeiten
Pflichten gegen andere	Lügenverbot	Verbot der Gleichgültigkeit gegen fremde Not

Tabelle 1 Kants Einteilung der Pflichten (nach Pfeifer 1997:53)

Vorstellbar ist, dass Pflichten miteinander nicht miteinander vereinbar sind. Für die logopädische Praxis könnte das bedeuten, dass die Therapeutin einem schwer erkrankten Patienten seine medizinische Diagnose mit tödlichem Verlauf nicht mitteilen darf, da dies im Aufgabenbereich der Mediziner liegt. Gleichzeitig wird die Logopädin aber vom Patienten um Informationen zum Verlauf des Krankheitsbildes gebeten. Der unvollkommenen Pflicht dem Patienten nicht gleichgültig gegenüber zu treten, steht die vollkommene Pflicht des Lügenverbotes entgegen (Schulz 2011:49).

Kants Theorien werden in der Literatur als Pflichtethik bezeichnet (Düwell 2006:465; Schulz 2011:49). Pflichten werden häufig mit Verhaltensregeln verschiedener Quellen gleichgesetzt, beispielsweise den zehn Geboten. Kant versteht unter Pflicht hingegen ein Handeln losgelöst von Fremdbestimmung (Düwell 2006:469).

Kants Pflichtethik wird in der normativen Ethik dem Argumentationstyp der deontologischen Ethik/Gesinnungsethik zugeordnet. Deontologisch setzt sich aus den griechischen Wörtern „to deon“ (Pflicht, das Erforderliche) und „logos“ (die Lehre) zusammen. Die deontologische Ethik bewertet Handlungen ausgehend von ihrer intrinsischen Motivation. Handelt man aus dem guten Willen heraus zu helfen, handelt man gut. Selbst wenn das Ergebnis negativ sein sollte. Für die logopädische Behandlung bedeutet das beispielsweise Folgendes: Die Logopädin möchte mit einer aphasischen Patienten die Namen der Familienangehörigen erarbeiten, um die Teilhabe zu

verbessern. Sie hat dafür Fotos vorbereitet. Die Patientin beginnt beim Anblick der Fotos zu weinen. Obwohl die Therapeutin die besten Absichten für die Patientin hatte, war das Ergebnis ein Negatives.

2.1.2 Ethik der Güterabwägung

Die Ethik der Güterabwägung lässt sich der teleologischen Ethik (Erfolgsethik) zuordnen. Die teleologische Ethik beurteilt Handlungen ausschließlich anhand ihrer Konsequenz hinsichtlich des erreichten Ziels. Im Gegensatz zum deontologischen Argumentieren steht hier das Ergebnis einer Handlung im Vordergrund. „Jede Handlung soll auf das größte Glück der größten Zahl abzielen.“ (Pfeifer 1997:65). Die moralische Qualität einer Handlung lässt sich also ausschließlich am Ergebnis erkennen und nicht an der Motivation, die zu dieser Handlung geführt hat. Je mehr Menschen von dem positiven Handlungsergebnis betroffen sind, umso besser. Diese Form der Ethik wird auch als Utilitarismus bezeichnet. „Utilis“ ist der lateinische Begriff für nützlich.

Die Ethik der Güterabwägung begründet mithilfe eines Kosten-Nutzen-Kalküls ethisch-moralische Handlungen (Schulz 2011:174). Dabei gilt folgende Formel: „Unter ansonsten gleichen Bedingungen (*ceteris paribus*) ist stets das wichtigste zur Wahl stehende Gut oder das geringste mögliche Übel zu wählen.“ (Düwell 2006:391)

Derartige Entscheidungen sind notwendig, wenn sich ein Gut nur erreichen lässt, indem ein anderes preisgegeben wird, oder ein Übel vermieden wird, weil ein anderes Übel in Kauf genommen wird. Es gilt also verschiedene Güter gegeneinander abzuwägen. Charakteristisch ist, dass es sich bei den abzuwägenden Gütern um unausweichliche und dringende Entscheidungen handelt. Unabhängig davon für welches Gut oder gegen welches Übel die Entscheidung fällt, die Entscheidung zieht in jedem Fall einen Schaden nach sich. Der Begriff des Gutes oder des Übels ist weit gefasst und lässt sich differenzieren. Die untenstehende Tabelle 2 gewährt einen Überblick der verschiedenen Güter wie Düwell (2006:391) sie unterscheidet.

Grundgüter	Bedarfsgüter	Weitere Güter
Leben	Nahrung	Rechte
Gesundheit	Kleidung	Kompetenzen
Körperliche Integrität	Unterkunft	Anlagen und Begabungen
Psychische Integrität	Mindesteinkommen	Partizipationsmöglichkeiten
	Medizinische Grundversorgung	Menschliche Beziehungen
		Soziale Anerkennung
		Einkommen, Besitz, Vermögen
		Bildung

Tabelle 2 Güter in Anlehnung an Düwell (2006:391)

Die Güterabwägung unterliegt verschiedenen Prinzipien, die den Versuch darstellen gültige Abwägungsregeln zu finden. Liegen gleiche Bedingungen (*ceteris paribus*) vor, formuliert Düwell (2006:392) welche Aspekte welchen vorzuziehen sind. Das zeigt die folgende Tabelle 3.

Vorzuziehendes Übel	Abzulehnendes Übel
kleiner	größer
kurzfristig	langwierig
einmalig	wiederkehrend
weniger folgenreich	konsequenzenreicher
wenige Personen betreffend	vielen schadend
reversibel	irreversibel
unwahrscheinlicher	wahrscheinlich
Vorzuziehendes Gut	Unterlegenes Gut
ranghöher	geringerwertig
Schadensprophylaxe	Schadensreparatur
lebensrettende Maßnahmen	wirtschaftliche Gesichtspunkte
Interesse der Allgemeinheit	Interesse von Gruppen oder Individuen
effizientere Maßnahmen	ineffizientere Maßnahmen

Tabelle 3 Prinzipien der Güterabwägung in Anlehnung an Düwell (2006:392)

Es wird darauf hingewiesen, dass auch diese Faustregeln in komplexen Fällen unzureichend sind. Daher sind Theorien über die unterschiedlichen Grade der Zentralität von Gütern und Übeln notwendig. Von diesen Theorien gibt es mindestens vier, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

1 *Entscheidung auf der Grundlage von Berechnungen der zu erwartenden Nutzensummen*

Hierbei werden Nutzen und Schaden einer Handlung miteinander verrechnet. Der zu erwartenden Vorteil wird um den entstehenden Nachteil vermindert. Diese numerische Kalkulation geschieht auf der Grundlage hedonistischer Theorien, also im Blick auf Lust und Unlust.

2 *Entscheidung im Blick auf den kategorischen Vorrang moralischer Güter*

Bei dieser Art der Entscheidung gelten die moralischen Güter auf die Kant verweist als allen anderen überlegen. Auch wenn die Menge derer, die von einer Entscheidung profitieren, der Menge derer, die Schaden nehmen in erheblichem Maß übersteigt, gilt die Menschenwürde der Wenigen mehr als Glück oder Wohlstand der anderen.

3 *Entscheidung auf der Basis einer Konzeption grundlegender Bedürfnisse (basic needs)*

In diesem Fall findet die Güterabwägung auf der Grundlage gebildeter Kategorien von Bedürfnissen statt, wie sie beispielsweise von der UNO entwickelt wurde. Da diese Grundbedürfnisse auf einer objektiv physischen Basis beruhen, bestehen sie unabhängig von kulturellen Unterschieden einer Gesellschaft. Es ist zu berücksichtigen, dass es zu kulturspezifischen Gütervorstellungen kommen kann. Diese gilt es dann als übertriebene bzw. vorgetäuschte Bedürfnisse auszuschließen.

4 *Entscheidung mithilfe eines anthropologisch-essentialistischen Verfahrens*

Diese Theorie basiert auf dem aristotelischen Modell einer objektiven, essentiellen Gütertheorie, die ein gleichbleibendes Menschenbild unabhängig von Epoche und Kultur vorsieht. Es geht hierbei um menschliche Grundfähigkeiten. Ausschlaggebend für die zu treffende Entscheidung ist der Grad der Grundfähigkeit, der erreicht wurde bzw. erreicht werden soll (Düwell 2006:392).

Abschließend stellt Düwell (2006:392f) ein Lösungsmodell von Thomas von Aquin vor, bei dem nur die geplanten positiven Folgen bewertet werden und nicht die ungeplanten negativen. Diesem Vorgehen liegt Folgendes zugrunde:

Es ist eine moralisch gute Handlung, die nicht als Ergebnis einer moralisch schlechten Konsequenz entsteht. Allein das gute Ergebnis darf die Handlung motivieren und muss dabei mindestens gleichwertig sein zu der akzeptierten schlechten Wirkung.

Es zeigt sich, dass die Ethik der Güterabwägung ein komplexes Gebiet mit vielen unterschiedlichen Theorien und Entscheidungsmöglichkeiten darstellt. Im logopädischen Arbeitsalltag können diese Entscheidungen an unterschiedlichen Stellen gefragt sein. Die folgenden beiden Beispiele der Autorin verdeutlichen das.

Beispiel a: Eine Logopädin muss mehrere Ausfallstunden hinnehmen, da ein Patient seine Termine nur unzuverlässig wahrnimmt. Die hierfür in Rechnung gestellten Kosten kann der Patient nicht bezahlen. Daher entscheidet sich die Therapeutin, den Patienten eine (oder mehrere) der ausgefallenen Therapien auf der Verordnung zu quittieren. Die Logopädin rechtfertigt ihr widerrechtliches Handeln mit dem finanziellen Schaden, der ihr durch die Ausfälle entsteht.

Beispiel b zeigt einen Patienten mit einer chronisch degenerativen Erkrankung. Er leidet an einer Schluckstörung. Die Vigilanz des Betroffenen sinkt und die Logopädin behandelt zunehmend passiv. Fortschritte sind keine zu verzeichnen, ihr Ziel ist es den Ist-Zustand des Patienten so lange wie möglich aufrecht zu erhalten. Der Patient wird über eine endoparentale Sonde ernährt. Die Logopädin möchte die Behandlung aufrecht erhalten um den Patienten weiterhin zu stimulieren. Außerdem möchte sie vermeiden, dass Speichel aspiriert wird, was zu einer Aspirationspneumonie führen könnte. Sie bittet den Arzt um eine Folgeverordnung. Der zögert und verweist auf die hohen entstehenden Kosten und die ausbleibenden Fortschritte.

Diese beiden Beispiele zeigen Dilemmata in denen sich Logopädinnen befinden können, und die es unter Umständen mit Hilfe der Güterabwägung zu lösen gilt.

2.2 Stellenwert der Ethik im Berufsbild der Logopädie

Im Gesundheitswesen gelten ebenfalls sittliche Normsetzungen. Anstelle allgemeiner ethischer Theorien gelten verschiedene ethische Prinzipien. Diese bioethischen oder medizinethischen Prinzipien haben sich aus der ärztlichen Ethik entwickelt und gelten für alle Akteure im Gesundheitswesen. Sie gewinnen auch für die Therapieberufe

zunehmend an Bedeutung, da es im Zuge der fortschreitenden Akademisierung und der angestrebten Professionalisierung immer wichtiger wird, dass Therapeutinnen ihre Handlungen und Entscheidungen ethisch reflektieren können (Higmann 2003:VII).

Ende der 70er Jahre wurde der Belmont Report⁴ herausgegeben. Die ursprüngliche Fassung enthält drei Prinzipien, die als ethische Grundlage für die medizinische Forschung dienen sollen (Rauprich & Steger 2005:15). Ergänzt wurden sie ein Jahr später um ein viertes Prinzip. Außerdem bilden sie seitdem den normativen Rahmen „für die Behandlungen zahlreicher ethischer Probleme und Themen der Biomedizin“ (Rauprich & Steger 2005:16). Inzwischen lassen sie sich auf sämtliche Betätigungsfelder im Gesundheitswesen übertragen (Hack 2004:11). Im Folgenden wird sowohl die ursprüngliche Intention als auch deren Umsetzung dargelegt (Rauprich & Steger 2005:15, Hack 2004:11).

1 *Prinzip des Respekts gegenüber Personen (Respekt vor der Autonomie)*

Probanden werden im Vorfeld über den Versuch aufgeklärt und ihre Einwilligung wird eingeholt.

Im Vordergrund steht das Selbstbestimmungsrecht des Patienten. Die Entscheidungen des Patienten in Bezug auf den Therapieprozess müssen respektiert werden. Es erfolgt eine Aufklärung über den körperlichen Zustand und Nutzen, Risiken und Alternativen zur Behandlung

2 *Prinzip des Wohltuns (Benefizienz)*

Es erfolgt eine kritische Abwägung der Kosten und Nutzen des geplanten Forschungsvorhabens.

Es ist als berufliche Pflicht zu sehen im besten Sinne des Patienten zu handeln.

3 *Prinzip der Gerechtigkeit*

Versuchspersonen werden in fairer Weise aus der Gesellschaft ausgesucht und nicht nur aus bestimmten Schichten rekrutiert.

⁴ Der Belmont Report ist ein Bericht der National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research zum Schutz von Probanden in klinischen Versuchen und Forschungsstudien (http://en.wikipedia.org/wiki/Belmont_report)

Im Gesundheitswesen ist damit auch die Verteilungsgerechtigkeit von gesundheitlichen Gütern der gesamten Bevölkerung und des Einzelnen in Bezug auf seine individuelle Situation gemeint. Es muss entschieden werden anhand welcher Faktoren begrenzte Ressourcen fair verteilt werden. Dabei geht es weniger um die richtige oder falsche Entscheidung als um das Abwägen verschiedener Faktoren wie o.g. Beispiel b zeigt.

4 *Prinzip des Nichtschadens*

Diesem Prinzip steht mit dem Prinzip des Wohltuns in Zusammenhang und zielt darauf ab Handlungen durchzuführen bzw. zu unterlassen, um möglichen Schaden abzuwenden.

Hack (2004:11) ergänzt diese Prinzipien des professionellen Handels um tugendethische Prinzipien. Es handelt sich um Wahrhaftigkeit (also Pflicht zur Wahrheit), Vertraulichkeit (also Datenschutzpflicht), Verschwiegenheit (also Schweigepflicht) und Privatheit (also Schutz der Privatsphäre). So transportiert die Professionalität moralische Grundhaltungen und offenbart ethische Reflexionen.

Das Tätigkeitsfeld von Logopädinnen entwickelt und erweitert sich zunehmend. Neue Therapiebereiche kommen hinzu und das Wissen in den klassischen Behandlungsgebieten erweitert sich. Dadurch verändern sich die Anforderungen an den Beruf der Logopädin (Engell 1999:37). Im Zuge der Akademisierung und dem damit einhergehenden Wunsch der Professionalisierung rückt ethische Kompetenz immer stärker in den Fokus.

Ethische Kompetenz in der Logopädie meint den reflektierten Umgang erörterter Prinzipien mit dem Ziel allen Beteiligten gegenüber „verantwortlich und werteorientiert geurteilt und gehandelt“ zu haben (Iven 2011:9). Auf Grundlage ethischer Kompetenzen entwickelt sich die berufliche Identität. Diese wiederum beruht auf einem fundiert ausgearbeiteten Ethikkodex (Hack 2004:38).

Diese Ethikkodizes werden in der Regel von nationalen und internationalen Berufsverbänden entwickelt und publiziert. Die Zugehörigkeit in einem Verband setzt die Anerkennung der geltenden Kodizes voraus.

Das Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne (CPLOL) verabschiedete 2009 „A framework for ethical practice in Speech and Language Therapy“ (Einen Rahmen für ethisches Handeln in der Sprachtherapie). Dieser wird

europaweit von den logopädischen Berufsverbänden anerkannt. Der Rahmen enthält neben ethischen Prinzipien auch Leitlinien für die Ausbildung ethischer Kompetenzen. Bereits 2007 wurden Minimumstandards für die logopädische Ausbildung in Europa formuliert, die 12 Prinzipien für die Ausbildung enthalten. Zwei davon gehen explizit auf ethische Inhalte ein. Das erste Prinzip besagt, dass sämtliche zu unterrichtenden Inhalte immer auf den oben genannten ethischen Rahmen des CPLOL abgestimmt sein müssen. Da diese Prinzipien zwei Jahre vor dem oben genannten Ethikkodex verabschiedet wurden, ist davon auszugehen, dass sie sich auf eine vergleichbare Vorgängerversion beziehen. Das achte Prinzip bezieht sich auf die rechtliche und ethische Verantwortung, die mit der praktischen Arbeit einhergeht und die dem Studierenden bewusst gemacht werden soll (CPLOL 2007). So bietet also der europäische Dachverband Rahmenrichtlinien für die Vermittlung ethischen Denkens und den Erwerb ethischer Kompetenzen in der Ausbildung zur Logopädin.

Das Ziel ethisch kompetente Logopädinnen auszubilden ist nicht nur wünschenswert, sondern auch erforderlich, denn die Präsenz von Ethik nimmt in allen Lebensbereichen stärker zu. Ethik etabliert sich auch außerhalb von Philosophie und Theologie in Schulen, Fachhochschulen und Hochschulen (Düwell 2006:VII).

„Was ist der Glaube wert, wenn er nicht in die Tat umgesetzt wird?“ fragt Gandhi (1993). Das könnte sich auch eine Logopädin fragen, denn diese befindet sich des Öfteren in einem Konflikt zwischen Berufsverständnis und Befugnis. Unabhängig davon wie ihre ethisch kompetent getroffene Entscheidung ausfällt, kann diese maximal eine Empfehlung darstellen. Logopädinnen, genau wie die Mitglieder anderer Therapieberufe, sind dem Arzt gegenüber weisungsgebunden. Dieser Arztvorbehalt bedeutet, dass der Arzt derjenige ist, der entscheidet, ob eine Therapie stattfindet bzw. fortgesetzt wird oder nicht. Darüber hinaus obliegt es ihm über Dauer, Therapiefrequenz und u.U. Therapieansatz zu entscheiden. So kann die Logopädin zwar auf der einen Seite ethisch reflektierte Entscheidungen im Einklang mit ihrem beruflichen Selbstverständnis treffen, muss aber auf der anderen Seite akzeptieren, wenn der Arzt einen anderen Weg bevorzugt.

Daraus resultieren der Wunsch nach Professionalisierung (Macha-Krau 2013:20) und die damit einhergehende Unabhängigkeit. Erst wenn Logopädinnen die vollständige inhaltliche und finanzielle Verantwortung für ihr Tun übernehmen können, können sie auch vollständig ethisch kompetente Entscheidungen treffen. Denn diese umfassen neben dem Wohl des Patienten auch den Umgang mit den finanziellen Ressourcen des Gesundheitssystems, also einem Allgemeingut.

2.2.1 Ethisches Reasoning

„Clinical Reasoning umfasst die Denkvorgänge klinisch tätiger Therapeuten bei der Entscheidungsfindung, wenn sie in Diagnostik, Therapie und Beratung planen, durchführen und evaluieren. Es dient somit der Problemanalyse.“ (Beushausen 2009:5) Es handelt sich dabei also um einen Denkprozess, der einer klinischen Entscheidung zu Grunde liegt.

Das ethische Reasoning oder pragmatische Reasoning stellt eine Form des klinischen Reasonings dar. Hierbei steht die Reflexion der Werte und Normen von Therapeutinnen und Patienten im Vordergrund. Neben den ethischen Prinzipien, auf denen das Handlungsverständnis der Berufsgruppe basiert, kommen auch die eigenen Einstellungen und Grundsätze zum Tragen. Neben der Persönlichkeit des Therapeuten, spielen die Fähigkeiten Situationen subjektiv einzuschätzen und die Orientierungen an Merkmalen, die die Gesellschaft oder die Berufsgruppe vorgeben eine wichtige Rolle. So gibt es keine richtigen oder falschen Entscheidungen, sondern subjektive Entscheidungen (Beushausen 2009:20).

Das ethische Reasoning stellt also eine Art der Reflexion dar, die der Logopädin zu einer ethisch kompetenten Entscheidungsfindung verhilft.

2.3 Ausbildungsstrukturen an deutschen Berufsfachschulen für Logopädie

Die logopädische Ausbildung wie sie heute an den meisten Berufsfachschulen für Logopädie angeboten wird, ist nach wie vor geprägt von historisch gewachsenen Strukturen, die sich besser verstehen lassen, wenn man sich die „sozial- und medizingeschichtliche Entwicklung“ vergegenwärtigt (Macha-Krau 1999:34). Deshalb soll im Folgenden darauf näher eingegangen werden.

Zum Ende des 18. Jahrhunderts entstanden erste Einrichtungen für Menschen mit „Sprachgebrechen“, und 1879 später wurde die erste Therapiemethode zur Behandlung des Stotterns von Albert Gutzmann publiziert. Zusammen mit seinem Sohn Hermann Gutzmann kümmerte er sich um die Ausbildung der Therapeuten, die zu dem Zeitpunkt noch verschiedenen Berufsgruppen wie beispielsweise Sänger, Pastoren oder Lehrer angehörten. Nach dem ersten Weltkrieg entwickelten sich an immer mehr Universitäten phonetische und klinische Institute, die sich in Theorie und Praxis mit logopädischen Fragestellungen auseinandersetzten. Parallel führten Erkenntnisse aus Psychoanalyse

und Individualpsychologie zu neuen therapeutischen Methoden. Fröschels ersetzte 1924 den bis dahin gängigen Begriff der „medizinischen Sprachheilkunde“ durch „Logopädie“. Schon damals wurde der Ruf nach einer fundierten akademischen Ausbildung laut, da Therapeutinnen ihr Fachwissen lediglich aus Kursen bezogen, die die Ambulatorien für Stimm- und Sprachkranke anboten (Macha-Krau 1999:35f).

Die Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (International Association of Phoniatrics and Logopedics (IALP)) verabschiedete 1926 in Wien eine Resolution mit dem Wortlaut: „Der zweite internationale Kongreß für Logopädie und Phoniatrie vertritt die Forderung, daß die künftige Ausbildung der Logopäden eine spezielle und zugleich wissenschaftliche mit akademischer Abschlußprüfung sein muß“ (von Danzig 1926:50).

Durch den zweiten Weltkrieg wurde der Aufschwung der Logopädie und ihrer Ausbildung gestoppt, und so gab es lange Zeit keine Lehrpläne, die der Ausbildung zu Grunde lagen, sondern vielmehr eine Orientierung der Ausbildungsinhalte an den Interessen der jeweiligen Klinikleitung (Macha-Krau 1994:14).

1962 nahm in Berlin die erste Lehranstalt für Logopädie den Betrieb auf. Innerhalb der nächsten zehn Jahre entstanden in weiteren sieben Bundesländern Lehranstalten. Die Ausbildung dauerte damals zwei Jahre und unterlag in jedem Bundesland einer anderen Ausbildungs- und Prüfungsordnung (Rausch 2011:16). Das begründet sich darin, dass Bildung in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer fällt, also jedes Bundesland gemäß Artikel 30 und Artikel 70 des Grundgesetzes eigene Gesetze und Regelungen für die Bildung im (hoch)schulischen Bereich verfasst (Bundesministerium der Justiz 2012).

Seit 1970 versuchte der Berufsverband eine bundeseinheitliche Gesetzgebung für die Ausbildung zur Logopädin zu erreichen. Als diese 1980 verabschiedet wurde, stießen die festgelegten Zugangsvoraussetzungen in der Berufsgruppe nicht auf Akzeptanz. In einem ersten Gesetzentwurf war ein Realschulabschluss mit mindestens zweijähriger Tätigkeit im pflegerischen oder sozialpädagogischen Bereich bzw. eine Hochschulzulassung vorgesehen. In der endgültigen Fassung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Logopäden (LogAPro) wurde dann aber der Hauptschulabschluss mit abgeschlossener zweijähriger Berufsausbildung zur minimalen Zugangsvoraussetzung. Trotz intensiver Intervention von Seiten des Berufsverbandes, die allgemeine Hochschulreife als Mindestvoraussetzung im Gesetz festzuschreiben, gelang lediglich das Durchsetzen der Altersgrenze von 18 Jahren (Rausch 2011: 17f). Bundestag und Bundesrat senkten 2008

diese Altersgrenze auf 16 Jahre. Auch hier blieben die Proteste von Seiten des dbl ohne Wirkung (Team der Aachener Lehranstalt für Logopädie 2011: 78).

Die LogAPro beinhaltet neben den gesetzlichen Vorgaben, wie beispielsweise Prüfungen abzunehmen sind, bzw. welche Berufsgruppen im Prüfungsausschuss zu sitzen haben, auch eine Übersicht über den theoretischen und praktischen Unterricht und die praktische Ausbildung (Bundesministerium der Justiz 2009). Während für den Unterricht konkrete Fächer mit ihrer jeweiligen Stundenzahl vorgegeben werden, sind die Ziele und Inhalte der praktischen Ausbildung deutlich weniger detailliert beschrieben (Becker 2012: 32).

Anknüpfend an die Gesetzgebung der LogAPro entwickelte die ständige Konferenz der Logopädenlehranstaltsleitungen und die Fachtagung der Lehrlogopäden von 1974 bis 1988 ein Curriculum, welches die Ziele des theoretischen und praktischen Unterrichts ausführlich zusammenfasst. 1993 wurde die letzte Überarbeitung veröffentlicht. Dieses Curriculum soll eine Arbeitsgrundlage für die Logopädieausbildung darstellen und „kontinuierlich weiterentwickelt und fortgeschrieben werden“ (Ständige Konferenz der Logopädenlehranstalten und Fachtagung der Lehrlogopäden 1993:II). Immer wieder gab es in den letzten Jahren Bestrebungen des Verbandes, die Überarbeitung und Aktualisierung des Curriculums voranzutreiben. Dies erweist sich als langwierig und schwierig (von Basum 2009). Aktuell wird an der Konzipierung eines Kompetenzprofils gearbeitet (Becker 2012: 33). Kompetenzprofile orientieren sich am Outcome, sodass die Auszubildenden exemplarisch und nicht enzyklopädisch lernen. Das Curriculum bietet eine inputorientierte Ausrichtung, was zu einer enzyklopädischen Wissensvermittlung führt. In dieser „dichtgedrängten logopädischen Grundausbildung“ (Tesak 1999:14) bleibt daher wenig Platz für Neuerungen. Es erscheint heute fast unmöglich, die Vorgaben des Curriculums unter Einbezug aktueller Erkenntnisse im Rahmen der Ausbildung zu realisieren. Das Gespräch mit Kolleginnen zeigt, dass häufig versucht wird, eine Mischung aus den im Curriculum empfohlenen Inhalten und den Inhalten, die fast zwanzig Jahre nach der letzten Überarbeitung des Curriculums aktuell sind, zu vereinbaren.

Besonders schwierig wird es dann, wenn es darum geht, Inhalte oder Fächer in die Ausbildung einzubringen, die in den letzten Jahren aufgrund der medizinischen Weiterentwicklung entstanden sind. Exemplarisch wären hier Therapien bei CI (Cochlea Implant) oder bei neonatalen Schluckstörungen zu nennen. Auch der selbstständige Wissenserwerb oder wissenschaftliche Vorgehensweisen gehören zu den inzwischen unverzichtbaren Inhalten, die aber kaum einen Platz in dem zeitlichen engen Rahmen der

Ausbildung finden (Tesak 1999:14). Unweigerlich müssen veraltete oder überholte Inhalte weichen, um den aktuellen Forschungsstand vermitteln zu können. Die Entscheidung, welche Inhalte verzichtbar sind, obliegt den jeweiligen Lehrenden. Es gibt also ein einheitliches Curriculum, aber keine Durchführungsbestimmungen für die Ausbildung. So setzen die meisten Schulen unterschiedliche Schwerpunkte und entwickeln damit einhergehend auch unterschiedliche Niveaus (Tesak 1999:15).

Die deutsche Wiedervereinigung vereinheitlichte formal die Berufslandschaft. In der DDR gab es diverse Studiengänge, die zur Behandlung im logopädischen Tätigkeitsfeld qualifizierten. Es gab zahlreiche Bemühungen, die Ausbildungsstrukturen der DDR im Rahmen der Wiedervereinigung auf Westdeutschland zu übertragen. Diese scheiterten und so wurde das Logopädengesetz auch für Ostdeutschland gültig. Damit durften die ehemaligen Berufsgruppen der Diplomlehrer, Diplomerzieher, Diplomvorschulerzieher für Sprachgeschädigte und Diplomwissenschaftler die Berufsbezeichnung Logopädin führen (Rausch 2011:20).

„Insgesamt bietet die logopädische Grundausbildung eine solide und fundierte therapeutische Ausbildung, die in dieser Weise in keinem anderen Ausbildungsgang erreicht wird.“ (Tesak 1999:16)

Dieses Zitat von Tesak gewinnt im internationalen Kontext an Bedeutung. Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses wurden 1988 und 1992 europäische Anerkennungsrichtlinien erlassen. Diese allgemeine (1988) und ergänzende (1992) Richtlinie regeln die länderübergreifende Anerkennung der Berufsabschlüsse. Von europäischer Seite war lediglich eine Unterscheidung zwischen akademischen und nicht-akademischen Abschlüssen vorgesehen. Doch die deutsche Regierung erreichte durch ihre Intervention, dass im Anhang der zweiten Richtlinie eine Liste aller nicht-akademischen Berufe, die mit akademischen Abschlüssen im Ausland vergleichbar sind, aufgenommen wurde. Diese Berufe (darunter auch die Logopädie) sind innerhalb Europas als vergleichbar anzuerkennen. Diese Sonderlösung stellt allerdings nur einen Kompromiss dar. Wünschenswert wäre eine Anhebung des Ausbildungsniveaus im Rahmen dieser Anerkennungsrichtlinie gewesen (Rausch 2011: 18f).

1996 entstand an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule ein 4 jähriger Regelstudiengang, der den Abschluss „Diplom-Lehrlogopädin“ bot. Diesem Regelstudiengang ging ein 1991 initiiertes Modellstudiengang voraus, der mit dem

Abschluss „Diplomlogopädin“ endete (Schrey-Dern 2011:49). Für einige Jahre war dies der einzige deutsche Studiengang für Logopädinnen. Ab 2001 wurde in Hildesheim der erste additive Bachelorstudiengang für Ergotherapeutinnen, Physiotherapeuten und Logopädinnen ins akkreditiert.

1999 unterschrieben 29 europäische Bildungsminister im italienischen Bologna die sog. Bologna-Charta. Es handelt sich hierbei um ein völkerrechtliches Abkommen, das eine Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes bis 2010 vorsieht und damit einhergehend die gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen. Auch wenn die Logopädieausbildung als schulische Ausbildung nicht direkt davon berührt wurde, so kam es doch zu einer allgemeinen Umstrukturierung und Reformprozessen an den Hochschulen, die eine Etablierung neuer Studiengänge der Gesundheitsfachberufe ermöglichte (Rausch 2011:21).

Im Juli 2009 verabschiedete der Deutsche Bundestag eine Modellklausel für die Gesetze der Logopädinnen, Hebammen, Ergotherapeuten und Physiotherapeuten, mit der es den Bundesländern möglich war „von der Fachschulausbildung abzuweichen und Modellstudiengänge zuzulassen“ (Rausch 2011:21). Diese Modellklausel ebnet den Weg zur grundständigen akademischen Ausbildung von Logopädinnen. An mehreren Hochschulen in Deutschland werden nun grundständige Studiengänge für den Fachbereich Logopädie angeboten (Schrey-Dern 2011:50, BBK 2013:25).

Parallel zum Akademisierungsprozess, aber inhaltlich unabhängig davon, ist das Bundesland Bayern aktiv geworden, mit dem Wunsch die Logopädieausbildung an allen bayrischen Schulen zu vereinheitlichen. So wurde im Jahr 2000 ein Lehrplan verabschiedet, der seit 2001 verpflichtend an allen Berufsfachschulen in Bayern umzusetzen ist (Bayrisches Staatsministerium 2000, S.4). Dieser Lehrplan setzt die schulische Struktur der LogAPro sehr genau um und führt diese sogar noch weiter aus. Es wird nicht nur festgehalten, welches Fach in welchem Stundenumfang zu erteilen ist, sondern auch in welchem Ausbildungsjahr und mit welchem Inhalt (Bayrisches Staatsministerium 2000, S.3).

Anders hingegen ist die Ausbildungsrichtlinie NRW strukturiert, die 2006 veröffentlicht wurde. Sie bietet die freiwillige Umsetzung der Ausbildungsinhalte in modularisierter Form (Springer & Zückner 2006:6). Hierbei steht der am Outcome orientierte Erwerb therapeutischer Kompetenzen im Vordergrund.

Der Lehrplan Bayern und die Ausbildungsrichtlinie NRW haben eine inhaltliche Gemeinsamkeit, die weder in der LogAPro noch im Curriculum zu finden ist. Beide Lehrpläne sehen explizit den Unterrichtsinhalt Ethik vor und formulieren Inhalte bzw. Kompetenzen, die im Rahmen dieser Lehreinheiten vermittelt bzw. erworben werden sollen. (Bayrisches Staatsministerium 2000: 13; Springer & Zückner 2006:45).

Bundesweit gibt es darüber hinaus keine bindenden Vorgaben zum Fach Ethik oder der Vermittlung von Inhalten aus diesem Themengebiet. Lediglich die Berufsordnung des dbI verpflichtet die Lehrenden „die berufsethischen Grundsätze“ der Berufsordnung an die Auszubildenden zu vermitteln (Deutscher Bundesverband für Logopädie 1998:9). Problematisch hieran ist, dass die Berufsordnung streng genommen nur für die Mitglieder des Verbandes bindend ist.

Auf die Anfrage der Autorin beim dbI wie viel Prozent aller deutschen Logopädinnen im dbI Mitglied seien, teilte Frau Dr. Kalbheim, Geschäftsführerin des dbI, in einer Email mit, dass aktuelle Schätzungen von einem Organisationsgrad zwischen 70 und 90 % ausgehen bei fast 12.000 Mitgliedern. Sie betonte allerdings, dass es sich hierbei um „vage Angaben“ handele (Email vom 26.11.2012, 7.57)⁵.

Die praktische Ausbildung ist in der LogAPro nur durch die Vorgabe von zu leistenden Stundenzahlen geregelt (Bundesministerium der Justiz 2007b:9). Das Curriculum listet Inhalte, die Auszubildende im praktischen Umgang mit Patienten beherrschen sollen. Hierbei geht es in erster Linie um konkrete Behandlungsmethoden. Bei der allgemeinen Zielsetzung wird auf die Beurteilung der Patienten-Therapeuten-Interaktion eingegangen (Ständige Konferenz der Logopädenlehranstalten und Fachtagung der Lehrlogopäden 1993:108ff.). Weder der Lehrplan Bayern noch die Ausbildungsrichtlinie NRW sind detailliert in ihrer Beschreibung der Umsetzung der praktischen Ausbildungsinhalte. Die Fachtagung der Lehrlogopäden veröffentlichte 2002 „Standards der Ausbildung zum Logopäden“. In dieser Veröffentlichung sind Kriterien für die praktische Ausbildung aufgeführt (ebd.:12ff.). An einer Stelle wird Bezug zu ethischen Handeln genommen. Im Rahmen der Organisation externer Praktika wird auf die ethisch-therapeutische Haltung des Auszubildenden dem Patienten gegenüber verwiesen (ebd.:25). Die Umsetzung der Standards erfolgt freiwillig. Becker (2012:32) beschreibt, dass es sich bei den Konzepten zur Vermittlung praktischer Inhalte meist um gewachsene Strukturen handelt.

⁵ Der genaue Wortlaut der Email befindet sich im Anhang.

Es zeigt sich also, dass in Deutschland eine sehr heterogene Ausbildungslandschaft in der Logopädie vorherrscht. Bundesweit gibt es keine bindende Gesetzgebung, die das Fach Ethik oder deren Inhalte als verpflichtenden Ausbildungsbestandteil vorsieht.

Hierin unterscheidet sie sich von den Ausbildungen zum Ergo- oder Physiotherapeuten. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Ergotherapeuten und Physiotherapeuten schreiben Ethik im Rahmen der Berufs-, Gesetzes- und Staatsbürgerkunde mit jeweils 20 Unterrichtseinheiten vor (Bundesministerium der Justiz 2007a:6; 2007c:8).

Betrachtet man die Curricula der additiven Studiengänge im Bereich der Logopädie, zeigt sich, dass Ethik ein fester Bestandteil des Hochschullehrplans ist, häufig kombiniert mit dem Fachbereich Recht (Fachhochschule Schloss Hohenfels 2006; Hochschule für angewandte Kunst und Wissenschaft 2012; Hochschule Osnabrück 2010).

In der Einleitung wurde der Stellenwert des Faches Ethik bereits dargelegt. Die Autorin vertritt die Meinung, dass Ethik oder Inhalte aus diesem Fachbereich unbedingt in der grundständigen akademischen Ausbildung vertreten sein sollten, um angehende Logopädinnen ab dem ersten Patientenkontakt sensibel für einen reflektierten Umgang mit Problemstellungen zu machen. Sei es im Kontakt mit einer Mutter, die aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit die deutsche Sprache nicht hinreichend beherrscht oder mit Angehörigen eines chronisch Kranken, der aufgrund seines Alters und der schlechten Prognose keine weitere Verordnung für logopädische Behandlungen erhält. Die mehrjährige Erfahrung der Autorin als Lehrlogopädin zeigt, dass Auszubildende sich in solchen Situationen häufig überfordert sehen und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und ggf. Vorurteile reagieren.

Einleitend wurde bereits darauf eingegangen, dass Ethik in der Logopädieausbildung wenig präsent erscheint. Das kann unterschiedliche Ursachen haben. Eine davon zeigt sich im Erfahrungsraum der Autorin. In ihrer siebenjährigen Tätigkeit als Lehrlogopädin hat sie immer wieder festgestellt, dass die Auszubildenden Inhalte nach Fächer speichern, sie also bestimmten Oberbegriffen zuordnen. So könnte es passieren, dass Inhalte aus einem Fachbereich zwar thematisiert, aber nicht hinreichend als diesem zugehörig präsentiert wurden und so das vermittelte Wissen nirgendwo zugeordnet werden kann. Im Nachhinein kann so der Eindruck entstehen von einem bestimmten Thema „noch nie“ etwas gehört zu haben. Die Auszubildenden erhalten also Inhalte aus

dem Fachbereich der Ethik, weil diese aber nicht „Ethik“ genannt werden, entsteht im Nachhinein der Eindruck Ethik sei nie unterrichtet worden.

Ausgehend vom bisherigen Kenntnisstand kristallisierte sich folgende Forschungsfrage heraus:

Ist das Fach Ethik an deutschen Berufsfachschulen für Logopädie unterrepräsentiert?

Darüber hinaus werden Details mit folgenden Unterfragen in Erfahrung gebracht:

- An wie vielen Schulen wird Ethik in Theorie und/oder Praxis in welchem Stundenumfang unterrichtet?
- Welche akademische Qualifikation haben die Unterrichtenden?
- Welche vermittelten Inhalte in anderen Fächern (theoretisch und praktisch) lassen sich dem Themengebiet Ethik zuordnen?
- Wie ist die Schule strukturiert (Größe, Bundesland, Trägerschaft...)?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen den Strukturen der Schule und dem Erteilen des Faches Ethik?
- Wird das Fach für wichtig erachtet und ein Curriculum gewünscht?

Im Material- und Methodenteil wird dargestellt und begründet, welche Forschungsmethode gewählt wurde um diese Fragen zu beantworten.

3. Material und Methoden

In diesem Kapitel werden die Arbeitsschritte des wissenschaftlichen Praxisprojekts dargelegt. Neben der Literaturrecherche beinhalten sie die Auswahl des Studiendesigns, die Datenerhebung und –auswertung und mögliche Verzerrungen.

3.1 Literaturrecherche

Die Literaturrecherche diente dem Finden von Literatur, die eine inhaltliche Vertiefung in das gewählte Thema ermöglichte. Darüber hinaus wurde auch nach Methodenliteratur gesucht.

3.1.1 Methodenliteratur

Für die Recherche nach Methodenliteratur, wurde im Katalog der Hochschulbibliothek Osnabrück mit dem Suchbegriff „Fragebogen“ recherchiert. Dem schloss sich vor Ort eine Suche nach dem Schneeballprinzip an.

Darüber hinaus wurden die Literaturverzeichnisse von Veröffentlichungen mit vergleichbarem Studiendesign gesichtet.

Desweiteren wurde bei Pubmed mit den Begriffen *ethics*, *teaching*, *survey*, *questionnaire* und *questionary* gesucht, um hier Studien aufzufinden, die sich ebenfalls mit dem Thema Ethik als Ausbildungsinhalt befassen.

3.1.2 Fachspezifische Literatur

Für die inhaltliche Vertiefung suchte die Autorin nach Fachliteratur in den Bereichen Ethik und Ausbildung. Bei der Recherche zum Thema Ausbildung ging es neben den Strukturen der Logopädieausbildung in Deutschland auch um die Ausbildungsstrukturen anderen Therapieberufe und den internationalen Vergleich.

Für den Bereich Ethik stellte der Zweitprüfer eine Liste mit Literaturempfehlungen zur Verfügung. Darüber hinaus wurde auch hier das Schneeballprinzip bei der Vorortsuche in der Hochschulbibliothek eingesetzt.

Die Autorin suchte vorrangig mit den Begriffen „Logopädie“, „Ausbildung“, Curriculum“ und „Ethik“. Diese wurde einzeln und in logischen Kombinationen sowie mit den

entsprechenden Trunkierungen eingegeben. Da in erster Linie Informationen über die Ausbildungsstrukturen in Deutschland gesucht wurden, waren die Suchbegriffe in erster Linie deutsch.

Desweiteren wurde in logopädie-spezifischen Datenbanken gesucht. SpeechBITE bietet eine Suchmaske, deren Aufbau das Suchen nach PICO-Komponenten nahelegt. Bei der zugrunde liegenden Fragestellung kam eine Aufstellung dieser Komponenten nicht in Frage, so wurde hier mit den Begriffen „curriculum“, „teaching“ und „ethics“ gesucht. Diese Begriffe wurden auch bei der Suche auf der Seite der ASHA verwendet.

Die deutsche Datenbank Evilog ist 2011 online gestellt worden und in ihrem Angebot sehr übersichtlich. Hier wurden ohne Suchbegriffe alle eingestellten Dokumente aus der Rubrik „Ethik und Profession“ gesichtet.

Zur Ergänzung der Informationen wurde der Datenbankprovider „Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information“ (DIMDI) genutzt. Hier wurden in der Suchfunktion die Datenbanken Deutsches Ärzteblatt, CCMED, Cochrane Database of Systematic Reviews, EMBASE, Hogrefe-Verlagsdatenbank und Volltexte, MEDLINE und Thieme-Verlagsdatenbank ausgewählt. In dem Wissen, dass hier in erster Linie „Fakten aus der Medizin“ (<http://www.dimdi.de/static/de/index.html>, letzter Zugriff 03.12.2012) veröffentlicht werden, ging die Autorin nicht davon aus, viele treffende Veröffentlichungen zu finden.

Die Autorin sichtete desweiteren die Berufsordnung des dBl, die Ausbildungs- und Prüfungsordnung (LogAPro), das Curriculum für die Ausbildung des Logopäden und Curricula verschiedener logopädischer Bachelorstudiengänge in Deutschland.

3.2 Studiendesign

Die Recherche ergab, dass bisher keine Publikationen vorliegen, in denen dargestellt wird welche Unterrichtsinhalte über das Curriculum hinaus an Logopädieschulen vermittelt werden. Allerdings fanden sich zwei englischsprachige Artikel, die Befragungen zum Vorkommen des Unterrichtsfaches Ethik dokumentieren.

Einer der Artikel schildert eine Befragung akkreditierter Chirurpraktikerschulen in Nordamerika. Ein auf die Kundenbedürfnisse zugeschnittener („custom-designed“)

(Kinsinger & Soave 2012⁶) Fragebogen wurde an 19 Colleges für Chiropraktiker in Kanada und den USA verschickt. Ziel war es detaillierte Beschreibungen der Curricula des Bioethikunterrichts zu erhalten.

Die zweite Befragung wurde weltweit an 195 Hochschulen mit dem Studiengang Physiologie (im Rahmen der Human- bzw. Tiermedizin) verschickt. Hier ging es lediglich um die Frage, ob im Rahmen des „physiology teaching curriculum“ ein Kurs oder eine Vorlesung zum Thema Ethik angeboten wird (Goswami et al. 2012).

Die hierbei verwendeten Erhebungsinstrumente sind nicht zugänglich und scheinen auf die Logopädie nur bedingt übertragbar zu sein. Daher wurde ein individuelles Messinstrument konstruiert.

Die Häufigkeit des Themas Ethik in der theoretischen und praktischen Ausbildung an deutschen Berufsfachschulen für Logopädie sollte als Ist-Zustand erhoben werden. Daher wurde als Studientyp die nicht-experimentelle Querschnittstudie gewählt. Hierbei findet die Datenerhebung „zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einer kurzen Zeitspanne“ (Raithel 2008:50) statt. Diese Zeitspanne umfasste im Rahmen des wissenschaftlichen Praxisprojekts zwei Wochen.

Bei der Recherche nach geeigneten Forschungsmethoden ergaben sich verschiedene quantitative und qualitative Möglichkeiten. Im Bereich der qualitativen Sozialforschung boten sich beispielsweise mündliche Befragungen (Interviews) oder Gruppendiskussionen an (Mayring 2002:65ff.). Bei den quantitativen Methoden standen Messungen und Befragungen zur Wahl. Diese Methoden dienen der „numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte“ (Benesch & Raab-Steiner 2010: 43).

Ursprünglich war geplant, neben der Vorkommenshäufigkeit des theoretischen und praktischen Faches Ethik auch die Gründe für das (Nicht-) Unterrichten des Themas zu ermitteln. Hierzu war neben einer schriftlichen Erhebung zusätzlich eine mündliche Befragung mehrerer Schulleitungen geplant. Aufgrund des zeitlich begrenzten Forschungsrahmens wurde diese Forschungsmethode als nicht umsetzbar eingeschätzt.

In der qualitativen Forschung sollen insbesondere die Eigenschaften und Merkmale eines Feldes so genau und differenziert wie möglich erfasst werden. Sie will nicht erklären und

⁶ Der Artikel war nicht verfügbar, so wurden alle Angaben dem Abstract entnommen

„nicht messen“ (Raithel 2008:8), sondern verstehen. Das Ziel des wissenschaftlichen Praxisprojekts war jedoch zu ermitteln (im Sinne einer Messung) an wie vielen Schulen in welchem Umfang Ethik unterrichtet wird. Der Fragebogen ist eine geeignete Untersuchungsvariante für eine große homogene Gruppe (Benesch & Raab-Steiner 2010:44) und mit geringem Zeitaufwand für die Teilnehmer verbunden (Raithel 2008:67). Durch die Auswertung wird ferner ein Vergleich der erhobenen Daten ermöglicht. Daher wurde der Fragebogen als geeignete Forschungsmethode gewählt.

Da wie bereits beschrieben bei der Recherche kein geeigneter Fragebogen gefunden wurde, wurde ein solcher konstruiert. Dieser enthielt überwiegend geschlossene Fragen. Die Art des Fragebogens und die gewählte Form der Fragen werden im folgenden Kapitel detailliert vorgestellt und begründet.

3.3 Datenerhebung

3.3.1 Fragebogenentwicklung

Im Folgenden wird das Erstellen des Fragebogens erläutert. Dabei geht es sowohl um die inhaltliche als auch um die formale Konstruktion.

Ziel einer solchen Operationalisierung ist es, ein Messverfahren zu entwickeln, das für den zu „untersuchenden Sachverhalt möglichst exakte und fehlerfreie Meßwerte“ (Wessel 1996:165) liefert. Um die Forschungsmethode, also den konstruierten Fragebogen, auf seine Qualität überprüfen zu können, gibt es sog. Gütekriterien. Diese umfassen die Frage nach Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Verlässlichkeit) und Objektivität (Raithel 2008:44ff.). Die Validität gibt an, ob ein Verfahren tatsächlich den Sachverhalt widerspiegelt, den es messen soll. Die Reliabilität drückt aus, ob ein Messinstrument bei wiederholten Messungen unter gleichen Bedingungen dasselbe Ergebnis liefert. Objektivität beschreibt die Unabhängigkeit vom Untersucher, also ob verschiedene Untersucher mit demselben Messinstrument das gleiche Ergebnis erzielen (Wessel 1996:165ff.). Inwiefern der Fragebogen die aufgeführten Gütekriterien erfüllt wird unter 5.1 diskutiert. Zur Ansicht befindet sich der Fragebogen im Anhang A 3.

Eine schriftliche Befragung dient dazu, die Meinungen, Positionen und Einstellungen einer Gruppe zu bestimmten Themen zu erfassen. Dies geschieht indem Fragen vorgelegt werden, die von den Teilnehmern einer Untersuchung beantwortet werden sollen

(Benesch & Raab-Steiner 2010:44). Im Rahmen des wissenschaftlichen Praxisprojekts wurden die Schulleitungen der deutschen Berufsfachschulen für Logopädie gebeten, Stellung zum Thema Ethik in der Ausbildung zu beziehen.

Gemäß Benesch & Raab-Steiner (2010:62) gehört der Fragebogen zu den am häufigsten eingesetzten Methoden in der Sozialforschung. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Methode mit geringem Zeit- und Personalaufwand, geringen Kosten und einer längeren Bedenkzeit zur Beantwortung der Fragen für die Teilnehmer verbunden ist (Raithel 2008:67). Darüber hinaus wird anhand eines Fragebogens die Befragung einer großen Gruppe ermöglicht (Benesch & Raab-Steiner 2010:44). Neben den beschriebenen Vorzügen ist es wichtig sich der Nachteile dieser Methode bewusst zu sein. Durch die Abwesenheit des Untersuchers bei der Befragung besteht eine unzureichende Kontrolle. Bei inhaltlichen Problemen und Fragen zum Umgang mit dem Fragebogen kann keine unmittelbare Hilfestellung erfolgen. Es besteht außerdem das Risiko, dass der Fragebogen unvollständig, oberflächlich oder gar nicht ausgefüllt wird (Raithel 2008:67).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten die Datenerhebung mittels Fragebogen zu gestalten. Oft werden solche Befragungen per Post, Email oder Web-Surveys zugestellt (Raithel 2008:66). Wie bereits erwähnt weisen Benesch & Raab-Steiner (2010:45) darauf hin, dass auf diesem Weg dem Untersucher die Kontrolle über die Erhebungssituation entzogen wird. So empfiehlt es sich, dem Fragebogen bei Abwesenheit des Untersuchers ein Begleitschreiben beizufügen, in dem Ziel und Vorgehen erläutert werden. Darüber hinaus sollte das Anschreiben ansprechend sein (Kirchhoff et al. 2010: 29). Besagte Autoren empfehlen außerdem Anreize zu schaffen, die das Ausfüllen für den Befragten lohnenswert machen, um so die Ausschöpfungsquote zu erhöhen (ebd.).

Die Autorin entschied sich für eine Befragung per Email. Diese macht es möglich schnell und kostengünstig alle Befragungsteilnehmer zu erreichen. Auch das Antworten ist für die Teilnehmer mit einem geringeren Aufwand verbunden als bei einem postalischen Verfahren. Im Vorfeld wurde das Risiko erwogen, dass die Email als Spam klassifiziert werden könnte. Dieses Risiko wurde zugunsten des geringeren organisatorischen Aufwandes in Kauf genommen.

Porst (2009:48) betont, dass ein klares und übersichtliches Layout des Fragebogens genau wie ein verständlich formuliertes Begleitschreiben eine positive Einstellung beim Befragten hervorrufen und somit seine Motivation zur Teilnahme erhöhen.

Die gewählte Email (s. Anhang A 2) stellte das Anschreiben dar. Bei der Erstellung dieses Anschreibens orientierte sich die Autorin an den Empfehlungen von Kirchhoff et al. (2010:29). Neben Name und Adresse des Absenders und des Instituts, soll es Informationen über das Thema der Befragung und den „Zusammenhang von Thema, Verwertungsziel und Interesse des Befragten“ (ebd.) enthalten. Außerdem die Zusicherung einer anonymen Datenauswertung, eine Begründung für die Auswahl der Empfänger, einen Rücksendetermin und „evtl. Anreize für die Rücksendung“ (ebd.). Hier empfehlen die Autoren beispielsweise eine Verlosung, an der alle Rücksendungen teilnehmen (ebd.).

Der Hintergrund und die Zielsetzung der Befragung wurden in der Email kurz und verständlich beschrieben. Den Teilnehmern wurde eine anonyme Datenauswertung zugesichert. Darüber hinaus wurden praktische Hinweise zur Handhabung des Fragebogens gegeben und das Angebot, sich bei Fragen an die Untersucherin zu wenden. Der Email wurde der Fragebogen als PDF-Datei und Worddokument beigelegt. So hatten die Befragten die Möglichkeit den Bogen per Email, Post oder Fax zurückzusenden. Ein direkter Anreiz konnte den Befragten nicht geboten werden. Die Autorin erhielt aber per Email einige Anfragen, ob die Teilnehmer im Anschluss an die Untersuchung über die Ergebnisse informiert werden könnten. Adressaten, die der Autorin persönlich bekannt sind, wurden mit einer persönlichen Begrüßungszeile (Anhang A 5) individuell zur Teilnahme eingeladen. Zur Wahrung der Anonymität wurde auf eine Sammelemail verzichtet. Stattdessen wurde jede Schule einzeln angeschrieben.

Bei der Operationalisierung gibt es verschiedene Grundsätze, die verfolgt werden sollten. Es wird dazu geraten sich kurz zu fassen, um den Befragten zu motivieren den Bogen vollständig auszufüllen (Kirchhoff et al. 2010:19). Außerdem sollen die Fragen einfach und eindeutig formuliert sein, da ansonsten die Ergebnisse zu keinem interpretierbaren Resultat führen (Wessel 1996:168). Untersteiner (2007:9) weist ferner darauf hin, dass bereits im Rahmen der methodischen Planung das statistische Verfahren durchdacht werden muss, um sicherzustellen, dass „die jeweilige Fragestellung statistisch abgesichert beantwortet werden kann.“ (ebd.) Die Autorin entschied sich für die Verwendung von Statistical Product and Service Solutions 19 (SPSS). Dieses Statistikprogramm ist nicht nur umfangreich und leistungsfähig (ebd.:10), sondern der Autorin in seiner Anwendung vertraut. Bei der Formulierung der Fragen wurde versucht, die anschließende statistische Verwertbarkeit zu berücksichtigen.

Es wird zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden. Kirchhoff et al. (2010:20) verstehen unter geschlossenen Fragen, Fragetypen, die auf das Ermitteln von Fakten abzielen. Dieser Fragetyp wird daher Faktfrage genannt. Hierbei werden Antwortmöglichkeiten ausformuliert und vorgegeben. Das setzt natürlich einen umfassenden Kenntnisstand über alle Antwortmöglichkeiten voraus. Neben diesen Faktfragen, gibt es eine weitere Kategorie der geschlossenen Fragen, die Meinungsfragen. Hier können persönliche Einstellungen erfragt werden (ebd.). Wessel (1996:173f.) hingegen unterteilt in drei Arten der geschlossenen Fragen.

1 *Alternativfragen*

Hierbei wählt der Befragte in der Regel zwischen Ja und Nein als Antwortoptionen aus.

2 *Fragen mit Mehrfach-Antwortvorgaben und Rangordnung*

Bei diesem Fragetypus werden mehrere Antworten vorgegeben, die eine Meinungsäußerung über eine Rangskala ermöglichen, beispielsweise mit einer Abstufung von „sehr wichtig“ bis hin zu „gar nicht wichtig“.

3 *Fragen mit Mehrfach-Antwortvorgaben ohne Rangordnung*

Dieser letzte Typus bietet mehrere Antwortmöglichkeiten ohne das Ziel eine Rangordnung zu erstellen. Hier wird eine weitere Unterteilung vorgenommen. Es gibt zum einen Mehrfach-Antwortvorgaben, die die Auswahl einer Antwort vorsehen und Mehrfach-Antwortvorgaben, bei denen Mehrfachnennungen möglich sind.

Den geschlossenen Fragen gegenüber stehen die offenen Fragen, bei denen keine Antwortvorgabe erfolgt (Kirchhoff et al. 2010:21). Die Antwort wird durch den Befragten formuliert. Dafür muss ein ausreichend großes Textfeld im Bogen eingeplant werden. Offene Fragen bieten sich an, wenn für das untersuchte Thema wenige Erfahrungen vorliegen. Offene Fragen ermöglichen, dass neue Erkenntnisse gewonnen werden oder unerwartete Bezüge hergestellt werden können (Wessel 1996:172).

In dem vorliegenden Fragebogen wurden insgesamt 20 Fragen formuliert. Davon waren 18 Fragen geschlossene Fragen. Zwölf dieser geschlossenen Fragen wurden als Alternativfragen gestellt. Zwei weitere Fragen hatten Mehrfach-Antwortvorgaben ohne Rangordnung, bei denen die Entscheidung für eine Nennung gefordert war. Vier Fragen boten die Möglichkeit der Mehrfachnennung. Zwei Fragen könnte man als offene Fragen

bezeichnen, da sie keine Antwortvorgabe enthielten (Kirchhoff et al. 2010:21) und der Befragte frei eine Antwort eintragen konnte. Da diese Fragen aber auch der Ermittlung von Fakten dienten, können sie nichtsdestotrotz auch als Faktfragen angesehen werden (ebd.:20).

In zwei Fällen folgten der Alternativfrage vertiefende Fragen, die nur zu beantworten waren, wenn die vorangegangene Alternativfrage mit „Ja“ bzw. in einem Fall mit „Nein“ beantwortet worden war. Diese sog. Filterfragen vermeiden, dass Teilnehmer mit Fragen konfrontiert werden, die nicht auf sie zutreffen. Der Befragte kann für ihn irrelevante Fragen überspringen und an einer definierten Stelle im Fragebogen weiter fortfahren (Porst 2009:151). Das Problem des fehlenden „umfassenden Kenntnisstand(es) über die möglichen Antworten“ (ebd.) löste die Autorin in allen drei Fällen, in dem sie den Fragen mit Mehrfach-Antwortvorgaben ohne Rangordnung bei möglicher Mehrfachnennung die Antwortmöglichkeit „andere“ hinzufügte. Sie entschied sich bewusst gegen die Möglichkeit diese Fragen zu Hybridfragen zu machen. Hybridfragen sind halboffene Fragen, die nicht nur Antwortmöglichkeiten vorgeben, sondern darüber hinaus die Möglichkeit bieten eigene Antworten zu ergänzen (Mayer 2009:92).

Thematisch lassen sich grob zwei Teilbereiche voneinander abgrenzen. Alle Fragen dienen dem Zweck, die unter 2.3 gestellte Forschungsfrage mit ihren Unterfragen zu beantworten. Im ersten Teil des Fragebogens geht es um den Fachbereich Ethik. Im zweiten Teil geht es um Fragen, die Auskunft über die strukturellen Gegebenheiten in der jeweiligen Schule geben. Diese Fragen sollen in erster Linie bei der Auswertung Zusammenhänge zwischen dem Erteilen des Faches Ethik und den strukturellen Gegebenheiten aufdecken. Untersteiner (2007:9) rät wie bereits erwähnt, gezielt Fragen aufzunehmen, die es bei der Auswertung ermöglichen, sinnvoll mit den Daten rechnen zu können. Daher wird hier nach der Größe der Schule, der Trägerschaft und dem Bestehen einer Kooperation mit einer Hochschule gefragt. Ferner interessieren Qualitätsstandards wie das dbl-Gütesiegel oder die Zugehörigkeit zum BDSL⁷. Außerdem gibt es Fragen zum Verfolgen unterschiedlicher Lehrpläne. Diese Fragen erschienen vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.3 beschriebenen großen Heterogenität der Ausbildungslandstrukturen sinnvoll. Darüber hinaus kann hier ein Überblick geschaffen werden, ob die Schulen die

⁷ Der BDSL sieht die „Gestaltung der Systeme zur Qualitätssicherung und deren Weiterentwicklung in der LogopädInnenausbildung“ als seinen Zweck (BDSL 2006. http://bds1-ev.de/files/satzung_bds1_ev.pdf letzter Zugriff 17.12.2012)

angebotenen Lehrpläne der jeweiligen Bundesländer (z.B. Lehrplan Bayern) nutzen. Abschließend wird nach der Berücksichtigung der Berufsordnung des dbI bei der inhaltlichen Gestaltung des Themas Ethik gefragt. Unter 2.3 wurde bereits erörtert, dass die Berufsordnung das einzige bundesweit geltende Papier darstellt, das lehrende Logopädinnen verpflichtet „die berufsethischen Grundsätze“ der Berufsordnung an die Auszubildenden zu vermitteln (Deutscher Bundesverband für Logopädie 1998:9).

Der erste Teil des Fragebogens soll vor allem die Hauptfrage „Ist das Fach Ethik an deutschen Berufsfachschulen für Logopädie unterrepräsentiert?“ beantworten. Hierzu wird eingangs nach dem Erteilen des Unterrichtsfaches Ethik gefragt. Darüber hinaus werden Fragen gestellt, die der Beantwortung der Unterfragen zur inhaltlichen Ausrichtung des Themengebietes Ethik dienen. Hierbei geht es nicht nur um den theoretischen Inhalt, sondern auch um die Vermittlung im Rahmen der praktischen Ausbildung. Die praktizierende Logopädin sieht sich der ethisch reflektierten Entscheidungsfindung in der Regel im direkten Kontakt mit Patienten konfrontiert. In 2.1 wurde außerdem erörtert, dass Moralvorstellungen und das daraus resultierende ethische Denken sich im Laufe des Lebens kontinuierlich entwickeln. Das reflektierte Beurteilen einer Norm geschieht auf der Grundlage der gemachten Erfahrungen. Übertragen auf den logopädischen Ausbildungsbereich ist davon auszugehen, dass der angehenden Logopädin diese Erfahrungen im Umgang mit Patienten und deren individuellen Problemen fehlen. Reaktionen oder Lösungen auf solche Probleme lassen sich zwar im theoretischen Unterricht vermitteln, die Erarbeitung eines Lösungsansatzes für den Einzelfall erscheint in der praktischen Ausbildung besser angesiedelt, da die Arbeitssituation hier ein intensiveres Auseinandersetzen ermöglicht.

Der Stundenumfang des Faches Ethik wird erfragt. Dies erscheint interessant vor dem Hintergrund, dass der Lehrplan Bayern vier Unterrichtseinheiten hierfür vorsieht (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000:13). Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Physiotherapeuten und Ergotherapeuten sehen Ethik im Rahmen der Berufs-, Gesetzes- und Staatsbürgerkunde mit 40 Unterrichtseinheiten insgesamt vor (Bundesministerium der Justiz 2007a:6./2007c:8). Falls das Fach Ethik erteilt wird, wird der Abschluss der bzw. des Unterrichtenden erfragt. Diese Frage erscheint sinnvoll, wenn man der Hypothese von Schulz folgt, dass sich im akademischen Rahmen besser ethische Kompetenzen ausbilden lassen (2007:44). Daraus lässt sich nach Ansicht der Autorin ableiten, dass der oder die Unterrichtende mindestens einen akademischen Grad

vorweisen sollte, um das Fach zu vermitteln. Das ist im logopädischen Ausbildungsbereich nicht selbstverständlich, denn bisher beruhen die Zugangsvoraussetzungen für Lehrlogopädinnen auf Empfehlungen und sind bundesweit nicht einheitlich geregelt (BBK 2009:3).

In zwei weiteren Fragen wird erfasst, ob es an den Schulen, die derzeit das Fach Ethik nicht unterrichten, das Fach schon einmal existierte oder ob die Aufnahme des Faches geplant ist. Außerdem werden alle Teilnehmer gefragt, ob sie das Fach als relevant erachten und die Entwicklung eines Curriculums wünschenswert fänden. Diese beiden Fragen dienen der Einschätzung der Relevanz des Faches.

In zwei Fragen mit Mehrfach-Antwortvorgaben ohne Rangordnung bei Mehrfachnennung werden 17 bzw. 18 Items angeboten. Diese Items stellen zu wählende Inhalte des Themengebietes Ethik dar, die in der theoretischen oder praktischen Ausbildung außerhalb des Faches Ethik vermittelt werden. Die Inhalte der Fragen orientieren sich an Empfehlungen von Hack (2004:11, 61f.) und Schulz (2011:21) zur Umsetzung des Themas Ethik als Lehrgegenstand. Der Fragenkatalog wurde nach eigenem Ermessen der Autorin in Rücksprache mit dem Zweitprüfer komplettiert, dessen fachlicher Schwerpunkt die Ethik ist. Die Items waren für die theoretische und praktische Ausbildung deckungsgleich, abgesehen von dem Item „Kollegiales Verhalten“, das nur für den Bereich der Praxis abgefragt wurde. Die Autorin ist der Auffassung, dass dieser Inhalt sich dort am sinnvollsten thematisieren lässt. Der Frage nach den theoretischen Inhalten schließt sich eine Frage nach den Fächern an, in denen diese Inhalte Lehrgegenstand sind.

Im Anschluss an die Fertigstellung des Fragebogens folgte der Pretest. In einem Pretest wird das Erhebungsinstrument einer kleinen Gruppe ausgewählter Merkmalsträger vorgelegt (Raithel 2008:63). In diesem Fall handelte es sich um die Schulleiterin der Berufsfachschule an der die Autorin angestellt ist. Es wurde vereinbart den Fragebogen unter den Gesichtspunkten der Verständlichkeit, Eindeutigkeit, Vollständigkeit und Bearbeitungsdauer zu überprüfen. Anschließend wurden die Anmerkungen diskutiert und in den Bogen eingearbeitet. Die Bearbeitungszeit wurde auf zehn bis 15 Minuten festgesetzt.

3.3.2 Stichprobe

Ein Teil der Grundgesamtheit (Population) wird als Stichprobe bezeichnet. Wird die Grundgesamtheit befragt, handelt es sich um eine Vollerhebung. Da diese zumeist den Rahmen einer Untersuchung übersteigt und wenn überhaupt, nur mit sehr großem Aufwand möglich ist, ist eine Stichprobenziehung, also die Befragung einer Teilmenge der Population sinnvoll (Benesch & Raab-Steiner 2010:16).

Ziel der Autorin war es, alle Schulleitungen der Berufsfachschulen für Logopädie in Deutschland zu befragen, was einer Vollerhebung gleich käme. Eine genaue Anzahl der Schulen ist nicht bekannt, wird von Pula-Keuneke (2012) aber auf 89 geschätzt. Die Kontaktdaten von 86 dieser 89 Schulen konnten ermittelt werden, was eine sehr große Stichprobe bedeutet, bzw. nahezu einer Vollerhebung entspricht.

3.3.3 Forschungsverlauf im Praxisprojekt

In Zusammenarbeit mit den Professorinnen des Fachbereiches Logopädie an der Hochschule Osnabrück wurde das Thema **Ethik als Ausbildungsinhalt an deutschen Fachschulen für Logopädie** im Vorfeld für das wissenschaftliche Praxisprojekt diskutiert und festgelegt. Darauf folgte die unter 3.3.1 detailliert dargestellte Fragebogenentwicklung. Um Schwachstellen in diesem aufdecken zu können, wurde der Fragebogen einem Pretest unterzogen. Die bereits erwähnte Schulleiterin sichtete den Fragebogen mit dem Hauptaugenmerk auf Verständlichkeit der Fragen und Eindeutigkeit der Antwortvorgaben. Darüber hinaus gab sie Rückmeldungen zur Durchführungsdauer. Somit wurden die Anwendbarkeit, Vollständigkeit, Verständlichkeit und Qualität des Fragebogens geprüft (Raithel 2008:63). Anhand dieser Rückmeldungen wurde der Fragebogen überarbeitet und anschließend per Mail an 86 Schulen verschickt. Dabei wurde ein Rücklauf von 30% angestrebt. Eine Rücklaufquote von 30-40% ist in der empirischen Sozialforschung als erfolgreich zu betrachten (Klammer 2005:180). Für postalische Befragungen werden Ausschöpfungsquoten zwischen 50 und 70 % als erstrebenswert angegeben mit dem Hinweis, dass bei Spezialpopulationen der Rücklauf in der Regel höher ist als bei allgemeinen Bevölkerungstichproben (Petermann 2005:57f.). Da die für diese Studie gewählte Befragungsform keine postalische ist, wurde der von Klammer angegebene Wert zur Orientierung angenommen.

Kirchhoff et al. (2010:29) betonen, dass ein attraktives Anschreiben die Bereitschaft zur Teilnahme an einer Befragung erhöht. Das Anschreiben findet sich in Anlage A 2. Bei

Schulleitungen, die der Autorin persönlich bekannt sind, wurde eine individuelle Begrüßungszeile hinzugefügt. Ein Beispiel dafür zeigt Anlage A5.

Die Autorin entschied sich für den Versand einer Word-Datei und eines PDF-Dokuments. Versuche im Vorfeld zeigten, dass Emails von unbekanntem Absendern, die einen Link enthalten, häufiger in den Spamfilter eines Postfaches gelangen als Emails mit einem Dateianhang.

Die Datenerhebung erfolgte in der Zeit vom 18.10. bis 01.11.2012. Im Vorfeld wurde sichergestellt, dass in keinem Bundesland während des gesamten Zeitraums Herbstferien waren. In der zeitlichen Planung wurden die Feiertage (Reformationstag, Allerheiligen), die in einigen Bundesländern unterrichtsfrei sind, nicht mit berücksichtigt. Nach der Hälfte der Zeit wurden Erinnerungsschreiben an die Schulen geschickt mit dem Ziel den Rücklauf zu erhöhen. Der vollständige Text dieses Schreibens ist in Anlage A 4 einzusehen.

Der Autorin wurde nach dem Versenden der ersten Email von einigen Empfängern mitgeteilt, dass das Word-Dokument Schwierigkeiten beim Bearbeiten bereite. Daraufhin wurde dem Erinnerungsschreiben der Link

<http://www.haekchen.at/haekchen/fragebogen.asp?uid=17312&id=2>

beigefügt, über den es möglich war, den Fragebogen online auszufüllen. Dieser Link sollte die Adressaten motivieren, an der Befragung teilzunehmen. Neben der schnelleren und unkomplizierteren Bearbeitung im Vergleich zum Dateianhang, stellte auch die Anonymität einen Anreiz dar. Davon ausgehend, dass seit dem ersten Versand die Absenderadresse nun nicht mehr unbekannt ist, minimierte sich nach Auffassung der Autorin das Risiko, dass die Email als Spam deklariert werden würde.

3.4 Datenauswertung

Zur Beantwortung der unter 2.3 formulierten Forschungsfrage einschließlich ihrer Unterfragen, erfolgte die Auswertung der erhobenen Daten mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS Statistics Standard 19. Laut Benesch & Raab-Steiner (2010:64) handelt es sich dabei um das bekannteste Programmsystem.

Die durch den Fragebogen ermittelten Antworten wurden in einen Kodeplan von SPSS eingetragen. Daraufhin erfolgte die deskriptivstatistische Auswertung anhand der

entstandenen Datenmatrix. Diese dient der Visualisierung der Daten (Benesch & Raab-Steiner 2010:82). In Kapitel 4 werden die erhobenen Daten in Form von Diagrammen und Tabellen dargestellt.

Die Auswertung erfolgte in erster Linie durch Häufigkeitsberechnungen, da es sich bei den meisten Fragen um Alternativfragen handelte. Hierbei wurde sowohl die absolute als auch die prozentuale Häufigkeit bestimmt. Bei der Frage nach dem Stundenumfang (Frage 2) wurde zudem das Arithmetische Mittel, also der Mittelwert berechnet, der sich aus der Summe aller Messwerte dividiert durch deren Anzahl ergibt (Benesch & Raab-Steiner 2010:96). Bei der Frage nach der Schulgröße (Frage 15) wäre es auch möglich gewesen den Mittelwert zu errechnen, dies erschien aber im Kontext der Frage nicht sinnvoll.

Um Zusammenhänge zwischen ausgewählten Variablen analysieren zu können, wurde der Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt. Dieser testet die Abweichung der beobachteten Häufigkeit von der erwarteten Häufigkeit (Rasch et al. 2010:237). Das Signifikanzniveau (p) wurde auf 5% festgelegt. Ergebnisse von $p \leq .05$ sind somit signifikant, Ergebnisse von $p > .05$ sind nicht signifikant. Dieses Niveau gilt für die Datenauswertung aller Verfahren.

3.5 ethische Aspekte

Benesch & Raab-Steiner (2010:40f) führen ethische Aspekte auf, die einer Fragebogenerhebung zugrunde liegen sollten. Dazu gehören Information, Freiwilligkeit, Anonymität und Datenschutz. Diese wurden in der Planung und Durchführung des wissenschaftlichen Praxisprojektes verankert.

In einer Email (siehe Anhang A 2) wurden sämtliche Befragte über das Ziel des wissenschaftlichen Praxisprojektes, die Untersucherin und den Erhebungszeitraum informiert. Auf die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde nicht explizit hingewiesen, da diese bei einer Onlinebefragung selbstverständlich erscheint. Den Teilnehmern wurde eine anonyme Bearbeitung der Daten zugesichert. Zu diesem Zweck wurden mehrere Möglichkeiten der Abgabe angeboten. Wählt die Schulleitung eine anonyme Abgabeoption (Link oder Brief) kann lediglich das Bundesland zugeordnet werden. Außerdem wurde jede Schule einzeln per Mail angeschrieben, um sicherzustellen, dass anderen Empfängern nicht das Nachvollziehen weiterer Adressaten möglich ist.

Selbstverständlich können Fragebögen, die per Email zurück gesendet wurden den einzelnen Schulen zugeordnet werden. Die Untersucherin behandelt daher alle Daten streng vertraulich und veröffentlicht nur die Ergebnisse.

3.6 Verzerrungen

Methodische Mängel können dazu führen, dass die Ergebnisse der Studie fehlerhaft oder verzerrt sind. In der Probandenauswahl („recruitment bias“) kann beispielsweise eine Fehlerquelle liegen (Greenhalgh 2003:87ff.). Der Fragebogen wurde an die vorliegenden Adressen der Schulen verschickt. Zum Teil handelte es sich dabei um die direkten Postfächer der Schulleitungen, zum Teil waren es die Sekretariate. Darauf hatte die Autorin keinen Einfluss. Das Anschreiben war an die Schulleitungen gerichtet, dennoch ist es nicht eindeutig ersichtlich wer den Fragebogen ausgefüllt hat. Dies kann zu verzerrten Ergebnissen führen, denn es ist vorstellbar, dass die Schulleitung über andere bzw. mehr Informationen verfügt als ihre Vertretung und so der Fragebogen von zwei führenden Mitarbeiterinnen der gleichen Einrichtung unterschiedlich ausgefüllt werden würde.

Darüber hinaus zeigte sich, dass Fragen missverstanden wurden. Dazu folgendes Beispiel: Frage 1 lautet „Gibt es an der Schule ein theoretisches Unterrichtsfach Ethik?“. Diese Frage ist eine Filterfrage (Porst 2009:151), der zwei Fragen folgen, die nur zu beantworten sind, wenn Frage 1 mit „Ja“ beantwortet wurde. Obwohl diese „Wenn JA“-Option deutlich deklariert ist, kam es mehrfach zur Beantwortung der Fragen 2 und/oder 3, obwohl Frage 1 mit „Nein“ beantwortet wurde. Greenhalgh (2003) spricht von Detektionsbias wenn die Bewertung der Ergebnisse systematisch unterschiedlich vorgenommen wird. In diesem Fall würde nach Ansicht der Autorin eine Berücksichtigung dieser Ergebnisse in der Auswertung zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen, sodass sie sich entschieden hat, alle beantworteten Fragen dieser Art als nicht beantwortet zu werten.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, die im Rahmen des wissenschaftlichen Praxisprojekts ermittelt wurden. Alle Ergebnisse befinden sich im Anlagenverzeichnis A 6. Die Autorin hat sich entschieden den Anteil der unter 3.6 (Verzerrung) beschriebenen unlogischen Antworten nicht in die Auswertung mit einfließen zu lassen.

4.1 Beteiligung

Insgesamt wurden 86 Schulen angeschrieben. Davon haben 34 Schulen einen ausgefüllten Fragebogen zurückgeschickt. In einem Fall wurde die Autorin per Email informiert, dass die Schule sich grundsätzlich an keinen Befragungen beteilige. Der ursprünglich festgelegte Erhebungszeitraum vom 18.10. bis 01.11.2012 wurde nicht eingehalten. Der letzte Fragebogen ging am 28.11.2012 ein. Im Vorfeld hatte die Schulleiterin (o.N.) per Email⁸ angefragt, ob sie zu diesem späten Zeitpunkt den Fragebogen noch schicken dürfe. Die Autorin erachtete dies als unproblematisch, da die Interpretation der Daten zu dem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen war. Wie die Abbildung 2 zeigt, liegt der Rücklauf bei 40% und damit deutlich über den angestrebten 30%.

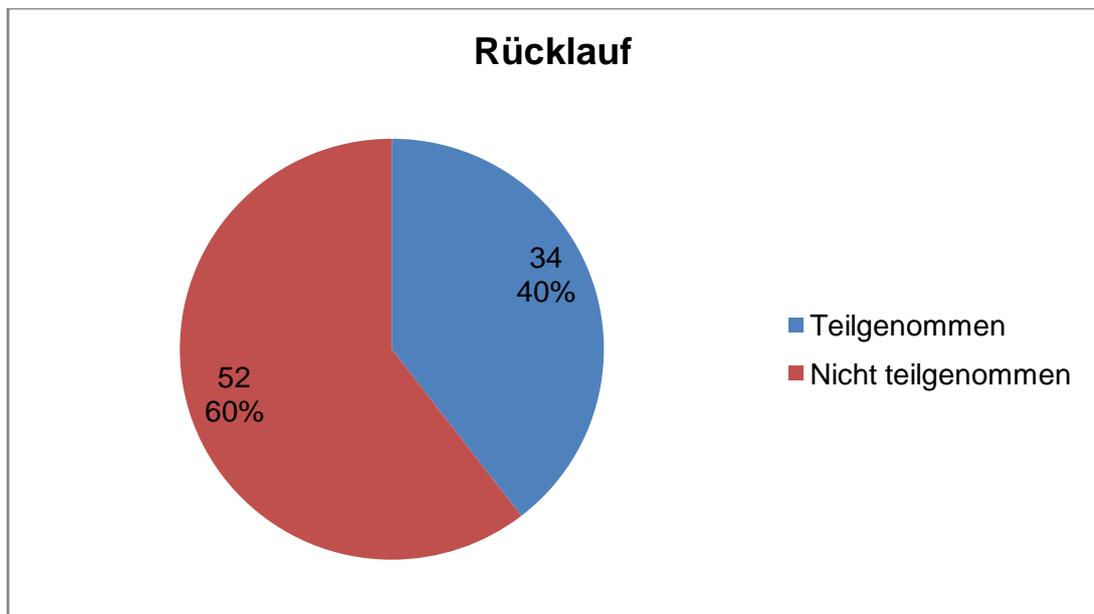


Abbildung 2 Rücklauf der Fragebogenerhebung

⁸ Aus Gründen der Anonymität kann hier kein Absender angegeben werden. Der Wortlaut der Mail ist unter A 8 im Anhang einzusehen.

Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Abgabe wurden bereits unter 3.3.1 beschrieben. Abbildung 3 zeigt, dass 13 Schulen den Link genutzt haben, die anderen 21 Schulen antworteten per Mail oder Post. Die Möglichkeit den Fragebogen per Fax zu schicken nutzte niemand.

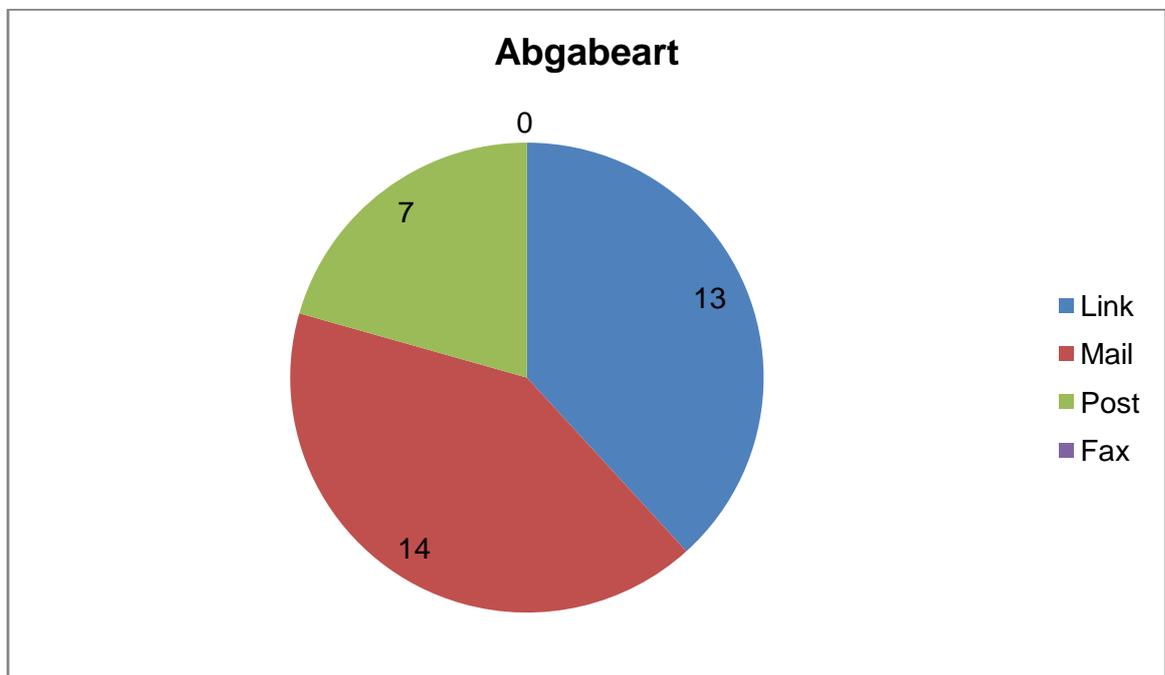


Abbildung 3 Abgabeart des Fragebogens

Alle Fragebögen waren vollständig ausgefüllt, sodass sie für die Auswertung berücksichtigt werden konnten.

Tabelle 4 zeigt die Verteilung der Schulen auf die Bundesländer. Schulen aus 13 der 16 Bundesländer haben an der Befragung teilgenommen. Der „Rücklauf in Häufigkeit“ zeigt die absolute Zahl der Teilnehmer, die auf ein Bundesland entfällt. „Rücklauf in Prozent“ stellt dar, welchen prozentuellen Anteil das jeweilige Bundesland im Vergleich zu den anderen hat. Die „Gesamtzahl (der) angeschriebene(n) Schulen“ zeigt wie viele Schulen in dem jeweiligen Bundesland zur Teilnahme eingeladen wurden. „Beteiligung in Prozent“ verdeutlicht wie viel Prozent der angeschriebenen Schulen eines Bundeslandes geantwortet haben. Es wird deutlich, dass aus den Bundesländern Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen keine Fragebögen zurückgeschickt wurden.

Bundesland	Rücklauf in Häufigkeit	Gesamtzahl angeschriebene Schulen	Beteiligung in Prozent	Rücklauf in Prozent
Baden-Württemberg	4	16	25%	11,8%
Bayern	6	12	50%	17,6%
Berlin	1	4	25%	2,9%
Brandenburg	0	1	0%	0%
Bremen	1	1	100%	2,9%
Hamburg	2	3	66%	5,9%
Hessen	1	4	25%	2,9%
Mecklenburg-Vorpommern	2	4	50%	5,9%
Niedersachsen	4	8	50%	11,8%
NRW	7	16	43,75	20,6%
Rheinland-Pfalz	3	4	75%	8,8%
Saarland	1	1	100%	2,9%
Sachsen	1	4	25%	2,9%
Sachsen-Anhalt	0	3	0%	0%
Schleswig-Holstein	1	1	100%	2,9%
Thüringen	0	4	0%	0%

Tabelle 4 Übersicht der beteiligten Bundesländer

Die größte Beteiligung zeigten die Länder NRW mit sieben und Bayern mit sechs Schulen.

4.2 Erhobener Ist-Stand

In diesem Kapitel werden die Angaben der ausgewerteten Fragebögen dargestellt, um damit den aktuellen Ist-Stand der Präsenz des Faches Ethik im theoretischen und praktischen Unterricht widerzuspiegeln. Neben dem Vorkommen des Faches Ethik werden die Unterrichtsstrukturen, die Präsenz der Inhalte aus dem Themengebiet Ethik in Theorie und Praxis und die allgemeinen Daten der Schulen dargestellt.

4.2.1 allgemeine Daten

Im folgenden Abschnitt werden die strukturellen Daten der Schulen zusammengefasst, die in der zweiten Hälfte des Fragebogens ermittelt wurden.

Trägerschaft

Von den 34 Schulen befinden sich 25 in privater Trägerschaft. Neun Schulen sind staatlich. Abbildung 4 veranschaulicht dies.

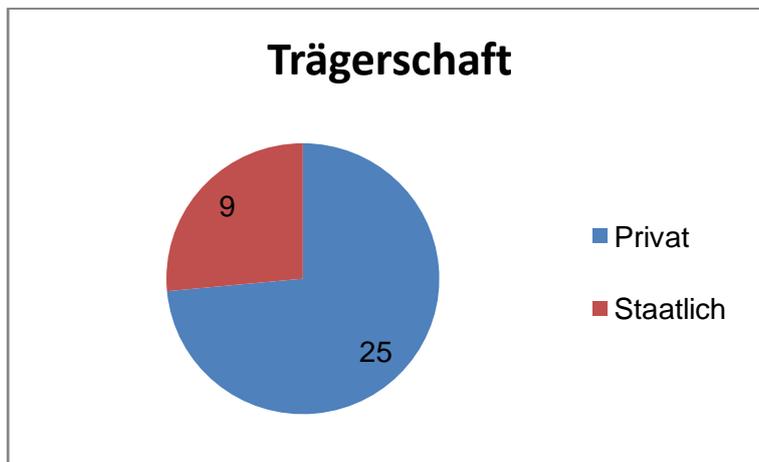


Abbildung 4 Trägerschaft der Schulen (absolute Zahl)

Die Ergebnisse zeigen, dass ca. 26% der teilnehmenden Schulen staatliche Schulen sind. 1999 wird die bundesweite Gesamtanzahl der staatlichen Schulen mit 19 angegeben (Macha-Krau 1999:36). Davon ausgehend, dass staatliche Schulen aufgrund ihrer Angliederung an Universitätskliniken einer geringeren Fluktuation unterliegen als privatwirtschaftliche Schulen, geht die Autorin nach wie vor von dieser Menge aus. Es haben sich also 47% aller staatlichen Schulen an der Befragung beteiligt. Legt man eine aktuelle Gesamtzahl von 89 Schulen (Pula-Keuneke 2012:38) zugrunde, beträgt der Anteil der staatlichen Schulen deutschlandweit 21%. Von den verbleibenden 60

Privatschulen haben 41% einen Fragebogen ausgefüllt. Damit liegt der prozentuale Anteil der Beteiligung für staatliche Schulen im Verhältnis zu privaten Schulen höher.

Kooperation HS

26 Schulen, also 76,5%, kooperieren mit Hochschulen. Die übrigen 8 verneinen eine Kooperation. Ein Zusammenhang zwischen der Trägerschaft und der Kooperation besteht nicht.

dbl-Gütesiegel

Knapp 65% der Schulen, nämlich 22 haben das Gütesiegel des dbl. 11 Schulen haben es nicht und eine Schule befindet sich derzeit im Zertifizierungsverfahren. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson zeigt mit $p.036$ einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Trägerschaft und dem dbl-Gütesiegel. So haben staatliche Schulen signifikant häufiger das dbl-Gütesiegel als Privatschulen. Tabelle 5 veranschaulicht dies.

	Gütesiegeldbl			Gesamt
	Ja	Nein	Das Verfahren läuft	
Privatschule Ja	13	11	1	25
Nein	9	0	0	9
Gesamt	22	11	1	34

Tabelle 5 Schulzugehörigkeit mit dbl-Gütesiegel

Mitgliedschaft BDSL

21 Schulen und damit 61,8% geben eine Mitgliedschaft im BDSL an.

Schulgröße

Hier wurde nach der Anzahl der Kurse gefragt. 70% der Schulen haben drei Ausbildungsjahrgänge. Zwei Schulen (6%) geben an einen Jahrgang auszubilden und eine Schule (3%) unterrichtet parallel sechs Jahrgänge. Hier den Mittelwert anzugeben, erschien der Autorin nicht sinnvoll.

Umsetzung Lehrplan

Zu dieser Überschrift gibt es drei Fragen. Zum einen wurde nach der Umsetzung einer Ausbildungsrichtlinie bzw. eines Lehrplans gefragt (Frage 16). Es handelt sich hierbei um eine Filterfrage, deren Bejahen die Beantwortung von Frage 17 erforderte, in der die Art des Lehrplans abgefragt wurde. Daran anschließend wurde nach einem schulinternen Lehrplan gefragt. 28 der 34 Schulen, also etwas über 82%, folgen einem Lehrplan. Neun Schulen setzen den Lehrplan Bayern um, vier Schulen die Ausbildungsrichtlinie NRW. Die übrigen gaben an einen anderen Lehrplan zu verfolgen. Schulinterne Lehrpläne bilden bei 28 Schulen die Ausbildungsgrundlage.

4.2.2 Ethik

In diesem Abschnitt werden alle Ergebnisse, die mit dem Theoriefach Ethik zusammenhängen, erfasst.

Ethik als theoretisches Unterrichtsfach

In der Eingangsfrage wurde gefragt, ob es an der Schule ein theoretisches Unterrichtsfach Ethik gebe. 25 Schulen verneinten dies. Das entspricht 73,5% der Gesamtstichprobe. Abbildung 5 veranschaulicht dies.

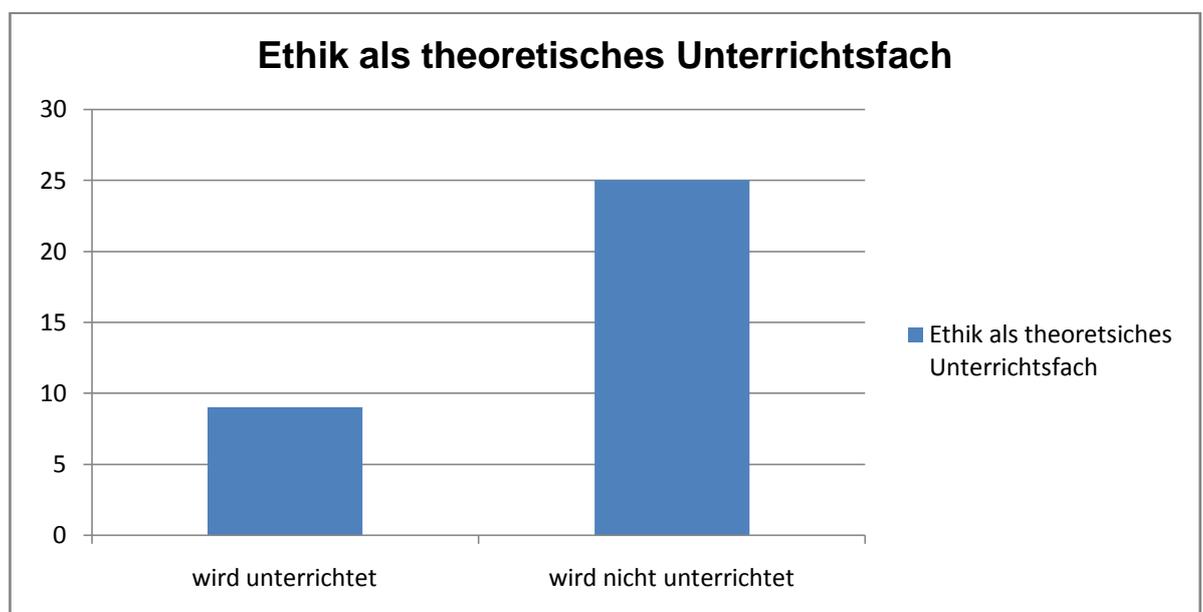


Abbildung 5 Vorkommen von Ethik als theoretisches Unterrichtsfach

Fünf der neun Schulen, die das Fach Ethik anbieten, sind staatliche Schulen. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson weist hier mit $p.021$ nach, dass staatliche Schulen signifikant häufiger Ethik unterrichten als private Schulen⁹. Alle Schulen, die angegeben, die Ausbildungsrichtlinie NRW umzusetzen, unterrichten das Fach Ethik. Hier besteht mit $p.005$ ein hochsignifikanter Zusammenhang. Der für die Schulen des Landes Bayern verpflichtende Lehrplan Bayern wird von neun Schulen umgesetzt, wobei drei dieser Schulen nicht in Bayern liegen. Von den sechs bayrischen Schulen geben zwei an, ein Fach Ethik zu unterrichten. Keine der drei Schulen, die außerhalb des Landes Bayern den Lehrplan Bayern umsetzen, erteilt das Fach Ethik.

Bei der Eingangsfrage handelte es sich um eine Filterfrage, sodass die 9 Befragten, die angaben Ethik zu unterrichten, gefragt wurden, in welchem Stundenumfang das Fach erteilt würde. Die Angaben variierten hier zwischen vier und 30 Unterrichtseinheiten, wobei der Mittelwert bei 14,78 Unterrichtsstunden liegt.

Darüber hinaus wurden die Teilnehmer gefragt, welchen Abschluss der bzw. die Unterrichtende habe. Dabei handelte es sich um eine Frage mit Mehrfach-Antwortvorgaben ohne Rangordnung mit Mehrfachnennung. Die Auswertung ergab, dass acht der neun Unterrichtenden Logopädinnen sind. Drei davon haben keinen akademischen Grad. Alle übrigen Lehrpersonen verfügen über einen oder zwei akademische Grade. In einem Fall wurde die Angabe „andere“ handschriftlich um „Professor der Medizin“ ergänzt. Abbildung 6 zeigt anhand eines Balkendiagramms die genaue Verteilung der Abschlüsse.

⁹ Auswertung s. A7

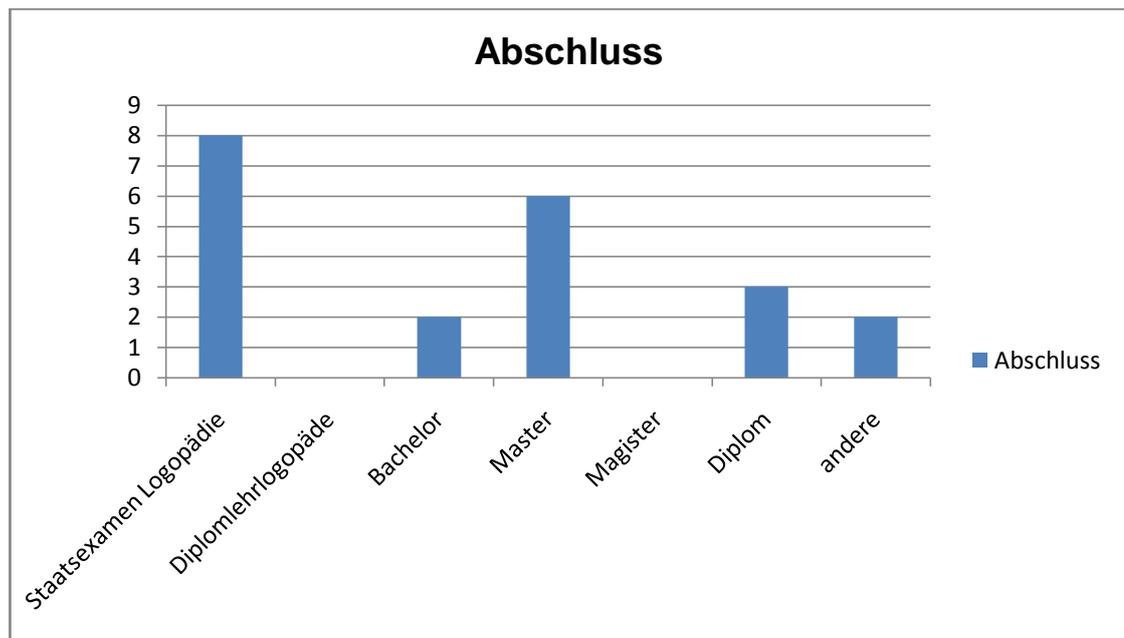


Abbildung 6 Abschluss der/des Unterrichtenden des Faches Ethik

Die 25 Befragten, die angaben Ethik nicht als Theoriefach zu unterrichten, hatten zwei weitere Fragen zu beantworten. Diese ergaben, dass an keiner der 25 Schulen zuvor Ethik unterrichtet wurde. Fünf der Schulen, also ungefähr 15% gaben an, dass die Aufnahme des theoretischen Unterrichtsfaches Ethik geplant sei.

Alle Befragten wurden gebeten Stellung zu beziehen, ob ihnen das Fach Ethik wichtig erscheine und ob sie die Entwicklung eines Curriculums begrüßen würden. 21 Schulen, das entspricht knapp 62%, erachteten das Fach Ethik als relevant und würden die Entwicklung eines Curriculums hierfür gutheißen. Tabelle 6 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Fach Ethik und der Einschätzung der Relevanz des Faches. Mit $p.006$ wird im Chi-Quadrat-Test deutlich, dass ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Faktoren besteht.

Vorkommen Ethik * Relevanz Ethik Kreuztabelle

			Relevanz Ethik		Gesamt
			Ja	Nein	
Vorkommen Ethik	Ja	Anzahl	9	0	9
		Erwartete Anzahl	5,6	3,4	9,0
		Standardisierte Residuen	1,5	-1,9	
		Korrigierte Residuen	2,8	-2,8	
	Nein	Anzahl	12	13	25
		Erwartete Anzahl	15,4	9,6	25,0
		Standardisierte Residuen	-,9	1,1	
		Korrigierte Residuen	-2,8	2,8	
Gesamt	Anzahl	21	13	34	
	Erwartete Anzahl	21,0	13,0	34,0	

Tabelle 6 Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Ethik und der Relevanz

Mit Hilfe von SPSS wurden weitere Zusammenhänge überprüft. Dabei stellte das Vorkommen von Ethik bei jeder Berechnung eine der Variablen dar. Die andere Variable war

- 1 Zugehörigkeit BDSL
- 2 dbl-Gütesiegel
- 3 Kooperation Hochschule
- 4 Bundesland (unabhängig vom Lehrplan)

Bei keiner der Variablen bestand ein signifikanter Zusammenhang zum Erteilen des Faches Ethik. Die Tabellen und Auswertungen sind im Anlagenverzeichnis unter A 7 einzusehen.

4.2.3 Ethik als Unterrichtsinhalte

Neben dem Vorkommen eines theoretischen Faches Ethik, wurde anhand von Mehrfach-Antwortvorgaben ohne Rangordnung mit Mehrfachnennung eine Auswahl von 17 Items im theoretischen Bereich und 18 Items im praktischen Bereich angeboten. Anhand dieser konnte dargestellt werden, welche Inhalte aus dem Themengebiet der Ethik in anderen theoretischen oder praktischen Lehreinheiten angesiedelt sind.

Die Auswertung der Antworten zeigt, dass alle Schulen Unterrichtsinhalte aus dem Themengebiet der Ethik sowohl theoretisch als auch praktisch vermitteln. Bei den Angaben in Abbildung 7 handelt es sich um die gerundeten Werte in Prozent. Auf den ersten Blick wird ersichtlich, dass fast alle Inhalte stärker in der praktischen Ausbildung angesiedelt sind als in der theoretischen. Ebenfalls ist zu sehen, dass 15 von 17 Inhalten an über 60% der befragten Schulen vermittelt werden.

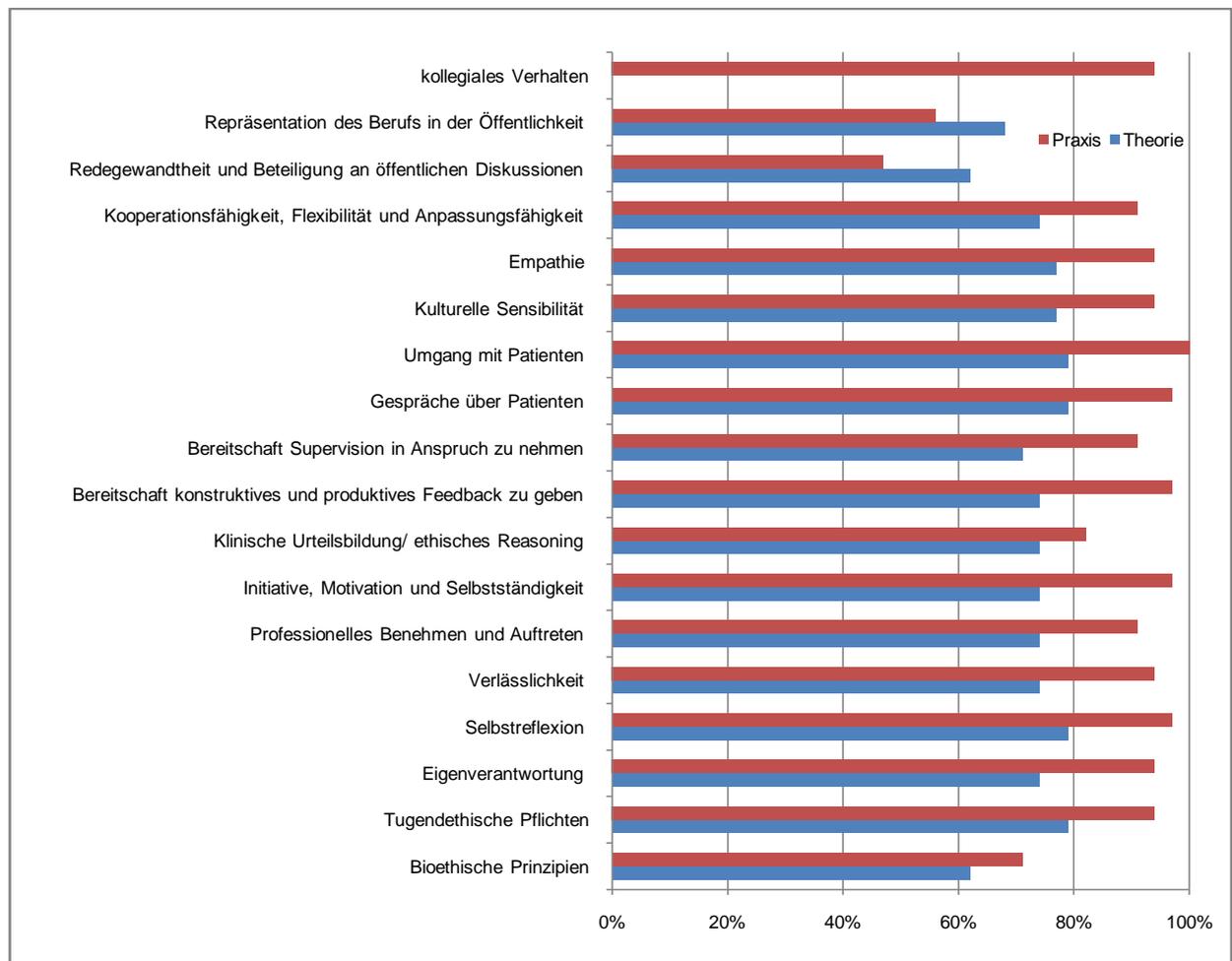


Abbildung 7 Inhalte aus dem Bereich Ethik in Theorie und Praxis (Angaben in %)

Bis auf eine Schulleitung, haben alle Befragten angegeben in welchen Fächern die theoretischen Inhalte aus dem Themengebiet der Ethik neben dem eigentlichen Ethikunterricht oder anstelle dessen unterrichtet werden. Abbildung 8 zeigt, dass an jeder der befragten Schulen im Fach Logopädie das Thema Ethik vermittelt wird.

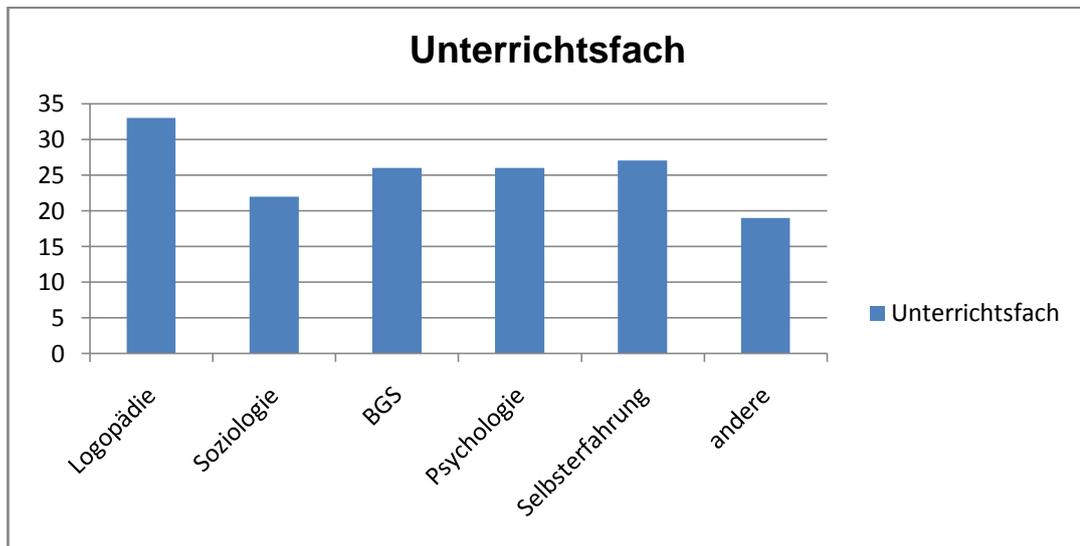


Abbildung 8 Unterrichtsfächer in denen Inhalte des Themengebiets Ethik theoretisch vermittelt werden

Von den 34 Schulleitungen beantworteten 30 die Frage, ob sich die Themengebiete für das Fach Ethik an der Berufsordnung orientieren. Davon bejahten 24, also 70% die Frage. Zusammenhänge zwischen dem Umsetzen der Berufsordnung und dem Erteilen des Faches Ethik bestehen nicht. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson weist überzufällige Zusammenhänge mit einem Wert von $p=0.536$ zurück.

5. Diskussion

Das Ziel dieses wissenschaftlichen Praxisprojektes war es, den Stellenwert von Ethik im Rahmen der Logopädieausbildung zu ermitteln. In den vorangehenden Kapiteln wurden der theoretischen Hintergrund, die Projektplanung, der Verlauf und die Ergebnisse systematische dargestellt.

Dieses letzte Kapitel diskutiert das wissenschaftliche Praxisprojekt und die Ergebnisse im Rahmen von Reflexion und Interpretation. Abschließend folgt ein Ausblick.

5.1 Methodendiskussion

Im Folgenden werden die verschiedenen Aspekte des methodischen Vorgehens kritisch reflektiert.

Literaturrecherche

Die Suche nach Methodenliteratur hat sich als sinnvoll erwiesen und lieferte ein ausreichendes Angebot unterschiedlicher Quellen. Dadurch war es der Autorin möglich, einen umfassenden Überblick über einen sinnvollen Aufbau und eine nachvollziehbare Datenauswertung zu erhalten. Nichtsdestotrotz wäre es wünschenswert gewesen, im Rahmen der Recherche mehr spezifische Literatur zu Fragebögen aus dem Bereich der Ausbildung, Ethik und/oder Logopädie zu erhalten, um hierin orientierende Hilfestellungen für die Entwicklung des eigenen Fragebogens zu finden.

Bezogen auf die fachspezifische Literatur, erwies sich die Suche nach dem Schneeballprinzip als die Effektivste für die logopädienspezifischen Kapitel. Neben den Gesetzestexten und veröffentlichten Lehrplänen, stammen die Informationen zu den Ausbildungsstrukturen größtenteils aus Büchern mit geringer Auflage, die häufig nur über Literaturverweise in anderen Veröffentlichungen gefunden wurden. Private Kontakte waren hier bei der Beschaffung sehr hilfreich. Die Suche im englischsprachigen Raum lieferte zwar für die Autorin interessante Informationen, verwertbar für die vorliegende Arbeit waren diese aber zumeist nicht. Dafür sind die Ausbildungsstrukturen in der deutschen Logopädie zu wenig vergleichbar mit dem europäischen Ausland (Scharff Rethfeld & Heinzelmann 2013). Dazu kam, dass ein internationaler Vergleich bezogen auf dem Stellenwert von Ethik in der Ausbildung zur Logopädin nicht zu den Zielen der vorliegenden Arbeit gehörte.

Die Literaturlauswahl für den Bereich der Ethik ist sehr groß. Hier war die Bibliographieempfehlung des Zweitprüfers eine gute Unterstützung und sehr hilfreich.

In den vergangenen Jahren sind mehrere Bücher erschienen, die Ethik mit Berufen aus den Bereichen der Therapie und Pflege in Zusammenhang bringen. Diese Bücher lieferten einen guten Überblick über den aktuellen Stellenwert der Ethik in den Medizinalfachberufen.

Studiendesign und Forschungsmethode

Das Studiendesign der nicht-experimentellen Querschnittstudie eignete sich gut für die geplante Befragung aller Schulleitungen der deutschen Logopädienschulen. Für die Erhebung des Vorkommens von Ethik als Ausbildungsinhalt wurden wie in 3.2 erläutert zwei Studien gefunden. Die dafür entwickelten Fragebögen waren jedoch nicht verfügbar und es wäre auch fraglich gewesen, ob sie sich für die Logopädie geeignet hätten. Daher wurde ein eigener Fragebogen konstruiert. Insgesamt erscheint diese Forschungsmethode als die sinnvollste im Bezug auf den erwarteten Nutzen. Unter 3.2 wurde bereits erörtert, dass die Autorin sich aus Zeitgründen gegen eine mündliche Befragung einzelner Schulleitungen entschieden hat. Diese hätte dem Zweck gedient zu ermitteln, ob es Gründe gibt die für bzw. gegen das Unterrichten von Ethik sprechen. Sich gegen diese Art der Befragung entschieden zu haben war sinnvoll, denn eine Umsetzung im zeitlich begrenzten Rahmen des wissenschaftlichen Praxisprojektes wäre nicht realisierbar gewesen. Allerdings hätte der Fragebogen durch einige offene Fragen ergänzt werden können. Diese Anregung äußerte ebenfalls eine der Befragten (o.N.) in einer Mail am 18.10.2012¹⁰. Offene Fragen wären beispielsweise vorstellbar in Ergänzung zur Frage nach der Relevanz. Hier hätte man mit einer Freifeldoption erfragen können, warum die Befragte Ethik (nicht) relevant findet. Außerdem wäre es möglich gewesen die Fragen 6 und 8 in Hybridfragen umzuwandeln. Bei den genannten Fragen wäre es denkbar gewesen, durch offene Antwortmöglichkeiten weitere Unterrichtsinhalte aus dem Bereich der Ethik zu erfragen. In einem per Post zugestellten Fragebogen wurden z. B. handschriftlich die Inhalte „Therapie bei Schwerstbehinderten, in Grenzsituationen, mit Sterbenden“ ergänzt.

¹⁰ Aus Gründen der Anonymität kann hier kein Absender angegeben werden. Der Wortlaut der Mail ist unter A 9 im Anhang einzusehen.

Fragebogenkonstruktion und Auswertung

Wie bereits in 3.3.1 erwähnt, wird an dieser Stelle der Fragebogen bzgl. der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität diskutiert. Es war der Anspruch der Autorin diese bei der Konstruktion und Auswertung zu berücksichtigen.

Da die Auswertung mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS erfolgte, ist von einer Auswertungsobjektivität auszugehen. Eine wiederholte Auswertung der Daten würde unter Anwendung gleicher Tests dieselben Ergebnisse erzeugen. Kritisch anzumerken ist lediglich, dass sich die Autorin entschieden hat unlogische Antworten (vgl. 3.6) nicht zu berücksichtigen. Hier wäre zu überprüfen, ob diese Antworten einen Einfluss auf die ermittelten Zusammenhänge haben. Davon ist allerdings nicht auszugehen, da die Signifikanzniveaus eindeutig waren. Die Spanne der Signifikanzen lag zwischen $p.036$ und $p.005$.

Die Fragen waren so konstruiert, dass die Auswertung hauptsächlich nominal skalierte Daten lieferte. Das ermöglichte ein Rechnen mit nicht-parametrischen Testverfahren wie dem Chi-Quadrat-Test. Außerdem konnten Häufigkeiten berechnet werden. Bei zwei Fragen waren intervallskalierte Daten das Ergebnis. Rasch et al. (2010:11) erörtern, dass intervallskalierte Daten die wichtigsten und aussagekräftigsten Daten für die Sozialforschung darstellen, da hiermit die statistische Auswertung ohne Einschränkung möglich ist. Die Autorin vertritt allerdings die Auffassung, dass die Ergebnisse der Häufigkeitsberechnungen und Chi-Quadrattests für die in dieser Arbeit gewählten Fragestellungen die größere Bedeutung haben.

Die Durchführungsobjektivität sollte gewährleistet werden, indem dem Fragebogen ein aussagekräftiges und verständliches Anschreiben beigelegt wurde. Darüber hinaus war der Bogen logisch aufgebaut. In einem Pretest wurde sichergestellt, dass die Fragen eindeutig und nachvollziehbar formuliert waren. Außerdem bestand die Möglichkeit sich bei Fragen zum Ausfüllen des Bogens an die Autorin zu wenden. Dieses Angebot wurde von einer Schulleitung (o.N.) genutzt¹¹, die Frage 16 nicht eindeutig fand. Darüber hinaus kam es zu den unter 3.6 beschriebenen unlogischen Antworten. Diese entstanden, indem Folgefragen der Filterfragen beantwortet wurden, die bei der gegebenen Antwort gar nicht hätten beantwortet werden müssen. Da eine eindeutige Fragestellung hier anscheinend

¹¹ Aus Gründen der Anonymität kann hier kein Absender angegeben werden. Der Wortlaut der Mail ist unter A 10 im Anhang einzusehen.

nicht ausreichend war, hätte das erläuternde Anschreiben dahingehend ergänzt werden müssen, sodass der Umgang mit Filterfragen erläutert wird. Außerdem scheint Frage 19 missverständlich formuliert zu sein. „Orientieren sich die Unterrichtsinhalte für das Themengebiet Ethik an der Berufsordnung des dBl?“ wurde von vier der 34 Schulen nicht beantwortet. An drei dieser vier Schulen wird das Fach Ethik nicht erteilt. Die Frage könnte aufgrund ihrer Formulierung suggeriert haben, dass sie nur zu beantworten ist, wenn das Unterrichtsfach Ethik erteilt wird.

Um zu überprüfen, ob das entwickelte Messinstrument reliabel ist, müsste eine weitere Datenerhebung mit demselben Fragebogen durchgeführt werden. Erst dann würde ersichtlich, ob die Befragung so verlässlich ist, dass eine Wiederholung die gleichen Daten erhebt.

Da auf alle gestellten Fragen Antworten gefunden wurden, ist davon auszugehen, dass die Validität des Bogens gegeben ist. Die Fragen waren beispielsweise gut gewählt um die Strukturen der Schulen zu erfassen.

Stichprobe

Im Rahmen der Befragung konnten 86 der 89 deutschen Berufsfachschulen für Logopädie angeschrieben und zur Teilnahme eingeladen werden. Somit wurde eine Vollerhebung fast erreicht. Eine andere Stichprobe auszuwählen, wäre bei gleicher Fragestellung nicht sinnvoll gewesen. In variierten Form wäre es denkbar, Lehrlogopädinnen oder Absolventinnen zu befragen. Hier würden dann aber andere Fragen im Vordergrund stehen, um beispielsweise zu ermitteln, ob Lehrende bewusst ethische Themen in ihren Unterricht einbauen oder ob Auszubildende diese Inhalte dem Oberthema Ethik zuordnen können.

Rücklaufquote

Die erzielte Rücklaufquote liegt bei 40% und übertrifft damit den angestrebten Rücklauf von 30%. Bezogen auf die von Klammer (2005:180) angegebenen 30-40% geht die Autorin daher von einer als erfolgreich zu bezeichnenden Beteiligung aus. Trotzdem wird im Folgenden nicht nur erörtert wie sich der gute Rücklauf erklären lässt, sondern auch wie eine höhere Ausschöpfungsquote ggf. hätte erreicht werden können.

Ein Grund für die vielen Rücksendungen könnten die vielfältigen Möglichkeiten der Abgabe sein. Es entfällt mit 27 von 34 Fragebögen (vgl. Abb. 3) der größte Anteil auf die Rücksendemöglichkeiten über das Internet.

Besonders hoch war der absolute Rücklauf aus den Ländern Bayern und NRW. Die Schulen in Bayern wurden in der zweiten Befragungswoche erneut angeschrieben, um dort vor Beginn der Herbstferien noch einmal an den Fragebogen zu erinnern. Dies erzielte eine gute Resonanz. Die gleiche Mail wurde am gleichen Tag an die Schulen in Baden-Württemberg versendet, dort blieb der gewünschte Rücklauf jedoch aus.

Alle anderen Schulen erhielten ebenfalls Erinnerungsschreiben, die auf Ferienzeiten und Feiertage abgestimmt waren. Es lässt sich nur mutmaßen, warum diese in einigen Bundesländern zu einer erhöhten Ausschöpfung führten und andere Bundesländer sich gar nicht beteiligten. Ein hierfür zu beachtender Aspekt ist das Anschreiben. Wie unter 3.3.1 bereits erörtert, wird ein ansprechendes Anschreiben empfohlen (Kirchhoff et al. 2010:29). Möglicherweise waren die gewählten Formulierungen hier nicht für alle Adressaten gleichermaßen ansprechend. Darüber hinaus empfiehlt die Wirtschaftspsychologische Gesellschaft (2012) im Anschreiben zu verdeutlichen, dass die Vorteile einer Teilnahme die damit einhergehenden Nachteile (z.B. zu investierende Zeit) überwiegen. Dieser Aspekt wurde in dem vorgelegten Anschreiben nicht berücksichtigt.

Evtl. wäre ein anderer Aufbau des Fragebogens einladender gewesen. Raithel (2008:67) empfiehlt beispielsweise Eröffnungsfragen, die langsam zum Thema hinführen. Die Autorin hatte sich hingegen dafür entschieden, die für sie wichtigste Frage zu Beginn zu stellen. Eine Anordnung vom Allgemeinen zum Besondern solle motivieren, den Bogen vollständig auszufüllen (ebd. 76). Unter dem Gesichtspunkt wäre es sinnvoll gewesen, die Fragen nach der strukturellen Gegebenheiten eingangs zu stellen.

Es gibt zahlreiche Studien, die untersuchen wie sich Ausschöpfungsquoten erhöhen lassen. Stadtmüller & Porst (2005:2) konnten nachweisen, dass das Verteilen kleiner Geschenke in Form von Geld oder geldwertem Vorteil den Rücklauf um bis zu 19,1% erhöht. Hierbei ist der materielle Wert des gemachten Geschenks zweitrangig (ebd.). Petermann (2003:58) ergänzt, „dass zwei Erinnerungsschreiben jeweils 10% höheren Rücklauf mit sich bringen.“ Außerdem wird empfohlen, längere Feldzeiten anzubieten (ebd.). Das in Aussicht stellen kleiner Geschenke kam nicht in Frage, da kein Budget hierfür zur Verfügung stand. Die Feldzeiten zu verlängern wäre aufgrund des

vorgegebenen Zeitraums für das wissenschaftliche Praxisprojekt nur um wenige Tage möglich gewesen. In diesem Zeitraum hätte man dann ein weiteres Erinnerungsschreiben verschicken können.

5.2 Ergebnisdiskussion

Die aufgeführten Ergebnisse werden nachfolgend im Hinblick auf die Fragestellung bewertet und kritisch diskutiert.

Ethik als Unterrichtsinhalt

Die gestellte Forschungsfrage „Ist das Fach Ethik an deutschen Berufsfachschulen für Logopädie unterrepräsentiert?“ ist beantwortet. Die Auswertung im Ergebnisteil zeigt deutlich, dass Ethik an 73,5% der Schulen nicht als Fach unterrichtet wird und somit unterrepräsentiert ist. Gleichzeitig wird anhand der Ergebnisse deutlich, dass Inhalte aus dem Fachbereich der Ethik an allen Schulen vermittelt werden. Abbildung 8 zeigt, dass diese Inhalte in verschiedenen theoretischen Fächern der Ausbildung aufgegriffen werden. Es ist also davon auszugehen, dass Auszubildende der Logopädie an unterschiedlichen Stellen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Ausbildung mit dem Thema Ethik konfrontiert werden.

Somit ist der Stellenwert von Ethik in der Ausbildung zur Logopädin aus verschiedenen Perspektiven zu beschreiben. Die folgenden beiden Fragen verdeutlichen die Situation:

Wenn Ethik an allen Schulen Ausbildungsinhalt ist, warum wird dann kein separates Fach dafür eingerichtet?

Wenn Ethik in verschiedenen Fachbereichen vermittelt wird, wozu braucht es ein separates Fach?

Vor diesem Hintergrund lassen sich unterschiedliche Ergebnisse deuten.

Die Befragung hat ergeben, dass Schulleitungen, die angeben Ethik nicht als Fach zu erteilen, dieses signifikant häufig auch als nicht relevant erachten. Das könnte damit zusammenhängen, dass die Inhalte, wie Abbildung 7 und Abbildung 8 zeigen, auch ohne das Fach „Ethik“ an diesen Schulen Bestandteil der Ausbildung sind und daher ein solches Fach nicht als notwendig angesehen wird.

Die in 1.1 erwähnte Befragung der ASHA unter ihren Mitgliedern zeigt, dass ungefähr die Hälfte das Thema Ethik als sehr relevant bezeichnet (ASHA 2005). Bei der im Rahmen dieser Arbeit vorgelegten Befragung waren es ca. zwei Drittel. Allerdings lassen sich diese Angaben nur bedingt vergleichen, denn die ASHA befragte alle Mitglieder, während die Autorin nur Schulleitungen angesprochen hat.

Besser zum Vergleich eignen sich die Ergebnisse mit der unter 3.2 erwähnten Befragung von Goswami et al. (2012). Hierbei wurde ersichtlich, dass Ethik an etwa einem Drittel der Hochschulen unterrichtet wird, während nahezu alle Befragten angaben, dass das Fach wichtig sei. Diese Angaben zur Relevanz weichen im Vergleich zur Erhebung dieser Bachelorarbeit nach oben ab. Bei der Befragung wurde an 195 Hochschulen mit dem Studiengang Physiologie die Frage gerichtet, ob ein Kurs oder eine Vorlesung zum Thema Ethik angeboten werde. 104 Hochschulen aus 45 Ländern antworteten und es zeigte sich, dass nur 31% Vorlesung anbieten. Hierbei wurde noch unterschieden in mehrere Veranstaltungen („several lectures“ 13%), eine Vorlesung („one lecture“ 7%) und in Kombination mit anderen Vorlesungen („integrated“ 11%) (Goswami et al. 2012:189). Im Weiteren wurde allerdings nicht erfragt, ob Inhalte aus dem Bereich der Ethik im Rahmen anderer Vorlesungen vermittelt werden.

Eine zweite Studie schildert die Befragung akkreditierter Chirurpraktikerschulen in Nordamerika. Hier war das Ziel eine detaillierte Beschreibungen der Curricula des Bioethikunterrichts zu erhalten. Die Daten von 15 Schulen lieferten das Ergebnis, dass im Durchschnitt 18,7 Stunden Ethikunterricht in Form von Frontalunterricht, Selbststudium und Kleingruppenarbeit erteilt werden. Teilweise werde das Fach im Rahmen der Rechtsvorlesungen erteilt. Es zeichneten sich diese acht Themengebiete ab:

Boundaries (Grenzen)

Law and jurisprudence (Recht und Rechtswissenschaft)

Professionalism (Professionalisierung)

Basic ethics tenets/principles (ethische Grundsätze und Prinzipien)

Ethical codes of conduct (Verhaltenskodex)

Prevention of financial and of sexual abuse (Prävention gegen finanziellen und sexuellen Missbrauch)

Resolving an ethical dilemma (Problemlöseverhalten) (Kinsinger & Soave 2012)

Bei den Inhalten lassen sich Parallelen zu den Inhalten des Ethikunterrichts erkennen, wie er in Bayern vorgesehen ist und wie die Ausbildungsrichtlinie NRW ihn empfiehlt (Bayrisches Staatsministerium 2000: 4, 13; Springer & Zückner 2006:9, 45, 83, 112, 128f). Auch decken sich die Inhalte weitestgehend mit der Vorlesung im Bereich der Professionalisierungsthemen, die im 5. Semester des Bachelorstudiengangs für Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie an der Hochschule Osnabrück gehalten wird. Hack (2004:10, 61f) empfiehlt für die Ausbildung der Ergotherapeuten vergleichbare Inhalte. Der Mittelwert der im Rahmen dieser Bachelorarbeit auf die Anzahl der Unterrichtseinheiten entfällt, liegt mit 14,78 Stunden unter dem Durchschnittswert von 18,7 der kanadischen Studie (Kinsinger & Soave 2012).

Beide Studien zeigen in ihren Parallelen deutlich, dass ethisches Denken und die Vermittlung gewisser Strategien ethischer Reflexion nicht ausschließlich dem logopädischen Wirkungsfeld vorbehalten sind. Auch wenn jeder Berufszweig spezifische Fragen hat, ist davon auszugehen, dass alle Fachrichtungen, die mit oder am Menschen arbeiten, sich mit ethischen Entscheidungsprozessen und Problemstellungen auseinandersetzen müssen.

In zwei Fragen wurde versucht zu klären, welche Inhalte theoretisch bzw. praktisch außerhalb des Faches Ethik vermittelt werden. Hierbei fällt auf, dass die meisten Inhalte stärker in der Praxis als in der Theorie vertreten sind (s. Tabelle 7). Der folgende Erklärungsversuch basiert auf der eigenen Erfahrung der Autorin sowohl als Lehrende als auch aus ihrer Zeit als Auszubildende. Im Theorieteil dieser Arbeit wurde bereits verdeutlicht, dass ethische Fragestellungen im logopädischen Alltag in der Regel unmittelbar im Umgang mit Patienten auftauchen. Diese Situationen werden in der Ausbildung zwar theoretisch besprochen, ein vertiefendes Eingehen auf den Einzelfall geschieht aber zumeist in der Praxisbesprechung. Die gemeinsame Vor- und Nachbesprechung der Schülertherapie wird im Rahmen der Logopädieausbildung als Supervision bezeichnet. Je nach Ausbildungsstruktur finden diese Supervisionen zwischen dem Therapeutenpaar und der Lehrperson statt, oder in Anwesenheit einer kleineren Gruppe von Auszubildenden, die in der durchgeführten Therapie hospitiert haben und der Besprechung daher beiwohnen. Die Supervision bietet die Möglichkeit eines intensiven und individuellen Erfahrungsaustauschs, in den die Supervisorin ihre eigene Auffassungen und ihre Berufserfahrung einfließen lässt. Lösungsmöglichkeiten

werden erörtert und ggf. durchgespielt. Der häufig vertrauliche Rahmen dieser Supervisionen ermöglicht es allen Beteiligten offen über ihre Gedankengänge zu sprechen. Durch gezielte Fragen regt die Supervisorin zur Reflexion an.

Dem Beginn der praktischen Ausbildung geht eine Phase reiner Theorievermittlung voraus, um eine inhaltliche Basis zu schaffen, auf der die Arbeit am Patienten aufbauen kann. Trotzdem gibt es Inhalte, die sich besser in der Beschäftigung mit der praktischen Arbeit vermitteln lassen. So erscheint es für die Autorin plausibel, dass die meisten der abgefragten Inhalte stärker in die praktische Ausbildung miteinbezogen werden.

Kollegiales Verhalten stellt den einzigen Inhalt dar, der nur für die praktische Ausbildung abgefragt wurde. 94% der Befragten geben an, dieses Thema im Rahmen der Praxisausbildung aufzugreifen.

Kollegialer Umgang ist als wichtiger Bestandteil der Zusammenarbeit anzusehen. Nicht nur berufsgruppenintern, sondern auch interdisziplinär. Als Berufsanfänger besteht die Möglichkeit von den Kolleginnen zu lernen. Aber auch mit Berufserfahrung, kann man vom Austausch mit anderen profitieren. Jeder hat andere Erfahrungen gemacht und jede Disziplin beobachtet andere Leistungen an den gleichen Patienten. Im wertschätzenden Austausch miteinander ergibt sich die Möglichkeit ein umfassendes Bild von Patienten zu erhalten und die Therapie optimal auf deren Bedürfnisse abzustimmen. Selbst in der konkurrierenden Situation am freien Markt kann kollegiales Verhalten zur Qualitätssicherung und damit Sicherung der eigenen Existenz beitragen. Die reflektierte Logopädin ist sich ihrer eigenen Schwerpunkte, aber auch ihrer eigenen fachlichen Defizite bewusst. Es ist ihr möglich, einen Patienten an eine konkurrierende Praxis weiterzuleiten, in dem Wissen, dass sein Störungsbild dort besser behandelt werden kann. Und sie geht im Gegenzug davon aus, dass diese Praxis ihr auch Patienten vermitteln würde, die dort nicht optimal betreut werden können. Diese Weitsicht in der Ausbildung zu vermitteln ist erstrebenswert, besonders unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich aufgrund der Arbeitsmarktsituation immer mehr Kolleginnen selbstständig machen und das oft an Standorten, die schon ausreichend versorgt sind.

Schulstrukturelle Angaben

Eine Unterfrage der Forschungsfrage (vgl. 2.3) zielte darauf ab, die Schulstrukturen zu erfassen. Bei der Frage der Trägerschaft zeigt sich, dass staatliche Schulen sich etwas stärker an der Befragung beteiligt haben. Diese Schulen haben signifikant häufiger das

dbl-Gütesiegel und unterrichten signifikant häufiger Ethik. Denkbar wäre, dass dadurch die Motivation höher war, den Fragebogen auszufüllen. Das dbl-Gütesiegel ist ein „speziell auf die Logopädieausbildung ausgerichtetes Qualitätssicherungsverfahren“ (dbl/UKE 2012). Über die Tatsache, dass unter allen teilnehmenden Schulen die staatlichen es signifikant häufiger erhalten haben, kann die Autorin nur mutmaßen. Es wäre denkbar, dass die Träger der staatlichen Schulen (in der Regel Universitätskliniken) eher bereit sind die Mittel für das Verfahren zur Verfügung zu stellen.

Hinzu kommt der signifikante Zusammenhang zwischen dem Einschätzen der Relevanz des Faches Ethik und dem Erteilen. Es ist vorstellbar, dass eine Schule, die keinen Ethikunterricht erteilt, und die Relevanz dessen als gering erachtet, auch nicht an der Teilnahme einer Befragung zu diesem Thema interessiert ist. An dieser Stelle hätte ein verändertes Anschreiben einen höheren Anreiz darstellen können.

Bei der Frage nach der Kooperation mit einer Hochschule zeigte sich, dass ca. drei Viertel aller Schulen bereits eine Kooperation mit einer Hochschule eingegangen sind. Das zeigt deutlich, dass viele Schulleitungen erkannt haben, dass die Zusammenarbeit mit einer Hochschule zukunftsorientiert ist. Gerade im Hinblick auf die für 2015 zu erwartenden Ergebnisse der Evaluation der Modellklausel ist eine Kooperation mit einer Hochschule dann ggf. existenzsichernd.

Abschluss

Wie bereits in der Einleitung ausgeführt, stellt Schulz (2007:44) die Hypothese auf, dass sich ethische Kompetenzen besser im Hochschulrahmen als in der Berufsfachschule vermitteln lassen. Dies setzt einen akademischen Grad bei der/dem Unterrichtenden voraus. Schulz' Theorie folgend, wurde erwartet, dass die Unterrichtenden des Faches Ethik akademisiert sind. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Drittel der Unterrichtenden nicht akademisiert ist. Davon ausgehend, dass Lehrlogopädinnen die Fächer unterrichten, die ihrem eigenen fachlichen Schwerpunkt entsprechen, deckt sich das Ergebnis nicht mit Schulz' Hypothese.

Lehrpläne

Der Lehrplan Bayern wird an neun der teilnehmenden Schulen umgesetzt. Diese Umsetzung ist für die sechs dieser Schulen, die sich in Bayern befinden, verpflichtend. Für die Autorin war es wichtig zu klären, warum nur zwei der sechs Schulen angeben, das Fach Ethik, welches im Lehrplan vorgesehen ist, zu unterrichten. Sie suchte das

Gespräch mit einer Kollegin (Julia Cimbalista), die an einer bayrischen Lehranstalt unterrichtet. Diese erläuterte, dass Ethik gemäß Lehrplan kein separates Fach sein müsse, sondern im Rahmen von BGS mit einem Gesamtstundenumfang von 40 Unterrichtseinheiten erteilt werden könne. Somit zeigte sich, dass bei der Autorin ein Missverständnis bzgl. der Umsetzung des Lehrplan Bayern vorlag. Es ist festzuhalten, dass zwei der bayrischen Schulen ein separates Fach Ethik erteilen, alle sechs Schulen Inhalte aus dem Fachbereich sowohl theoretisch als auch praktisch vermitteln und somit ihrer Pflicht nachkommen.

5.3 Ausblick

Im Rahmen des beschriebenen wissenschaftlichen Praxisprojekts wurde der Stellenwert des Ausbildungsinhaltes Ethik erhoben. Im vorangegangenen Abschnitt wurde deutlich, dass das Fach Ethik in der Logopädieausbildung zwar unterrepräsentiert ist, der Inhalt dessen jedoch nicht. Ethik nimmt einen großen Stellenwert in der Logopädieausbildung ein, bezogen auf die Befragungsergebnisse. Interessant wäre zu wissen, ob Auszubildende bei einer Befragung am Ende ihrer Ausbildung vergleichbar über Inhalte und die Zuordnung zu den verschiedenen Fächern antworten würden. Unter 1.2 beschreibt die Autorin ihren Eindruck, dass Ethik ein wenig bewusstes Thema in der Ausbildung darstellt. Gespräche mit Kolleginnen und Kommilitoninnen haben diesen Eindruck erweckt. Die Ergebnisse scheinen das zu widerlegen. So liegt die Vermutung nahe, dass Ethik zwar Ausbildungsinhalt ist, vielerorts aber nicht bewusst kommuniziert wird. Rückblickend wäre es wünschenswert gewesen, genau diesen Sachverhalt im Rahmen der Befragung zu ermitteln. „Betonen Sie im Unterricht, dass die Inhalte, die Sie vermitteln, zum Fachbereich der Ethik gehören?“ hätte hierfür eine mögliche Fragestellung sein können.

Den Ausblick möchte die Autorin nutzen um darzustellen, welche Relevanz ethische Kompetenz im Zuge der aktuellen Diskussion um Akademisierung und Professionalisierung hat und welche Möglichkeiten es geben könnte, Ethik als Ausbildungsinhalt bewusster zu machen. Dafür werden Überlegungen aufgeführt, wie sich Inhalte des Themengebietes Ethik besser ausarbeiten ließen.

Wichtig erscheint es, das Thema Ethik stärker ins Bewusstsein der Auszubildenden rufen. Hierbei sollte die Relevanz des im Hinblick auf Akademisierung und Professionalisierung vermittelt werden. Diese beiden Themengebiete sind eng miteinander verknüpft. „Die

Logopädie braucht die Akademisierung, um sich als Profession weiterzuentwickeln“ (Günther 2013:41) denn Professionen zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie erlerntes Wissen selbst erzeugen und anwenden (Hansen 2012:15). Das Erzeugen eigenen Wissens, also Forschen, ist wiederum nur an Hochschulen/Universitäten möglich. Dazu kommt, dass Professionen in existenziellen Fragen eigene Entscheidungen treffen und für diese verantwortlich sind (ebd.). Unter 2.2.1 wurde das ethische Reasoning als eine Form der klinischen Urteilsbildung vorgestellt. Hier steht der reflektierte Umgang mit berufsspezifischen Fragestellungen im Vordergrund. Verschiedene Möglichkeiten der Problemlösung können aus unterschiedlichen Gesichtspunkten in Erwägung gezogen werden (Beushausen 2009:5). Abbildung 7 verdeutlicht, dass Klinische Urteilsbildung bereits zu 60% theoretischer und zu 70% praktischer Ausbildungsinhalt ist. Diese Entwicklung ist wünschenswert, denn Hammer und Polchow (2013:12) beschreiben, dass akademisierte Kolleginnen häufig an nicht-akademisierten Kolleginnen kritisieren, dass ihnen die wissenschaftliche Kompetenz „im Sinne einer Reflexion des eigenen Handelns vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (ebd.) fehle. Im Rahmen der Ausbildung ist es daher wichtig zu vermitteln, dass gewisse Situationen ein reflektiertes Nachdenken erfordern und kein impulsives Reagieren. Den Auszubildenden werden Wege aufgezeigt, sich in ihrer Entscheidungsfindung von „Schubladendenken“ und eigenen Vorurteilen zu lösen. Das Treffen reflektierter Entscheidungen ist fester Bestandteil der logopädischen Arbeit und im Rahmen der Professionalisierung aus einem weiteren Grund unerlässlich. Eigenständige Professionen sind für ihre Entscheidungen verantwortlich, sowohl inhaltlich als auch wirtschaftlich. Im Zuge der erwünschten grundständigen Akademisierung ist auch ein Direktzugang vorstellbar. D. h. Patienten werden nicht mehr von einem Arzt zugewiesen, sondern können direkt eine Logopädin aufsuchen. Rott (2013:37) betont hierfür, dass die Logopädin in diesem Szenario auch die Budgetverantwortung zu tragen habe.

Ein großer Teil der Befragten hat Interesse an der Entwicklung eines Curriculums für das Fach Ethik bekundet. Dies zu realisieren könnte auf verschiedenen Wegen möglich sein. Sinnvoll wäre es interessierte Lehrende einzuladen sich an der inhaltlichen Diskussion zu beteiligen und Ideen für die Vermittlung in Theorie und Praxis zu schaffen. Aktuell gibt es im dbl einen Arbeitskreis „Lehre mit neuen Medien“, in dem über „Themen rund um tele- und multimediales Lehren und Lernen“ (Brenner 2012) diskutiert wird. Vorstellbar wäre es einen vergleichbaren Arbeitskreis „Ethik“ zu gründen. Der dbl bietet hierfür eine gute Plattform und ermöglicht es, viele Lehrende anzusprechen.

Losgelöst vom Berufsverband wäre eine andere Möglichkeit über Gesellschaft für interdisziplinäre Spracherwerbsforschung und kindliche Sprachstörungen im deutschsprachigen Raum e.V. (GISKID) denkbar. Laut eigener Satzung hat GISKID u.a. das Ziel „Informations- sowie Austauschforum für theoretische und anwendungsbezogene Fragen zum Spracherwerb und seinen Störungen im deutschsprachigen Raum“ (GISKID 2012) zu sein. Darüber hinaus wurde im Frühjahr 2012 eine Klausurtagung angeboten, um die „Entwicklung einer Forschungsethik für die interdisziplinäre Therapieforschung bei Kindern mit Entwicklungsstörungen“ (ebd.) anzustoßen. Die GISKID vereint Forschende und Lehrende unterschiedlicher Fachdisziplinen. Es ist vorstellbar, dass sich hier ebenfalls Interessierte fänden, die sich eingehender mit dem Thema Ethik in der Ausbildung befassen wollen.

An den Hochschulen ist es gängig, dass für die Studierenden der Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie gemeinsame Vorlesungen zum Thema Ethik haben. Das weist darauf hin, dass viele Themengebiete vergleichbar und übertragbar sind. So könnten außerdem die Kolleginnen anderer Therapieberufe nach ihren Lehrerfahrungen bzgl. der Ethik befragt werden. Sowohl in der Ergotherapie als auch in der Physiotherapie ist das Erteilen des Ethikunterrichtes in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung festgehalten (Bundesministerium der Justiz 2007a/c: 6/8). Es ist also davon auszugehen, dass es für diese Ausbildungsgänge bereits inhaltliche Entwürfe gibt, an denen man sich ggf. orientieren könnte. Die unter 5.2 aufgeführten Studien zeigen darüber hinaus, dass Aufbau und Inhalt vergleichbar sind, sodass eine Übertragung auf das eigene Berufsbild vorstellbar wäre.

Deutschland bietet als einziges Land in Europa keine grundständig akademisierte Ausbildung (Scharff Rethfeld & Heinzelmann 2013). Für die Autorin wäre es interessant herauszufinden, welchen Stellenwert Ethik in der Ausbildung im vollständig akademisierten Ausland hat und wie dort die Inhalte theoretisch und praktisch unterrichtet werden.

Festzuhalten ist, dass das Vermitteln und Erlangen ethischer Kompetenz festes Ausbildungsziel werden muss. Unabhängig davon, ob die Ausbildung an der Fachschule oder der Hochschule stattfindet.

Literaturverzeichnis

American Speech Language Hearing Association (ASHA) (2005): MAP Points: Ethics http://search.asha.org/default.aspx?q=ethics_in_teaching (letzterZugriff 23.07.2012)

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): Lehrpläne für die Berufsfachschule für Logopädie. Verlag unbekannt

Becker, K. (2012): Die interne praktische Logopädieausbildung. In: Forum Logopädie 26. Jahrgang, Heft 6, 2012, S. 32-39

Benesch, M. & Raab-Steiner, E. (2010): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/ PASW-Auswertung. 2. aktualisierte Auflage. Wien: Facultas Verlag

Beushausen, U. (2009): Therapeutische Entscheidungsfindung in der Sprachtherapie, Grundlagen und 14 Fallbeispiele. München: Urban & Fischer

Body, R. und McAllister, L.(2009): Ethics in Speech and language therapy. Sheffield: Wiley-Blackwell

Borgetto, B. und Siegel, A.(2009): Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie, Eine Einführung in die sozialwissenschaftlichen Grundlagen des beruflichen Handelns. Bern: Huber

Brenner, S. (2012): Arbeitskreis „Lehre mit neuen Medien“ <http://www.dbl-ev.de/index.php?id=2379> (letzter Zugriff 26.12.2012)

Bundeskommision (2009): Mindestvoraussetzungen zur Gründung und Qualitätssicherung von Lehranstalten für Logopädie http://www.dbl-ev.de/fileadmin/media/fachinformationen/qm/mindestvoraussetzung_lehranstalt.pdf (letzter Zugriff 28.12.2012)

Bundeskommision (2013): Übersicht logopädieorientierte Studiengänge in Deutschland. In: Forum Logopädie. 27. Jahrgang, Heft 1, 2013, S.25

Bundesministerium der Justiz (2007a): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/ergthaprv/gesamt.pdf> (letzter Zugriff 30.07.2012)

Bundesministerium der Justiz (2007b) Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Logopäden <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/logapro/gesamt.pdf> (letzter Zugriff 30.07.2012)

Bundesministerium der Justiz (2007c): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Physiotherapeuten <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/physth-aprv/gesamt.pdf> (letzter Zugriff 30.07.2012)

Bundesministerium der Justiz (2009): Beschluss des Bundesrates. Gesetz zur Einführung der Modellklausel in die Berufsgesetze der Hebammen, Logopäden, Physiotherapeuten und Ergotherapeuten. Drucksache 690/09. Bundesrat Berlin

Bundesministerium der Justiz (2012): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> (letzter Zugriff 21.11.2012)

Cimbalista, J. : Lehrlogopädin für Kindersprache (in Elternzeit), Berufsfachschule für Logopädie, Würzburg. Telefonat am 25.11.2012, 20.30 Uhr

Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes / Logopèdes de l'Union Européenne (CPLOL) (2009): „A framework for ethical practice in Speech and Language Therapy”. http://www.cplol.eu/eng/ethical_practice.htm (letzter Zugriff 25.11.2012)

Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes / Logopèdes de l'Union Européenne (CPLOL) (2007): Revision of the Minimum Standards for Education Completed by the Education Commission http://www.cplol.eu/eng/Revised_Min_Standards_2007_la.pdf (letzter Zugriff 25.11.2012)

Dehn-Hindenberg, A. (2010): Gesundheitskommunikation im Therapieprozess. Idstein: Schulz-Kirchner

Deutscher Verband der Ergotherapeuten e.V. (DVE) (2005): Ethikkodex und Standards zur beruflichen Praxis der Ergotherapie <http://www.dve.info/fileadmin/Userfiles/verband/ethik.pdf> (letzter Zugriff 23.07.2012)

Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl) (1998): Berufsordnung der LogopädInnen. Duisburg: Basis Druck

Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl) (2010): CPLOL Rahmenvorgaben für ethische Berufsausübung in der Logopädie <http://www.dbl->

ev.de/fileadmin/media/Gremien/bkib/Rahmenvorgaben-eth-Berufsausuebung_20100201-endg.pdf (letzter Zugriff 23.07.2012)

Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl), Universitätsklinikum Eppendorf (UKE) (2012): Qualitätssicherung in der Logopädieausbildung. Informationen zum Qualitätssicherungsverfahren einschließlich Re-Zertifizierung http://www.dbl-ev.de/fileadmin/media/meldungen/2012/QS-Logo_Infobroschuere_2012_2013.pdf (letzter Zugriff 26.12.2012)

Dörries, A. et al. (2008): Klinische Ethikberatung, Ein Praxisbuch. Stuttgart: Kohlhammer

Düwell, M. et al. (Hg.) (2006): Handbuch Ethik. Stuttgart – Weimar: J.B.Metzler

Engell B. (1999): Logopädie: veränderte Anforderungen an die Therapie von sprach-, sprech- und stimmgestörten Patienten. In: Logopädie braucht wissenschaftliche Kompetenz. Plädoyer für eine Hochschulausbildung. Idstein: Schulz-Kirchner

Fachhochschule Schloss Hohenfels (2006): Curriculum http://www.hochschule-bamberg.de/fileadmin/pdf/logo/Curriculum_Logo_M_12_06.pdf (letzter Zugriff 10.11.2012)

Fachtagung der Lehrlogopäden (2002): Standards der Ausbildung zum Logopäden. Erschienen über den dbl

Gandhi, M. & Attenborough A. (1993): Ausgewählte Texte. München: Goldmann

Gesellschaft für interdisziplinäre Spracherwerbsforschung und kindliche Sprachstörungen im deutschsprachigen Raum e.V. (GISKID) (2012): Satzung <http://www.giskid.eu/fg/satzung.html> (letzter Zugriff 26.12.2012)

Goswami N. et al. (2012): Assessing formal teaching of ethics in physiology: an empirical survey, patterns and recommendations. Advan in Physiology Education, 36, S. 188-191

Greenhalgh, T. (2003): Einführung in die Evidence-based Medicine. Kritische Beurteilung klinischer Studien als Basis einer rationalen Medizin. 2. Auflage. Bern u.a.: Hans Huber Verlag

Günther, T. (2013): Resümee. In: Forum Logopädie. 27. Jahrgang, Heft 1, 2013, S.41

Hack, B. M. (2004): Ethik in der Ergotherapie. Berlin: Springer

Hammer, S. & Polchow, S. (2013): Therapieberufe – quo vadis? In: Forum Logopädie. 27. Jahrgang, Heft 1, 2013, S. 10-13

Hansen, H. (2012): Folien zur Vorlesung Professionalisierungsthemen Vertiefung: Logopädie

Higmann, P. (2003): Geleitwort. In: Hack, B. M. (2004): Ethik in der Ergotherapie. Berlin: Springer

Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (2012): Studieninhalte <http://www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheit/119623.php> (letzter Zugriff 10.11.2012)

Hochschule Osnabrück (2010): Studieninhalte – Modulübersicht; <http://www.wiso.hs-osnabrueck.de/27438.html> (letzter Zugriff 10.11.2012)

Höffe, O. (2008): Lexikon der Ethik. 7. Auflage. München: C. H. Beck oHG Verlag

Hoffschildt, C. (2013): Was bedeutet die sogenannte Modellklausel? In: Forum Logopädie. 27. Jahrgang, Heft 1, 2013, S.7

Iven, C. (2011): Vorwort der Herausgeberin. In: Schulz, K. : Ethik in der Sprachtherapie. Idstein: Schulz-Kirchner

Kinsinger, S. & Soave, D. (2012): Ethics in education in chiropractic colleges: a north-american survey. J Manipulative Physiol Therapie, 35 (6), S. 486-490

Kirchhoff, S. et al. (2010): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag

Klammer, B. (2005): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung für Kommunikationswissenschaftler und Journalisten. Konstanz: UVK

Kreß, H. (2009): Medizinische Ethik, Gesundheitsschutz Selbstbestimmungsrechte heutige Wertkonflikte, 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

Macha-Krau, H. (1994): Die Entwicklung der Logopädie. In: Forum Logopädie. 8. Jahrgang, Heft 2, 1994, S. 14-18

- Macha-Krau, H. (1999):** Logopädie im Umbruchprozess. Ein historischer Überblick. In: Logopädie braucht wissenschaftliche Kompetenz. Plädoyer für eine Hochschulausbildung. Idstein: Schulz-Kirchner
- Macha-Krau, H. (2013):** Vom Beruf zur Profession: Zur Entwicklung der Logopädie. In: Forum Logopädie. 27. Jahrgang, Heft 1, 2013, S. 18-20
- Mayer, H. O. (2009):** Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung. 5. überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Mayring, P. (2002):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag
- Petermann, S. (2005):** Rücklauf und systematische Verzerrungen bei postalischen Befragungen. Eine Analyse der Bürgerumfrage Halle 2003. ZUMA-Nachrichten 57, Jg. 29, November 2005, S. 56 – 78
- Pfeifer, V. (1997):** Ethisch Argumentieren. Bühl: Konkordia
- Pieper A. (2007):** Einführung in die Ethik. 6. Auflage. Basel: A. Francke
- Porst, R. (2009):** Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag
- Pula-Keuneke, A. (2012):** Gute Bilanz nach drei Jahren dbI-Qualitätssiegel an Schulen. In: Forum Logopädie. 26. Jahrgang, Heft 5, 2012, S. 38
- Rabe, M. (2009):** Ethik in der Pflegeausbildung, Beiträge zur Theorie und Didaktik. Bern: Huber
- Rasch et al. (2010):** Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Bd.1. 3. Erweiterte Auflage. Berlin: Springer
- Rauprich, O. & Steger, F. (Hg.) (2005):** Prinzipienethik in der Biomedizin. Moralphilosophie und medizinische Praxis. Frankfurt/ Main: Campus
- Raithe, J. (2008):** Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. 2. Durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag

- Rausch, M. (2011):** Zur Entwicklung der deutschen Logopädie von 1971 bis 2011. Logopädiegeschichte in Zeitraffer. In: Logopädie als Diskurs. Dankschrift für Luise Springer. Hrsg: Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. Koblenz-Metternich: Fuck
- Rott, F. (2013):** Das Gesundheitswesen der Zukunft aus der Perspektive der GKV. In: Forum Logopädie. 27. Jahrgang, Heft 1, 2013, S. 10-13
- Scharff Rethfeld, W. & Heinzelmann, B. (2013):** Vergleich europäischer Standards und der deutschen Ausbildungssituation zur Primärqualifikation. In: Forum Logopädie. 27. Jahrgang, Heft 1, 2013, S. 22-24
- Schrey-Dern, D. (2011):** Akademisierung der Logopädie. Ein langer Weg. In: Logopädie als Diskurs. Dankschrift für Luise Springer. Hrsg: Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. Koblenz-Metternich: Fuck
- Schulz, K. (2011):** Ethik in der Sprachtherapie. Idstein: Schulz-Kirchner
- Schulz, K. (2007):** Zur Akademisierung von Logopäden und Logopädinnen – Ethische Kompetenz und Therapieerfolg. In Tesak, J.: An den Grenzen der Logopädie. Wissenschaftliche Schriften der Europa Fachhochschule Fresenius
- Seedhouse, D. (2009):** Foreword. In: Body, R. & McAllister L.: Ethics in Speech and Language Therapy. Chichester: Wiley-Blackwell
- Springer, L. & Zückner, H. (2006):** Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für die staatlich anerkannten Logopädieschulen in NRW. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.) www.mags.nrw.de/08_PDF/002/ausbildungsrichtlinienlogopaedie-nrw.pdf (letzter Zugriff: 07.11.2012)
- Stadtmüller, S. & Porst, R. (2005):** Zum Einsatz von Incentives bei postalischen Befragungen. Universität Mainz & Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim
- Ständige Konferenz der Logopädenlehranstalten und Fachtagung der Lehrlogopäden (1993) (Hg.):** Curriculum für die Ausbildung des Logopäden, 2. Auflage. Heidelberg: Median

Steimle, E. M. (2008): Kant, Sophie und der kategorische Imperativ. Folge 2 Legalität und Moralität <http://www.br.de/fernsehen/br-alpha/sendungen/kant-fuer-anfaenger/kant-kategorischer-imperativ-legalitaet-und-moralitaet100.html> (letzter Zugriff 24.11.2012)

Team der Aachener Lehranstalt für Logopädie (2011): Luise Springer und die Aachener Lehranstalt für Logopädie. Facetten einer Entwicklung. In: Logopädie als Diskurs. Dankschrift für Luise Springer. Hrsg: Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. Koblenz-Metternich: Fuck

Tesak, J. (1999): Der gegenwärtige Stand der Logopädie-Ausbildung in Deutschland. In: Logopädie braucht wissenschaftliche Kompetenz. Plädoyer für eine Hochschulausbildung. Idstein: Schulz-Kirchner

Untersteiner, H. (2007): Statistik – Datenauswertung mit Excel und SPSS. Wien: facultas wuv

Von Basum, K. (2009): Rechenschaftsbericht der Bundesbildungskommission. In: Beruf und Verband 2009. Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl), S. 13-14

Von Danzig, B. (1926): Die Fachausbildung des Sprachheillehrers. In: Internationaler Kongreß für Logopädie und Phoniatrie. Bericht der Verhandlungen. Wien, 15. Bis 17. Juli 1926, Leipzig und Wien, Franz Denticke 1927

Weisedel, W. (Hg.) (1977): Immanuel Kant – Werkausgabe, Band VII. 3. Auflage Frankfurt: Suhrkamp

Wessel, K. (1996): Empirisches Arbeiten in der Wirtschafts- und Sozialgeographie. Paderborn: Schöningh

Wirtschaftspsychologische Gesellschaft (2012): Erhöhung der Response-Rate bei Stichproben. <http://www.wpgs.de/content/view/336/348/> (letzter Zugriff 24.12.2012)

Anlagenverzeichnis**A 1: Emailverkehr****A 2 Anschreiben Fragebogen****A 3 Fragebogen****A 4 Erinnerungsschreiben****A 5 individuelle Begrüßung****A 6 Befragungsergebnisse/ Häufigkeiten****A 7 Befragungsergebnisse/ Zusammenhänge****A 8 anonymisierte Email an Katrin.von-Basum@hs-osnabrueck.de****A 9 anonymisierte Email an Katrin.von-Basum@hs-osnabrueck.de****A 10 anonymisierte Email an Katrin.von-Basum@hs-osnabrueck.de**

A 1: Emailverkehr

zwischen von-basum@dbl-ev.de und kalbheim@dbl-ev.de

Betreff: Anfrage zum Stand der Mitgliedschaft

Am 24.11.2012 15:58, schrieb Katrin von Basum:

Sehr geehrte Frau Dr. Kalbheim,
Cornelia Deckenbach hat mich mit meiner Anfrage an Sie verwiesen.
Ich war bis 2009 im Vorstand als Beisitz Bildung und schreibe aktuell an meiner Bachelorarbeit (Hochschule Osnabrück) zum Thema Ethik in der Ausbildung zur Logopädin.
In einer Querschnittstudie habe ich alle Schulleitungen der Schulen für Logopädie befragt, ob und in welchem Umfang Ethik (oder Inhalte aus dem Fachbereich) unterrichtet werden.

In meinem Theorieteil gehe ich u.a. auf die Ausbildungsstrukturen an den Fachschulen ein und welcher gesetzlichen Regelung diese unterliegen.

An einer Stelle würde ich gerne Bezug darauf nehmen, wie viele der Logopädinnen in Deutschland Mitglied im dbl sind. Dunkel erinnere ich mich, dass wir im Rahmen einer Vorstandssitzung über geschätzte zwei Drittel gesprochen haben. Können Sie mir hier weiterhelfen?

Gibt es Hochrechnungen, die darüber Auskunft geben wie viele Logopädinnen es gibt und wie viele davon im dbl sind?

Und würden Sie diese Zahlen mit mir teilen, wenn es sie gibt?

Im Vorfeld meinen herzlichen Dank und freundliche Grüße,
Katrin von Basum

Am 27.11.2012 7:57, schrieb Eva Kalbheim

Sehr geehrte Frau von Basum,

danke für Ihre Mail und viel Erfolg für Ihre Arbeit! Da es keine verlässlichen Zahlen darüber gibt, wie viele LogopädInnen in Deutschland tätig sind, können wir auch nur schätzen, wie hoch der Organisationsgrad ist - die geschätzten Zahlen liegen zwischen 70 und 90 Prozent, also etwas höher als die von Ihnen erinnerten zwei Drittel. Der dbl hat fast 12.000 Mitglieder.

Ich hoffe, Ihnen mit diesen - leider vagen - Angaben weiter geholfen zu haben!

Mit freundlichen Grüßen

Eva Kalbheim

A 2 Anschreiben Fragebogen:

Sehr geehrte Damen und Herren,

sehr geehrte Schulleitung der Schule für Logopädie

mein Name ist Katrin von Basum und ich studiere derzeit an der Hochschule Osnabrück den Bachelorstudiengang Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie. Nachdem ich 2001 mein Examen in Göttingen gemacht habe, habe ich einige Zeit in einer logopädischen Praxis gearbeitet. Seit 2005 arbeite ich als Lehrlogopädin und war für zwei Jahre in der Bundesbildungskommission des dbI. Derzeit studiere ich im 6. Semester und erstelle gerade meine Bachelorarbeit.

Als Themengebiet habe ich mich für den Stellenwert des Unterrichtsfaches Ethik in der Ausbildung zum Logopäden entschieden. In den vergangenen Jahren hat das Thema Ethik in der Sprachtherapie ein zunehmend größeren Stellenwert eingenommen, sodass es mich interessiert, in wie weit dieses Fach bzw. Inhalte aus dem Themengebiet der Ethik an den Ausbildungsstätten theoretisch und praktisch unterrichtet wird.

Daher habe ich mich entschieden einen Fragebogen zu entwickeln, mit Hilfe dessen ich erheben kann, an wie vielen Logopädieschulen im Land Ethik Ausbildungsinhalt ist.

Dieser Fragebogen wird an alle Schulleitungen von deutschen Logopädieschulen verschickt, in der Hoffnung so einen möglichst großen Datensatz zu erhalten. Selbstverständlich werden alle Daten anonym bearbeitet. Ich bitte Sie, mich bei der Beantwortung meiner Forschungsfrage zu unterstützen und den angehängten Bogen ausgefüllt bis zum 01.11.2012 an mich zurückzusenden. Die Bearbeitung wird maximal 10 bis 15 Minuten in Anspruch nehmen.

Sie finden im Anhang ein Word-Dokument, das Sie am PC ausfüllen, speichern und per Mail an mich zurücksenden können. Teilweise kann es sein, dass Sie nach dem Öffnen eine Sicherheitswarnung erhalten, dass einige aktive Inhalte deaktiviert wurden. Um den Bogen ausfüllen zu können, ist es dann nötig auf „Optionen“ das Kästchen „Diesen Inhalt aktivieren“ anzuklicken. Danach lassen sich alle Elemente im Fragebogen ankreuzen.

Sollte es dennoch nicht gelingen das am Rechner Dokument zu bearbeiten, hänge ich es zusätzlich als PDF-Datei an. In dem Fall bitte ich Sie es auszudrucken, auszufüllen und per Post oder Fax an mich zu senden.

Für Fragen stehe ich Ihnen gerne unter den unten angegebenen Kontaktdaten zur Verfügung.

Ich danke Ihnen für Ihre Mithilfe!

Mit freundlichen Grüßen,

Katrin von Basum

A 3 Fragebogen ¹²

Die Präsenz des Unterrichtsfaches Ethik in der Logopädieausbildung

Bachelorstudiengang Logopädie/ Ergotherapie/ Physiotherapie an der Hochschule Osnabrück

Mit Hilfe dieses Fragebogens wird erhoben an wie vielen der deutschen Fachschulen für Logopädie das Fach Ethik unterrichtet wird. Darüber hinaus wird erfragt, welche Inhalte des Themengebiets Ethik in anderen theoretischen und praktischen Unterrichtseinheiten vermittelt werden.

Zu statistischen Zwecken werden außerdem ab Frage 11 allgemeine Daten der Schule erfragt.

¹² Aufgrund des unterschiedlichen Seitenlayouts weicht die Formatierung vom Original ab.

1. Gibt es an der Schule ein theoretisches Unterrichtsfach Ethik?

- Ja
 Nein

2. Wenn JA: In welchem Stundenumfang wird das Fach unterrichtet?**3. Wenn JA: Welchen Abschluss hat der/ die Unterrichtende?**

- Staatlich examinierte Logopädin
 Diplomlehr- und Forschungslogopädin
 Bachelor
 Master
 Magister
 Diplom
 andere

4. Wenn NEIN: Gab es das Fach Ethik schon einmal an der Schule?

- Ja
 Nein

5. Wenn NEIN: Ist die Aufnahme des Faches Ethik geplant?

- Ja
- Nein

6. Welche der folgenden Inhalte aus dem Themengebiet der Ethik werden in anderen Fächern unterrichtet?

- Bioethische/ medizinethische Prinzipien (Respekt vor Autonomie, Nichtschaden, Gerechtigkeit, Gutes tun/ Benefizienz)
- Tugendethische Pflichten (Wahrhaftigkeit, Vertraulichkeit/ Datenschutzpflicht, Verschwiegenheit/ Schweigepflicht, Privatheit/ Schutz der Privatsphäre)
- Eigenverantwortung
- Selbstreflexion
- Verlässlichkeit
- Professionelles Benehmen und Auftreten
- Initiative, Motivation und Selbstständigkeit
- Klinische Urteilsbildung/ ethisches Reasoning
- Bereitschaft konstruktives und produktives Feedback zu geben
- Bereitschaft Supervision in Anspruch zu nehmen
- Gespräche über Patienten
- Umgang mit Patienten
- Kulturelle Sensibilität
- Empathie
- Kooperationsfähigkeit, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
- Redegewandtheit und Beteiligung an öffentlichen Diskussionen
- Repräsentation des Berufs in der Öffentlichkeit

7. In welchen Fächern kommen diese Inhalte vor?

- Logopädie
- Soziologie
- Berufs-, Gesetzes- und Staatsbürgerkunde
- Psychologie
- Selbsterfahrung
- andere

8. Welche der folgenden Inhalte aus dem Themengebiet der Ethik werden in der Praxisausbildung/ Supervision vermittelt?

- Bioethische/ medizinethische Prinzipien (Respekt vor Autonomie, Nichtschaden, Gerechtigkeit, Gutes tun/ Benefizienz)
- Tugendethische Pflichten (Wahrhaftigkeit, Vertraulichkeit/ Datenschutzpflicht, Verschwiegenheit/ Schweigepflicht, Privatheit/ Schutz der Privatsphäre)
- Eigenverantwortung
- Selbstreflexion
- Verlässlichkeit
- Professionelles Benehmen und Auftreten
- Initiative, Motivation und Selbstständigkeit
- Klinische Urteilsbildung/ ethisches Reasoning
- Bereitschaft konstruktives und produktives Feedback zu geben
- Bereitschaft Supervision in Anspruch zu nehmen
- Kollegiales Verhalten
- Gespräche über Patienten
- Umgang mit Patienten
- Kulturelle Sensibilität
- Empathie
- Kooperationsfähigkeit, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit
- Redegewandtheit und Beteiligung an öffentlichen Diskussionen
- Repräsentation des Berufs in der Öffentlichkeit

9. Halten Sie es für wichtig, dass das Fach Ethik grundsätzlich als eigenes Fach in der Logopädieausbildung unterrichtet wird?

- Ja
- Nein

10. Würden Sie die Entwicklung eines Curriculums zu diesem Fach begrüßen?

- Ja
- Nein

11. In welchem Bundesland ist die Schule?

- Baden-Württemberg
- Bayern
- Berlin
- Brandenburg
- Bremen
- Hamburg
- Hessen
- Mecklenburg-Vorpommern
- Niedersachsen
- Nordrhein-Westfalen
- Rheinland-Pfalz
- Saarland
- Sachsen
- Sachsen-Anhalt
- Schleswig-Holstein
- Thüringen

12. Ist die Schule in privater Trägerschaft?

- Ja
- Nein

13. Besteht eine Kooperation zu einer Hochschule?

- Ja
- Nein

14. Hat die Schule das Gütesiegel des dbI?

- Ja
- Nein
- Das Verfahren läuft

15. Wie viele Kurse hat die Schule?**16. Wird eine Ausbildungsrichtlinie/ ein Lehrplan umgesetzt?**

- Ja
- Nein

17. Wenn JA: welche?

- Lehrplan Bayern
- Ausbildungsrichtlinie NRW
- andere

18. Besteht ein schulinterner Lehrplan?

- Ja
- Nein

19. Orientieren sich die Unterrichtsinhalte für das Themengebiet Ethik an der Berufsordnung des dbl?

- Ja
- Nein

20. Ist die Schule Mitglied im BDSL?

- Ja
- Nein

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Katrin von Basum



A 4 Erinnerungsschreiben

Sehr geehrte Damen und Herren,

in der vergangenen Woche hatte ich Sie angeschrieben mit der Bitte mich bei meiner Bachelorarbeit zu unterstützen, in dem Sie einen Fragebogen ausfüllen, der Daten zum Thema Ethik in der Ausbildung zum Logopäden erheben soll.

Nun stehen bei Ihnen im Bundesland die Herbstferien vor der Tür und ich würde mich freuen, wenn Sie sich vorher ca. 10 Minuten Zeit nähmen die Fragen zu beantworten. Um Ihnen den Aufwand zu erleichtern, habe ich folgenden Link für Sie eingerichtet:

<http://www.haekchen.at/haekchen/fragebogen.asp?uid=17312&id=2>

Sollte dieser Link Ihnen Schwierigkeiten bereiten, können Sie auch auf die angehängten Dateien zurückgreifen. Diese können Sie mir entweder ausgefüllt zurückmailen oder ausdrucken und per Post bzw. Fax an mich schicken.

Ich danke Ihnen und hoffe auf Ihre Unterstützung.

Schöne Ferien und freundliche Grüße,

Katrin von Basum

A 5 individuelle Begrüßung

Lieber XY,
ich würde mich sehr freuen, wenn du mich durch deine Teilnahme bei meinem Projekt unterstützen würdest.

Ich hoffe, es geht dir gut und schicke herzliche Grüße,

Katrin

A 6 Befragungsergebnisse/ Häufigkeiten

1. Gibt es an der Schule ein theoretisches Unterrichtsfach Ethik?

VorkommenEthik

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	9	26,5	26,5	26,5
Nein	25	73,5	73,5	100,0
Gesamt	34	100,0	100,0	

VorkommenEthik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	9	26,5	26,5	26,5
	Nein	25	73,5	73,5	100,0

2. Wenn JA: In welchem Stundenumfang wird das Fach unterrichtet?

Unterrichtseinheiten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	4,00	1	2,9	10,0	10,0
	6,00	2	5,9	20,0	30,0
	10,00	1	2,9	10,0	40,0
	12,00	1	2,9	10,0	50,0
	15,00	1	2,9	10,0	60,0
	20,00	1	2,9	10,0	70,0
	30,00	3	8,8	30,0	100,0
	Gesamt	10	29,4	100,0	
Fehlend	System	24	70,6		
Gesamt		34	100,0		

3. Wenn JA: Welchen Abschluss hat der/ die Unterrichtende?

staatlich examinierte Logopädin

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	8	23,5	53,3	53,3
	Nein	7	20,6	46,7	100,0
	Gesamt	15	44,1	100,0	
Fehlend	System	19	55,9		
Gesamt		34	100,0		

Diplomlehr- und Forschungslogopädin

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Nein	14	41,2	100,0	100,0
Fehlend System	20	58,8		
Gesamt	34	100,0		

Bachelor

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	2	5,9	14,3	14,3
Nein	12	35,3	85,7	100,0
Gesamt	14	41,2	100,0	
Fehlend System	20	58,8		
Gesamt	34	100,0		

Master

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	6	17,6	42,9	42,9
Nein	8	23,5	57,1	100,0
Gesamt	14	41,2	100,0	
Fehlend System	20	58,8		
Gesamt	34	100,0		

Magister

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	14	41,2	100,0	100,0
Fehlend	System	20	58,8		
Gesamt		34	100,0		

Diplom

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	3	8,8	21,4	21,4
	Nein	11	32,4	78,6	100,0
	Gesamt	14	41,2	100,0	
Fehlend	System	20	58,8		
Gesamt		34	100,0		

andere

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	2	5,9	14,3	14,3
	Nein	12	35,3	85,7	100,0
	Gesamt	14	41,2	100,0	
Fehlend	System	20	58,8		
Gesamt		34	100,0		

4. Wenn NEIN: Gab es das Fach Ethik schon einmal an der Schule?

GabsSchonMal

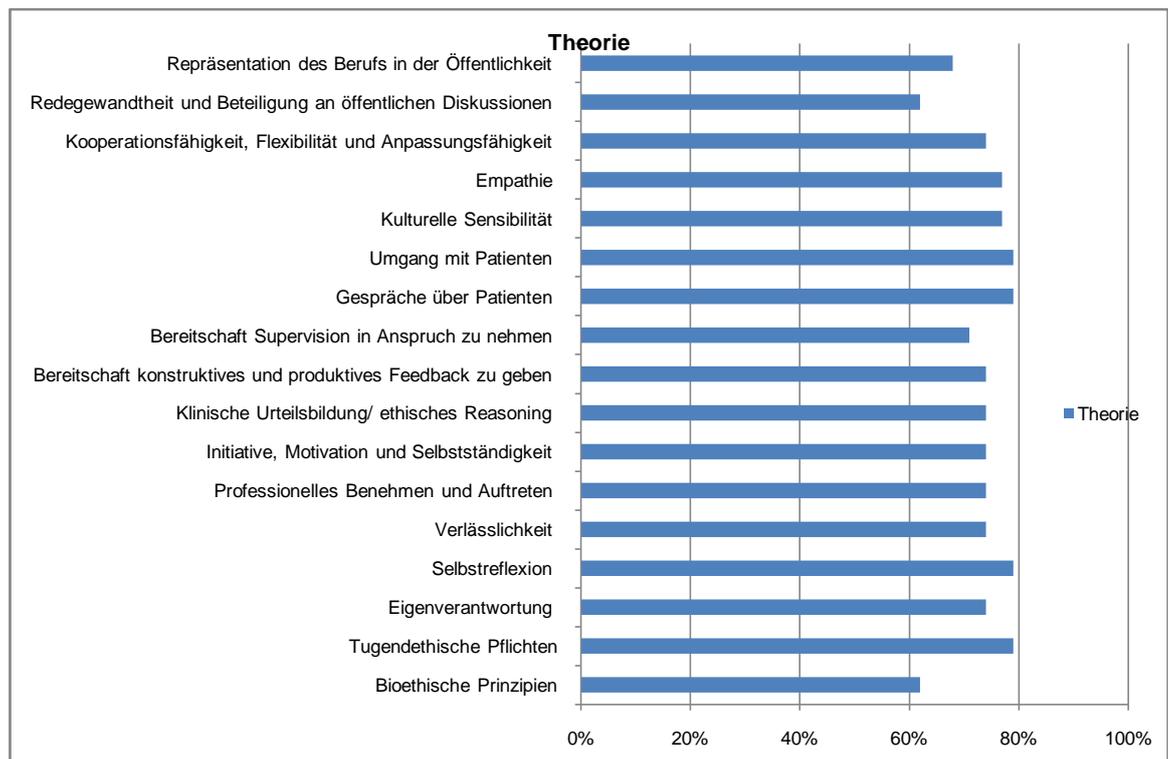
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	24	70,6	100,0	100,0
Fehlend	System	10	29,4		
Gesamt		34	100,0		

5. Wenn NEIN: Ist die Aufnahme des Faches Ethik geplant?

Geplant

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	5	14,7	20,8	20,8
	Nein	19	55,9	79,2	100,0
	Gesamt	24	70,6	100,0	
Fehlend	System	10	29,4		
Gesamt		34	100,0		

6. Welche der folgenden Inhalte aus dem Themengebiet der Ethik werden in anderen Fächern unterrichtet?



7. In welchen Fächern kommen diese Inhalte vor?

Logopädie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	33	97,1	100,0	100,0
Fehlend	System	1	2,9		
Gesamt		34	100,0		

Soziologie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	22	64,7	66,7	66,7
	Nein	11	32,4	33,3	100,0
	Gesamt	33	97,1	100,0	
Fehlend	System	1	2,9		
Gesamt		34	100,0		

BGS

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	26	76,5	78,8	78,8
	Nein	7	20,6	21,2	100,0
	Gesamt	33	97,1	100,0	
Fehlend	System	1	2,9		
Gesamt		34	100,0		

Psychologie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	26	76,5	78,8	78,8
	Nein	7	20,6	21,2	100,0
	Gesamt	33	97,1	100,0	
Fehlend	System	1	2,9		
Gesamt		34	100,0		

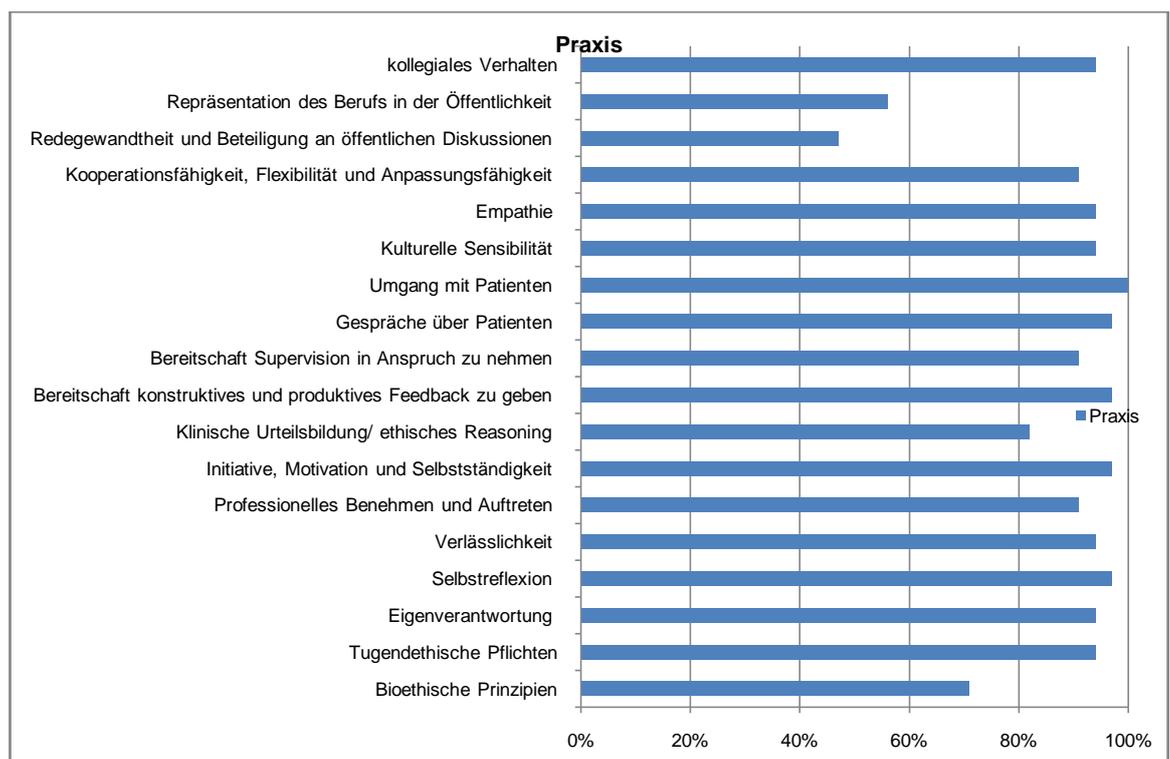
Selbsterfahrung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	27	79,4	81,8	81,8
	Nein	6	17,6	18,2	100,0
	Gesamt	33	97,1	100,0	
Fehlend	System	1	2,9		
Gesamt		34	100,0		

andere

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	19	55,9	57,6	57,6
	Nein	14	41,2	42,4	100,0
	Gesamt	33	97,1	100,0	
Fehlend	System	1	2,9		
Gesamt		34	100,0		

8. Welche der folgenden Inhalte aus dem Themengebiet der Ethik werden in der Praxisausbildung/ Supervision vermittelt?



9. Halten Sie es für wichtig, dass das Fach Ethik grundsätzlich als eigenes Fach in der Logopädieausbildung unterrichtet wird?

RelevanzEthik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	21	61,8	61,8	61,8
	Nein	13	38,2	38,2	100,0
	Gesamt	34	100,0	100,0	

10. Würden Sie die Entwicklung eines Curriculums zu diesem Fach begrüßen?

Curriculumentwicklung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gewünscht	21	61,8	61,8	61,8
	nicht gewünscht	13	38,2	38,2	100,0
	Gesamt	34	100,0	100,0	

11. In welchem Bundesland ist die Schule?

Bundesland

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Baden-Württemberg	4	11,8	11,8	11,8
	Bayern	6	17,6	17,6	29,4
	Berlin	1	2,9	2,9	32,4
	Bremen	1	2,9	2,9	35,3
	Hamburg	2	5,9	5,9	41,2
	Hessen	1	2,9	2,9	44,1
	Mecklenburg-Vorpommern	2	5,9	5,9	50,0
	Niedersachsen	4	11,8	11,8	61,8
	NRW	7	20,6	20,6	82,4
	Rheinland-Pfalz	3	8,8	8,8	91,2
	Saarland	1	2,9	2,9	94,1
	Sachsen	1	2,9	2,9	97,1
	Schleswig-Holstein	1	2,9	2,9	100,0
	Gesamt	34	100,0	100,0	

12. Ist die Schule in privater Trägerschaft?

Privatschule

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	25	73,5	73,5	73,5
Nein	9	26,5	26,5	100,0
Gesamt	34	100,0	100,0	

13. Besteht eine Kooperation zu einer Hochschule?

KooperationHS

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	26	76,5	76,5	76,5
Nein	8	23,5	23,5	100,0
Gesamt	34	100,0	100,0	

14. Hat die Schule das Gütesiegel des dbi?

Gütesiegeldbi

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	22	64,7	64,7	64,7
Nein	11	32,4	32,4	97,1
Das Verfahren läuft	1	2,9	2,9	100,0
Gesamt	34	100,0	100,0	

15. Wie viele Kurse hat die Schule?

Schulgröße

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	2	5,9	6,1	6,1
	2,00	4	11,8	12,1	18,2
	3,00	24	70,6	72,7	90,9
	4,00	1	2,9	3,0	93,9
	5,00	1	2,9	3,0	97,0
	6,00	1	2,9	3,0	100,0
	Gesamt	33	97,1	100,0	
Fehlend	System	1	2,9		
Gesamt		34	100,0		

16. Wird eine Ausbildungsrichtlinie/ ein Lehrplan umgesetzt?

Umsetzung Lehrplan

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	28	82,4	82,4	82,4
	Nein	6	17,6	17,6	100,0
	Gesamt	34	100,0	100,0	

17. Wenn JA: welche?

Welcher Lehrplan

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Lehrplan Bayern	9	26,5	34,6	34,6
	Ausbildungsrichtlinie NRW	4	11,8	15,4	50,0
	andere	13	38,2	50,0	100,0
	Gesamt	26	76,5	100,0	
Fehlend	System	8	23,5		
Gesamt		34	100,0		

18. Besteht ein schulinterner Lehrplan?

schulinterner Lehrplan

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	28	82,4	87,5	87,5
	Nein	4	11,8	12,5	100,0
	Gesamt	32	94,1	100,0	
Fehlend	System	2	5,9		
Gesamt		34	100,0		

19. Orientieren sich die Unterrichtsinhalte für das Themengebiet Ethik an der Berufsordnung des dbf?

Berufsordnung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	wird umgesetzt	24	70,6	80,0	80,0
	wird nicht umgesetzt	6	17,6	20,0	100,0
	Gesamt	30	88,2	100,0	
Fehlend	System	4	11,8		
Gesamt		34	100,0		

20. Ist die Schule Mitglied im BDSL?

BDSL Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	21	61,8	61,8	61,8
	Nein	13	38,2	38,2	100,0
Gesamt		34	100,0	100,0	

A 7 Befragungsergebnisse/ Zusammenhänge

1 Zugehörigkeit BDSL

VorkommenEthik * BDSLSchule Kreuztabelle

			BDSLSchule		Gesamt
			Ja	Nein	
VorkommenEthik	Ja	Anzahl	6	3	9
		Erwartete Anzahl	5,6	3,4	9,0
		Residuen	,4	-,4	
		Standardisierte Residuen	,2	-,2	
	Nein	Anzahl	15	10	25
		Erwartete Anzahl	15,4	9,6	25,0
		Residuen	-,4	,4	
		Standardisierte Residuen	-,1	,1	
Gesamt	Anzahl	21	13	34	
	Erwartete Anzahl	21,0	13,0	34,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,125 ^a	1	,724		
Kontinuitätskorrektur ^b	,000	1	1,000		
Likelihood-Quotient	,126	1	,723		
Exakter Test nach Fisher				1,000	,525
Zusammenhang linear-mit-linear	,121	1	,728		
Anzahl der gültigen Fälle	34				

a. 1 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,44.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

2 dbI-Gütesiegel

VorkommenEthik * GütesiegeldbI Kreuztabelle

			GütesiegeldbI			Gesamt
			Ja	Nein	Das Verfahren läuft	
VorkommenEthik	Ja	Anzahl	6	3	0	9
		Erwartete Anzahl	5,8	2,9	,3	9,0

	Residuen	,2	,1	-,3	
	Standardisierte Residuen	,1	,1	-,5	
Nein	Anzahl	16	8	1	25
	Erwartete Anzahl	16,2	8,1	,7	25,0
	Residuen	-,2	-,1	,3	
	Standardisierte Residuen	,0	,0	,3	
Gesamt	Anzahl	22	11	1	34
	Erwartete Anzahl	22,0	11,0	1,0	34,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,371 ^a	2	,831
Likelihood-Quotient	,626	2	,731
Zusammenhang linear-mit-linear	,097	1	,756
Anzahl der gültigen Fälle	34		

a. 3 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,26.

3 Kooperation Hochschule**VorkommenEthik * KooperationHS Kreuztabelle**

			KooperationHS		Gesamt
			Ja	Nein	
VorkommenEthik	Ja	Anzahl	7	2	9
		Erwartete Anzahl	6,9	2,1	9,0
		Residuen	,1	-,1	
		Standardisierte Residuen	,0	-,1	
Nein	Anzahl	Anzahl	19	6	25
		Erwartete Anzahl	19,1	5,9	25,0
		Residuen	-,1	,1	
		Standardisierte Residuen	,0	,0	

Gesamt	Anzahl	26	8	34
	Erwartete Anzahl	26,0	8,0	34,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,012 ^a	1	,914		
Kontinuitätskorrektur ^b	,000	1	1,000		
Likelihood-Quotient	,012	1	,914		
Exakter Test nach Fisher				1,000	,649
Zusammenhang linear-mit-linear	,011	1	,915		
Anzahl der gültigen Fälle	34				

a. 1 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,12.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

4 Bundesland

Bundesland * VorkommenEthik Kreuztabelle

			VorkommenEthik		Gesamt
			Ja	Nein	
Bundesland	Baden-Württemberg	Anzahl	0	4	4
		Erwartete Anzahl	1,1	2,9	4,0
		Standardisierte Residuen	-1,0	,6	
		Korrigierte Residuen	-1,3	1,3	
	Bayern	Anzahl	2	4	6
		Erwartete Anzahl	1,6	4,4	6,0
		Standardisierte Residuen	,3	-,2	
		Korrigierte Residuen	,4	-,4	
	Berlin	Anzahl	0	1	1
		Erwartete Anzahl	,3	,7	1,0
		Standardisierte Residuen	-,5	,3	
		Korrigierte Residuen	-,6	,6	
	Bremen	Anzahl	0	1	1
		Erwartete Anzahl	,3	,7	1,0
		Standardisierte Residuen	-,5	,3	
		Korrigierte Residuen	-,6	,6	

Hamburg	Anzahl	1	1	2
	Erwartete Anzahl	,5	1,5	2,0
	Standardisierte Residuen	,6	-,4	
	Korrigierte Residuen	,8	-,8	
Hessen	Anzahl	0	1	1
	Erwartete Anzahl	,3	,7	1,0
	Standardisierte Residuen	-,5	,3	
	Korrigierte Residuen	-,6	,6	
Mecklenburg-Vorpommern	Anzahl	1	1	2
	Erwartete Anzahl	,5	1,5	2,0
	Standardisierte Residuen	,6	-,4	
	Korrigierte Residuen	,8	-,8	
Niedersachsen	Anzahl	0	4	4
	Erwartete Anzahl	1,1	2,9	4,0
	Standardisierte Residuen	-1,0	,6	
	Korrigierte Residuen	-1,3	1,3	
NRW	Anzahl	4	3	7
	Erwartete Anzahl	1,9	5,1	7,0
	Standardisierte Residuen	1,6	-,9	
	Korrigierte Residuen	2,1	-2,1	
Rheinland-Pfalz	Anzahl	1	2	3
	Erwartete Anzahl	,8	2,2	3,0
	Standardisierte Residuen	,2	-,1	
	Korrigierte Residuen	,3	-,3	
Saarland	Anzahl	0	1	1
	Erwartete Anzahl	,3	,7	1,0
	Standardisierte Residuen	-,5	,3	
	Korrigierte Residuen	-,6	,6	
Sachsen	Anzahl	0	1	1
	Erwartete Anzahl	,3	,7	1,0
	Standardisierte Residuen	-,5	,3	
	Korrigierte Residuen	-,6	,6	
Schleswig-Holstein	Anzahl	0	1	1
	Erwartete Anzahl	,3	,7	1,0
	Standardisierte Residuen	-,5	,3	
	Korrigierte Residuen	-,6	,6	

Gesamt	Anzahl	9	25	34
	Erwartete Anzahl	9,0	25,0	34,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	9,779 ^a	12	,635
Likelihood-Quotient	12,736	12	,389
Zusammenhang linear-mit-linear	,315	1	,575
Anzahl der gültigen Fälle	34		

a. 25 Zellen (96,2%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,26.

5 Berufsordnung

VorkommenEthik * Berufsordnung Kreuztabelle

			Berufsordnung		Gesamt
			wird umgesetzt	wird nicht umgesetzt	
VorkommenEthik	Ja	Anzahl	7	1	8
		Erwartete Anzahl	6,4	1,6	8,0
		Standardisierte Residuen	,2	-,5	
		Korrigierte Residuen	,6	-,6	
	Nein	Anzahl	17	5	22
		Erwartete Anzahl	17,6	4,4	22,0
		Standardisierte Residuen	-,1	,3	
		Korrigierte Residuen	-,6	,6	
Gesamt	Anzahl	24	6	30	
	Erwartete Anzahl	24,0	6,0	30,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,384 ^a	1	,536		
Kontinuitätskorrektur ^b	,011	1	,918		
Likelihood-Quotient	,414	1	,520		
Exakter Test nach Fisher				1,000	,480

Zusammenhang linear-mit-linear	,371	1	,543		
Anzahl der gültigen Fälle	30				

- a. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,60.
b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

6 Trägerschaft

VorkommenEthik * Privatschule Kreuztabelle

			Privatschule		Gesamt
			Ja	Nein	
VorkommenEthik	Ja	Anzahl	4	5	9
		Erwartete Anzahl	6,6	2,4	9,0
		Residuen	-2,6	2,6	
		Standardisierte Residuen	-1,0	1,7	
	Nein	Anzahl	21	4	25
		Erwartete Anzahl	18,4	6,6	25,0
		Residuen	2,6	-2,6	
		Standardisierte Residuen	,6	-1,0	
Gesamt	Anzahl	25	9	34	
	Erwartete Anzahl	25,0	9,0	34,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	5,320 ^a	1	,021		
Kontinuitätskorrektur ^b	3,482	1	,062		
Likelihood-Quotient	4,950	1	,026		
Exakter Test nach Fisher				,034	,034
Zusammenhang linear-mit-linear	5,163	1	,023		
Anzahl der gültigen Fälle	34				

- a. 1 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,38.
b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

7 Zusammenhang Trägerschaft*Kooperation Hochschule

Privatschule * KooperationHS Kreuztabelle

			KooperationHS		Gesamt
			Ja	Nein	
Privatschule	Ja	Anzahl	20	5	25
		Erwartete Anzahl	19,1	5,9	25,0
		Residuen	,9	-,9	
		Standardisierte Residuen	,2	-,4	
	Nein	Anzahl	6	3	9
		Erwartete Anzahl	6,9	2,1	9,0
		Residuen	-,9	,9	
		Standardisierte Residuen	-,3	,6	
Gesamt	Anzahl	26	8	34	
	Erwartete Anzahl	26,0	8,0	34,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	Exakte Signifikanz (2- seitig)	Exakte Signifikanz (1- seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,654 ^a	1	,419		
Kontinuitätskorrektur ^b	,123	1	,726		
Likelihood-Quotient	,623	1	,430		
Exakter Test nach Fisher				,649	,351
Zusammenhang linear-mit-linear	,635	1	,426		
Anzahl der gültigen Fälle	34				

a. 1 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,12.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

A 8

A 8 anonymisierte Email an Katrin.von-Basum@hs-osnabrueck.de

Tue, 20. Nov 2012 23:32:39

Liebe Frau von Basum,

leider ist Ihre Anfrage in meinem Mailordner "versumpft". Die Frist ist ja bereits abgelaufen - gibt es ggf. eine Verlängerung? Dann würde ich Ihre Arbeit sehr gerne unterstützen und den Fragebogen bis zum 28.11. noch ausfüllen.

Viele Grüße aus XY

o.N. B.Sc.

Schulleiterin
Lehrlogopädin (dbl)

Schule für Logopädie

A 9 anonymisierte Email an Katrin.von-Basum@hs-osnabrueck.de

Thu, 18. Oct 2012 16:01:46

Liebe Frau von Bassum,

im Anhang finden Sie den ausgefüllten Fragebogen.

Ich denke, durch ein paar offene Fragestellungen hätten Sie vielleicht noch mehr Informationen gewinnen können...

Viel Erfolg bei Ihrer Bachelorarbeit.

Gruß aus ...

A 10 anonymisierte Email an Katrin.von-Basum@hs-osnabrueck.de

Tue, 27. Nov 2012 10:29:27

Liebe Frau von Basum,

ich habe noch eine Frage zum Bogen: ist bei Frage 16 mit "Lehrplan bzw. Ausbildungsrichtlinie auch das "normale" Curriculum für die Ausbildung des Logopäden (entwickelt von der Stän. Konf. Der Logopädenlehranstaltsleitungen) gemeint?

Viele Grüße

o.N. B.Sc.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Emsdetten, den 01.01.2013