

Roswitha Ertl-Schmuck | Ulrike Greb (Hrsg.)

# Pflegedidaktische Handlungsfelder

Roswitha Ertl-Schmuck | Ulrike Greb (Hrsg.)  
Pflegedidaktische Handlungsfelder

# Pflegepädagogik

Herausgegeben von Juliane Falk

Roswitha Ertl-Schmuck |  
Ulrike Greb (Hrsg.)

# **Pflegedidaktische Handlungsfelder**

**BELTZ** JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza  
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5072-1

# Inhalt

*Roswitha Ertl-Schmuck und Ulrike Greb*  
Einführung 7

*Ulrike Greb*  
Berufliche Curriculumentwicklung 10

## Teil I: Pflegedidaktische Handlungsfelder Makroebene

*Karl-Heinz Sahmel*  
„Lehrer zweiter Klasse“ – ein Rückblick 26

*Martina Stöver und Jaqueline Bomball*  
Erfassung pflegerischer Handlungskompetenz in Modellprojekten 45

## Teil II: Pflegedidaktische Handlungsfelder Mesoebene

*Manfred Hülsken-Giesler*  
Hochschuldidaktik – eine Einführung 66

*Ulrike Greb und Anke Fuhlendorf*  
Hochschuldidaktik – ein Exempel 90

*Anja Walter*  
Schulnahe Curriculumentwicklung 124

## Teil III: Pflegedidaktische Handlungsfelder Mikroebene

### Lernort Schule

*Sabine Muths*  
Lerninseln 152

*Uta Oelke, Andreas Wedekin, Sonja Haas*  
Szenisches Lernen 186

*Renate Schwarz-Govaers*  
Problembasiertes Lernen 214

### **Lernort Pflegepraxis**

*Elisabeth Holoch*  
Situierendes Lernen 241

*Brigitte Petter-Schwaiger*  
Schulstation 260

*Klaus Müller*  
Lernaufgaben 278

*Manuela Bergjan*  
Mediengestütztes klinisches Lernen 292

### **Lernortübergreifend Mikro- und Mesoebene**

*Roswitha Ertl-Schmuck*  
Lernwerkstatt 315

*Ilona Holtschmidt*  
Prozessbegleitende Lernberatung 336

*Michel C. Hille und Wolfgang Hoops*  
Ästhetische Bildung: Biografiearbeit 354

*Barbara Wachendorff*  
Ästhetische Bildung: Theaterprojekt 373

*Angelika Unger*  
Lernortkooperation: Hintergründe 381

*Barbara Knigge-Demal, Mirko Schürmann und Birthe Demal*  
Lernortkooperation: Projekte 402

*Roswitha Ertl-Schmuck und Ulrike Greb*  
Synopsis und Ausblick 424

Die Autorinnen und Autoren 435

## Einführung

Fragen nach dem Selbstverständnis der Disziplin Pflegedidaktik, dem Bezugsrahmen pflegedidaktischer Erkenntnisgewinnung und grundlegende Begriffe wurden im ersten Band (2009) dieser vierbändigen Handbuchreihe dargestellt. Im zweiten Band (2010) widmeten wir uns dem originären Wissenskorpus der Pflegedidaktik, den Theorien und Modellen. Mit diesem dritten Band setzen wir unsere Systematisierungsversuche fort und wenden uns bedeutsamen pflegedidaktischen Handlungsfeldern auf der Makro-, Meso- und Mikroebene zu. In diesem Rahmen bilden curriculare Fragen zur Komplexitätsbewältigung beruflicher Curricula und deren Konstruktion den Kern unserer Konzeption. Die theoriegeleitete Curriculumentwicklung gehörte bislang eher selten zum Standard der Lehrerbildung, doch spätestens seit der verbindlichen Einführung des Lernfeldansatzes durch die KMK (1996) werden Lehrende in erster Linie Curriculumentwickler und Lernbegleiter. Aus diesem Grund stellen wir dem dritten Band eine Problembeschreibung mit der Begriffsgeschichte und einer Übersicht zu den Systematisierungsprinzipien beruflicher Curricula voran. Die Beiträge im Anschluss bieten Ihnen konkrete Gestaltungsinstrumente für die curriculare Planungspraxis, die Entwicklung von Lernsituationen vor Ort. Sie ergänzen damit die theoretischen Modelle zur pflegedidaktischen Curriculumentwicklung, die im zweiten Band des Pflegedidaktischen Handbuchs vorgestellt wurden.

Die Disziplin Pflegedidaktik verfügt inzwischen auf allen Ebenen pflegedidaktischer Handlungsfelder über eine Reihe qualitativ gehaltvoller Ansätze. In Kapitel I wird auf der Makroebene die berufspolitische Situation der Lehrerinnenbildung<sup>1</sup> für die Berufliche Fachrichtung Pflege<sup>2</sup> von Karl-Heinz Sahmel einer kritischen Reflexion unterzogen und strukturell transparent gemacht. In diesem Zusammenhang berufspolitischer Strukturentscheidungen stellen Martina Stöver und Jaqueline Bomball ihre Evaluation der Modellprojekte im Reformprozess der Pflegebildung vor. Kapitel II fokussiert mit den Handlungsfeldern Hochschuldidaktik und Curriculument-

---

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in den gesamten Beiträgen ein Genus im Wechsel verwendet. Das jeweils andere Geschlecht ist stets mitgemeint.

2 Mit dem Begriff der Beruflichen Fachrichtung Pflege beziehen wir uns auf die Systematik der Lehrerinnenbildung für berufsbildende Schulen, wie sie in der Rahmenvereinbarung der KMK (1995/2007) vorgenommen wurde.

wicklung (Manfred Hülsken-Giesler, Ulrike Greb, Anja Walter) Analysen und Konzeptionen auf der Mesoebene. Den größten Anteil des Bandes nehmen in Kapitel III die konzeptionellen Beiträge ein, die auf der Mikroebene pflegedidaktischen Handelns angesiedelt sind.

Zu diesem Aufgabenbereich werden im Studium und von den Lehrenden vor Ort immer wieder Empfehlungen nachgefragt, die hier in einer Vielfalt pflegedidaktischer Ansätze für die Lernorte Schule und Betrieb, wie lernortübergreifend vorgelegt werden.

Für das Handlungsfeld *Lernort Schule* (III.1) werden konkrete Lernsituationen mit unterschiedlichen Zielsetzungen dargelegt. Sabine Muths entwickelt im Kontext der Interaktionistischen Pflegedidaktik ein fächerintegratives Lehr-Lernarrangement, in dem bildungsermöglichende Inhalte aufgezeigt werden. Der Ansatz des Szenischen Spiels wird von Uta Oelke expliziert. Andreas Wedekin und Sonja Haas konkretisieren ihn in einer beispielhaften Lerneinheit mit umfangreichem Textmaterial, das dem Aufsatz beigelegt ist. Im Beitrag von Renate Schwarz-Govaers werden die zentralen Elemente problembasierten Lernens, die im zweiten Band ausführlich dargestellt sind, noch einmal aufgenommen und für die planerische Mikroebene weiterführend expliziert.

Für das Handlungsfeld *Lernort Pflegepraxis* (III.2) rezipiert Elisabeth Holoch das Konzept Situiereten Lernens für die Pflegebildung. Fokussiert wird ein Lernen, in dem die Lernenden mit erfahrenen Praktikerinnen arbeiten, von diesen lernen und auf diesem Wege in die Community of Practice eingeführt werden. In diesen Kontext sind auch die zwei nachfolgenden Beiträge einzuordnen. Brigitte Petter-Schwaiger rekonstruiert das Projekt Schulstation mit seinen Lernmöglichkeiten und strukturellen Rahmenbedingungen, Chancen und Grenzen werden aufgezeigt. Im Ansatz von Klaus Müller zum Konzept Lernaufgaben steht die Explikation der verschiedenen Elemente einer konkreten Lernaufgabe im Zentrum. Den Blick für die Potentiale des E-Learning schärft Manuela Bergjan in ihrem Beitrag zum mediengestützten klinischen Lernen als *eine* Möglichkeit Verstehens- und Aneignungsprozesse zu unterstützen. Konkretisiert wird dieser Anspruch durch eine medien- und pflegedidaktische Reflexion zum Aufgabenbereich Praxisbegleitung und zu spezifischen Lerngegenständen der Pflegepraxis.

In einigen Handlungsfeldern der Pflegedidaktik überschneiden sich die Lernorte und Planungsebenen. Für solche *lernortübergreifenden Ansätze* werden im Abschnitt III.3 die Lernwerkstatt, die Lernberatung, zwei Projekte ästhetischer Bildung und die Lernortkooperation vorgestellt: Der Beitrag von Roswitha Ertl-Schmuck nimmt die Lernwerkstatt in den Blick und stellt die Bedeutung einer trialen Lernortdifferenzierung für das Pflegen lernen dar. Typische Lernprozesse werden an einem Beispiel reflektiert. Zentrale Elemente und Prinzipien einer prozessbegleitenden Lernberatung werden von Ilona Holtschmidt vorgestellt und am Beispiel biografischer Selbstreflexion konkretisiert.

Die beiden Konzepte zur ästhetischen Bildung greifen insbesondere das Erleben demenzieller Veränderungen auf. Michel C. Hille und Wolfgang Hoops zeigen Verbindungsmöglichkeiten von Narration und Illustration als pflegedidaktischen Zugang in der Biografiearbeit auf: Portraits von Menschen mit Demenz. Sie stellen das Langzeitprojekt „Demenz – Mehr als eine Krankheit“ vor, das konkrete Erfahrungen ästhetischer Bildung ermöglicht. Die Schauspielerin und Regisseurin Barbara Wachendorff leitete am Schlosstheater Moers eine Theaterproduktion mit Menschen mit demenzieller Veränderung zum Thema ‚Erinnern-Vergessen‘. Ihre reichhaltigen Erfahrungen fasst sie in Hinweisen zur praktischen Theaterarbeit für eine pflegedidaktische Herangehensweise zusammen. In den beiden Beiträgen zur Lernortkooperation wird der Blick auf die Mesoebene geweitet. Angelika Unger führt in die Hintergründe des Konzepts Lernortkooperation ein. Strategien und Maßnahmen werden vorgestellt und kritisch reflektiert. Barbara Knigge-Demal, Mirko Schürmann und Birthe Demal stellen dazu die beiden Forschungsprojekte „LoKo“ und „Ausbildungshäuser“ vor.

Wir schließen den Band mit einem Resümee und Ausblick in Form von Desiderata für die Weiterentwicklung der Pflegedidaktik.

Mit dem vorliegenden dritten Band der Handbuchreihe erfolgt erstmals eine systematische Zusammenstellung relevanter konzeptioneller pflegedidaktischer Ansätze für bedeutsame Handlungsfelder. Wie schon im ersten und zweiten Band verfolgen wir auch damit das Ziel, den pflegedidaktischen und interdisziplinären Diskurs anzureichern und anzuregen. Die aufgenommenen Beiträge bieten Hochschullehrenden, Lehrenden in Pflegeschulen, Praxisanleiterinnen und Studierenden Anreize und Beispiele für die curriculare Gestaltung wichtiger pflegedidaktischer Handlungsfelder.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und ihr Engagement für dieses Buchprojekt und wünschen uns zahlreiche aufmerksame wie kritische Leserinnen und Leser.

Berlin, Hamburg im August 2012  
Roswitha Ertl-Schmuck und Ulrike Greb

# Berufliche Curriculumentwicklung

## 1. Einleitung

Curricula bilden das pädagogisch gestaltbare Zwischenglied zwischen den berufspolitischen Ordnungsmitteln (EQR, DQR, FQR-Pflege, Bildungsplänen, Rahmenlehrplänen)<sup>1</sup> und empirischen Lehr-Lernprozessen. Insofern sind sie in erster Linie bildungspolitische Instrumente in der Hand der Lehrenden und genau darin liegt ihre große Chance auf emanzipatorische Wirkung. Ihre Entwicklung kann, je nach theoretischem Planungsinstrument, mehr oder weniger partizipativ und schülerorientiert, mehr oder weniger kritisch und kreativ und damit mehr oder weniger bildungshaltig sein.

Abbildung 1 zeigt im Versuch einer grafischen Übersicht das Curriculum im Zentrum gesellschaftlicher Spannungsverhältnisse. Auf eine weitgehend unbekannte Zukunft gerichtet, selbst eingebunden und durchdrungen von den realen Verhältnissen, soll es auf typische Antinomien der Moderne in den verschiedensten Sphären antworten: Die gesellschaftlichen Strukturen für berufliche Ausbildungsprozesse sind insbesondere durch Unübersichtlichkeit, Individualisierung und Rationalisierung gekennzeichnet. Die Wirkgefüge und ambivalenten Kräfte, die gegenwärtig sich entwickeln, müssen nachvollzogen und verstanden sein, um in diese relevanten Strukturen gestaltend eingreifen zu können (vgl. Buchmann/Greb 2008).

---

1 Berufspolitische Ordnungsmittel sind Instrumente der Vergesellschaftung des Menschen. Ihre drei Funktionen dienen langfristig der Veränderung der sozialen Verhältnisse: Primär setzen sie Standards berufsschulischer Ausbildung und dienen der staatlichen Lenkung der Lehrarbeit, sekundär geben sie Hilfestellung zur Unterrichtsplanung und Evaluation der Lehrer- und Schülerleistungen, tertiär haben sie den großen Vorteil Ziel- und Inhaltsvorgaben für alle an Lehr-Lernprozessen Beteiligten transparent zu machen. (Abk.: EQR = Europäischer Qualifikationsrahmen; DQR = Deutscher Qualifikationsrahmen, FQR = Fachqualifikationsrahmen Pflege, KMK = Kultusministerkonferenz).

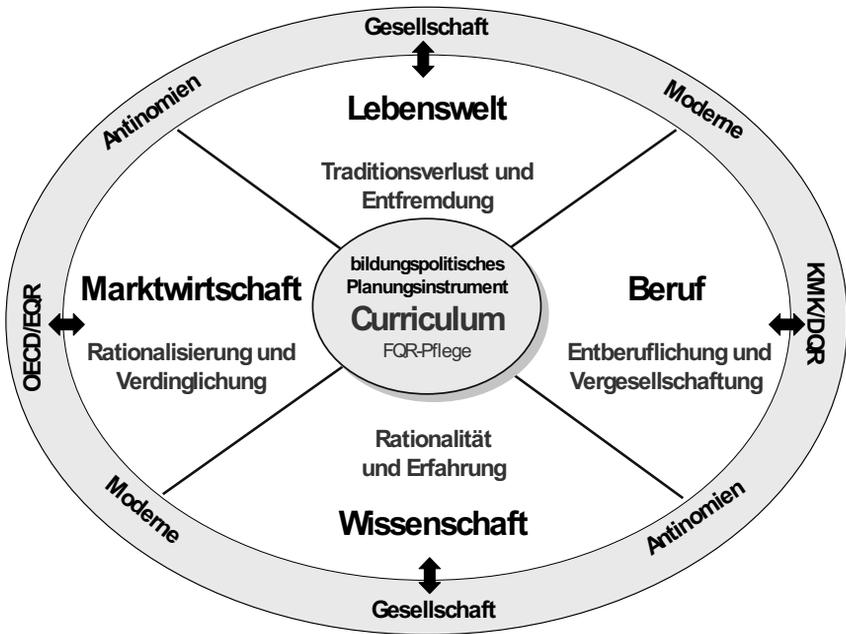


Abb. 1: Curriculare Vermittlung im Kontext gesellschaftlicher Antinomien (Greb)

Ausgehend vom Segment *Beruf* z.B. steht der Aufgabe der beruflichen Sozialisation die moderne Tendenz zur Entberuflichung (Entdifferenziert, Auflösung) entgegen, was extreme Auswirkungen auf die Identitätsbildung der Heranwachsenden erwarten lässt. Im bildungswissenschaftlichen Ansatz der Universität Siegen erfolgt die Identifizierung freigesetzter Formen von Arbeit über die Kategorie „Entmischung“.<sup>2</sup> Diese Kategorie ist eine empirisch gewonnene Figur, die darauf hinweist, dass die überkommene Arbeitsteilung restrukturiert wird. Entmischungsprozesse treten vor allem dort auf, wo der gesellschaftliche Rationalisierungsdruck besonders groß ist und gute Bedingungen zur Gewinnerzielung gegeben sind. Das ist seit GATT 1994 und der Deregulierung von Dienstleistungen auch im Gesundheitswesen der

2 Unter dieser Kategorie werden Restrukturierungen von Arbeitskomplexen hinsichtlich der Wissensformen, Techniken, ihrer Einbettung in betriebswirtschaftliche Prozesse sowie ihren volkswirtschaftlichen Stellenwert betrachtet; das trifft auch im Gesundheitswesen zu. Für das Gesundheitswesen lassen sich Entmischungsprozesse gut identifizieren. Sie erfolgen im Kontext spezifischer Rahmenbedingungen und damit einhergehender Veränderungen bzw. Entwicklungen. Die Rahmenbedingungen ihrerseits sind in besonderer Weise durch drei Entwicklungen gekennzeichnet: durch die demographische Entwicklung in Deutschland, die spezifische Lebensweise in modernen Industriegesellschaften und die veränderte Rahmengesetzgebung aufgrund von neuen Steuerungsmodellen (vgl. Buchmann/Greb 2008).

Fall. Die so begünstigte Rollenkonfusion und Orientierungslosigkeit schaffen entfremdenden Mächten Raum, denn auch *lebensweltlich* verlieren Jugendliche den Halt sozialer Traditionen und kultureller Überlieferungen. Jürgen Habermas spricht in diesem Zusammenhang von der *Kolonialisierung der Lebenswelt*. „Macht“ und „Geld“, die Steuerungsmedien des Systems, zwingen den Menschen eine von gemeinsamen kulturellen Werten und Normen abgelöste Handlungslogik auf: „Heute dringen die über die Medien Geld und Macht vermittelten Imperative von Wirtschaft und Verwaltung in Bereiche ein, die irgendwie kaputt gehen, wenn man sie vom verständigungsorientierten Handeln abkoppelt und auf solche mediengesteuerten Interaktionen umstellt.“ (Habermas 1985: 189)

Marktwirtschaftliches Denken in Verwertungs- und Produktkategorien prägt gleichermaßen die Bildungssprache der Curriculumentwickler im Kompetenzdiskurs z.B. in der Rede von der Output- und Ressourcenorientierung, die in Formen (neuro)wissenschaftlicher Rationalität pädagogische wie pflegeberufliche Erfahrungen zu überlagern drohen.

## 2. Curriculum – Verwendung eines historischen Begriffs

Die Verwendung des Begriffs *Curriculum* ist vieldeutig: Extrem weit fassen ihn die beiden Wirtschaftspädagogen Lothar Reetz und Wolfgang Seyd im Handbuch der Berufsbildung: „Der in Anspruch genommene Curriculumbegriff betrifft schwerpunktmäßig *Inhalte und Ziele* beruflicher Bildung, umfasst aber auch Aspekte der Organisation/Planung, Realisation und Evaluation von Lehr-/Lernprozessen in Betrieb und Schule. Er umgreift damit sowohl Makro- als auch Mikroebene curricularer Planung, Durchführung, Kontrolle und Reflexion.“ (2006: 227, Hervorhebung im Original) Unter solcher Überdehnung des Begriffs, von den Ziel- und Inhalts-Vorgaben in Ordnungsmitteln bis hinein in die Realisierung individueller Lernvorgänge in Unterrichts- und Ausbildungsprozessen, leidet allerdings seine funktionelle Klarheit und begriffliche Schärfe, sie verwischt die Grenzen politischer Verantwortungsbereiche zwischen den strukturellen *Bedingungen* und den tatsächlichen curricularen Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrenden und Lernenden vor Ort. Das spartanische Gegenstück dieser Auffassung bildet der klassische Curriculumbegriff von Saul Benjamin Robinsohn. Er behandelt „Curriculum als Gegenstand [...] in seiner engeren Bedeutung als Gefüge der Bildungsinhalte“ und stellt klar heraus: „Unter den zahlreichen Entscheidungen, die im Erziehungsprozess zu treffen sind, ist keine wichtiger als die über das Was, über die *Inhalte*, durch die gebildet wird.“ (Robinsohn 1967: 11, 14) Als Kriterien zur Auswahl dieser an Bildungsziele gebundenen Inhalte nennt er: die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaften, die Leistung eines Gegenstandes für die Orientierung innerhalb einer Kultur und die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen

Verwendungssituationen des privaten, beruflichen und öffentlichen Lebens (vgl. Robinsohn 1967: 47; 1973: 48). Vom Begriffsumfang her dazwischen liegt die Definition des Deutschen Bildungsrates, die neben den Bildungsinhalten (Ziele und Inhalte) explizit auch die Planung des individuellen Lernprozesses aufnimmt: „Unter Curriculum versteht man die organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele. Diese können als ein Verhalten oder als Art und Grad bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse definiert sein [...]. Zum anderen bezieht sich der Begriff Curriculum auf den Lernenden, der das bestimmte Lernprogramm im Hinblick auf das Lernziel durchläuft.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 58f.)<sup>3</sup>

Ursprünglich setzte sich der Begriff Curriculum nach der Auflösung des Bildungskanons der *Septem artes liberales* (Trivium: Grammatik, Rhetorik, Dialektik und Quadrivium: Arithmetik, Harmonielehre, Geometrie, Astronomie) seit dem 17. Jahrhundert für die Auswahl und Anordnung sich jährlich wiederholender Lerninhalte in den Schulen durch und wurde im Zuge der Einführung einer deutschen Fachsprache gegen Ende des 18. Jahrhunderts durch die Bezeichnung *Lehrplan* ersetzt. Der im anglo-amerikanischen Sprachbereich erhalten gebliebene Begriff Curriculum wurde Mitte der 1960er Jahre durch den Aufsatz von Saul B. Robinsohn *Bildungsreform als Revision des Curriculum* wieder eingeführt. Er ist jetzt aber als ein gezielt wissenschaftliches Instrument von dem Begriff Lehrplan und von dem Begriff Unterrichtsentwurf zu unterscheiden (vgl. Schaub/Zenke 2000: 509).

Robinsohn war der Pionier der Curriculumtheorie in Deutschland. 1916 in Berlin geboren, aufgewachsen in Wroclaw, studierte er in Israel, England und in den USA. Sein Leben war bestimmt von seiner jüdischen Herkunft. Er musste 1933 emigrieren, kehrt jedoch nach 26 Jahren über die UNESCO nach Deutschland zurück und war von 1959 bis 1964 Direktor ihres Instituts für Pädagogik in Hamburg. Diese Zeit war extrem von dem pädagogischen Willen geprägt, dem Erbe der nationalsozialistischen Bildungspolitik zu entrinnen und zugleich vom so genannten Wirtschaftswunder, mit einem expandierenden technokratischen Planungsinteresse des Staates, das auf das Bildungswesen übergriff (Bildungsökonomie). In dieser Situation wurde Robinsohn Mitglied des neu geschaffenen Deutschen Bildungsrates, wo er eine einheitliche universitäre Lehrerbildung für *alle* Schulstufen bewirkte, und er blieb bis zu seinem Tod, im Jahre 1972, Direktor des Max Planck Instituts für Bildungsforschung in Berlin.

---

3 Der Deutsche Bildungsrat definierte Qualifikation als Lernerfolg im Hinblick auf Verwertbarkeit (privat, beruflich, in der Gesellschaft). Kompetenz dagegen als den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlich-politischen Bereich.

Mit der Wiederaufnahme des Begriffs *Curriculum* setzt sich Robinsohn für die wissenschaftliche Legitimierung jeglicher Bildungsplanung ein. Die inhaltlichen Curriculumentscheidungen sollen aus Beliebigkeit und pädagogischem oder politischem *Dezisionismus* herausgehoben werden und in die Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens gebracht werden. „Wir gehen also von den Annahmen aus, dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von *Lebenssituationen* geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse *Qualifikationen* und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und dass eben die Curricula – im engeren Sinne – ausgewählte *Bildungsinhalte* zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind.“ (Robinsohn 1967: 45; Hervorhebung. U. G.)

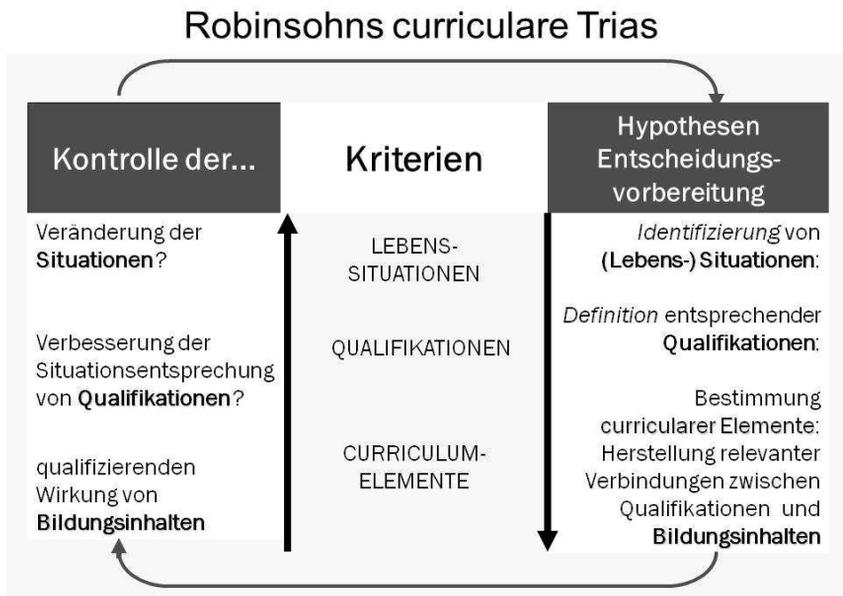


Abb. 2: Saul B. Robinsohns curriculare Trias (Grafik: Knab 1969: 33)

Diesen curricularen Auftrag konkretisiert Robinsohn sechs Bildungszielen:

1. Wirksame Kommunikation (Sozialerziehung)
2. Bereitschaft zur Veränderung (Flexibilität als Lebenstechnik)
3. Fähigkeit zur Wahl im Konsum (Ziele statt bloß Instrumente wählen)
4. Autonomie (polytechnische Bildung versus Entfremdung und Erziehung zur sinnvollen Verwendung von Zeit)

5. Strukturierende Lernerfahrungen (Prinzipien, Werte, Normen, Gesetzmäßigkeiten, Grundfertigkeiten, Haltungen)
6. Elastizität der Lernfähigkeit (Abkehr von vorgegebenen unveränderlichen Bedingungen des Lernens, wie Altersstufe und Begabungsstand).

### 3. Systematisierungsprinzipien beruflicher Curricula

Curriculare Modelle sollten grundsätzlich nach ihren Referenz- oder Eckpunkten befragt werden, die sie legitimieren (z.B. Lebenssituation, Qualifikation, Bildungsinhalt in Robinsohns Trias). Legitimierend kann eine Bildungstheorie sein, eine Lern- oder Kompetenztheorie oder eine Theorie der beruflichen Bildung. Das heißt, dass die getroffenen Aussagen, nur unter den Bedingungen dieser jeweiligen Theorie als *wahr*, *richtig* oder *sinnvoll* gelten können, dass sie letztlich nur unter diesen Bedingungen legitime Aussagen sind. Von einer Curriculumtheorie erwarten wir aber selbstverständlich auch die Begründung des *Konstruktionsprozesses* mit den einzuhaltenden Schritten und ihrer Reihenfolge, z.B. Bedingungsanalyse – Situationsanalyse – Qualifikationsanalyse – Auswahl der Bildungsinhalte und Zielformulierung, sowie Transparenz in den *Strukturierungsprinzipien*. Einen Überblick zu den Systematisierungsprinzipien beruflicher Curricula geben wir im Folgenden anhand eines Aufsatzes von Antonius Lipsmeier.

Lipsmeier (2000) gibt einen Überblick über die Prinzipien zur Systematisierung beruflicher Curricula. Wir unterscheiden grundsätzlich die Prinzipien der Konzeptionierung und der Strukturierung. Die *Konzeptionierung* oder Architektur eines Curriculum begründen wir seit den 1970er Jahren mit dem Wissenschafts-, Persönlichkeits- und Situationsprinzip. Diese Legitimationsprinzipien bestimmen die Leitideen eines Curriculum.

Prinzipien der *Strukturierung* hingegen bezeichnen Varianten der konkreten Ausgestaltung und Verschränkung der Bildungsinhalte (Ziele und Inhalte) eines Curriculum, beispielsweise unter formalen Aspekten in einer *kontinuierlichen* Form in Stufen oder einer Spirale, oder in *diskontinuierlicher* Form fächerübergreifend und fächerintegrativ und je nach Didaktischem Modell exemplarisch, fallorientiert, lernfeldorientiert, strukturgitterförmig, kategorial und/oder projektförmig. Aktuell verwenden wir die Strukturierungsprinzipien in sinnvollen Kombinationen – nicht einander ausschließend – und so wird in diesem Gesamt der Möglichkeiten deutlich, wie gravierend die von der KMK verordnete Monokultur des Lernfeldansatzes die Vielfalt curricularer Gestaltung und die damit verbundene Vielfalt möglicher Lehr-Lernprozesse empfindlich einzuschränken droht.

# Systematisierungsprinzipien

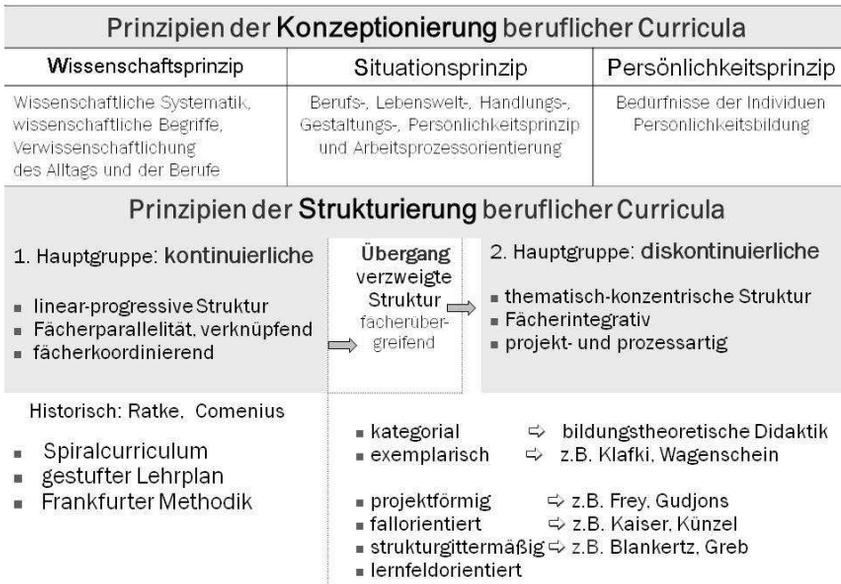


Abb. 3: Systematisierungsprinzipien beruflicher Curricula nach Lipsmeier (2000) (Greb)

## 3.1 Prinzipien der Konzeptionierung

Eine neue Qualität gewann die Diskussion um das *Wissenschaftsprinzip* in den 1970er Jahren, als im Kontext des Kollegstufenversuchs in Nordrhein-Westfalen (Blankertz) der Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung aufgehoben wurde (vgl. Greb 2010: 126). Dennoch gerät das Wissenschaftsprinzip aufgrund des erforderlichen Abstraktionsniveaus besonders im Diskurs um die Handlungsorientierung der beruflichen Bildung noch heute in die Kritik, die jedoch nur im Falle einer unreflektierten Übernahme der Abstraktions- und Komplexionshierarchien der Wissenschaftssystematik eine Berechtigung hätte. Angesichts unserer durchgängig verwissenschaftlichten Gesellschaft sind wissenschaftlich reflektierte Inhalte der Curricula zweifellos auch für das Leben außerhalb des Wissenschaftsbetriebs tauglich. Das Wissenschaftsprinzip dient der gesellschaftlichen Legitimierung wie der Sequenzierung der Curricula, insbesondere in pflegeberuflichen Schulen, die wissenschaftsbasiert ausbilden und auf den Besuch von Hochschulen vorbereiten.

Das *Persönlichkeitsprinzip* gilt im berufspädagogischen Diskurs oftmals als zeitgemäßer Platzhalter des Bildungsbegriffs, wird aber curricular eher bildungstechnokratisch, ohne Rekurs auf eine Persönlichkeits- oder Sub-

jekttheorie, meist mit konstruktivistischen Lerntheorien gleichgesetzt. Bildungsphilosophisch nehmen wir in diesem Kontext eher ein Bündel metaphysischer Begriffe wahr, wie Person, Identität, Individualität, Vernunft usw. und sehen uns „faktisch“ mit dem grundsätzlichen Problem der Unbestimmbarkeit konfrontiert, da sich kein konkreter Bezugspunkt – etwa ein empirischer ‚Ort‘ der Person oder des Individuellen – angeben oder logisch ableiten lässt.

Angesicht der gesellschaftlichen Leistungs- und Flexibilitätserwartungen zielt das Persönlichkeitsprinzip insbesondere auf den Schutz der Rechte und Bedürfnisse von Jugendlichen. Das wäre besonders dort zu bedenken, wo es Lernstandsmessung und pädagogische Diagnostik veranlasst. Doch als genuines curriculares Konzeptionierungsprinzip sei das Persönlichkeitsprinzip in der beruflichen Curriculumentwicklung bislang nicht wirksam geworden, erklärt Lipsmeier (2000: 65), wenngleich uns seine Grundsätze aus den Schriften von Marx, aus der bisherigen Berufssoziologie oder aus der Sozialgeschichte lange bekannt sind. Lisop/Huisinga (2004) bieten in der Arbeitsorientierten Exemplarik (AOEX) mit dem Konstrukt des Psychodynamischen Implikationszusammenhangs (PIZ) (Abb. 4) einen offenen Entwurf des Persönlichkeitsprinzips an (vgl. dazu Lisop/Huisinga 2004: 179–198; Ertl-Schmuck 2010: 55–69; Greb 2010: 134–138).

### Psychodynamischer Implikationszusammenhang der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse

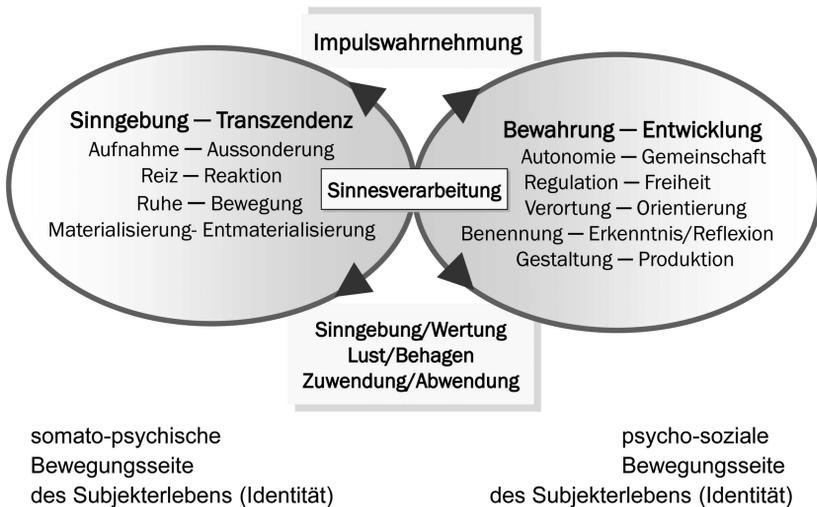


Abb. 4: Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse (Lisop/Huisinga 2004: 180)

Das *Situationsprinzip* spielt im Lernfeldansatz eine zentrale Rolle, fand in den 1970er Jahren aber schon in der von Robinsohn geprägten Variante berufspädagogisch eine breite Resonanz. Es zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Beherrschung beruflicher Handlungssituationen und wird in der Regel kognitionstheoretisch begründet: „Das Konzept basiert auf der kognitionstheoretischen Erkenntnis, dass Denken und praktisches Handeln eng aufeinander bezogen sind, weil sie die gleiche Struktur besitzen. Denn das Denken, die Begriffe, gehen genetisch betrachtet aus dem Handeln und der Wahrnehmung hervor und können hernach wiederum Handeln strukturieren: ‚Begriffe sind Abkömmlinge und Werkzeuge des Handelns‘ (Aebli 1981: 97).“ (Reetz/Seyd 2006: 237f.)

Die berufliche, private und gesellschaftliche Lebenssituation der Schüler wird zum Hauptbezugspunkt der Situationsdefinition als Konstruktionsprinzip und erfordert eine *konvergierende* Berücksichtigung objektiver und subjektiver Bedingungen (Abb. 5). Lipsmeier untergliedert das Situationsprinzip in Berufsprinzip, Lebensweltprinzip, Handlungsorientierung, Arbeitsprozessorientierung und Gestaltungsprinzip (vgl. Lipsmeier 2000: 63 f.).

## Referenzbereiche situationsorientierter Curricula

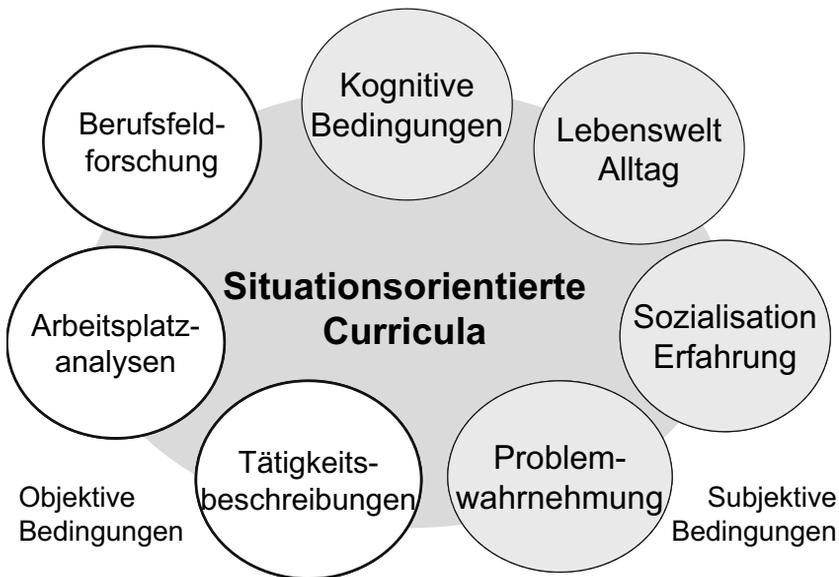


Abb. 5: Konvergenz objektiver und subjektiver Bedingungen (Greb)

### 3.2 Prinzipien der Strukturierung

Die Prinzipien der *kategorialen und exemplarischen Strukturierung* finden in der Pflegedidaktik weitgehend nach Klafki Anwendung. Als *kategorial* ist der Versuch einer Verschränkung formaler und materialer Bildungsansätze, bzw. primär subjekt- und primär objektbezogener didaktischer Ansätze zu verstehen: „Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und dass eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (Klafki 1963: 43) Die *exemplarische Strukturierung* ist sozusagen die Realisierung kategorialer Bildung als Kritik am Vollständigkeitsprinzip. Ihr Ziel ist die Reduktion der Stofffülle ohne Einbußen in der Komplexität der Sache. Eine *kategoriale* Analyse legt mit Hilfe der Elementaria in einem pflegespezifischen *Exempel* (z.B. Narrativ, Zeitungsartikel, Bild, Video) die Bildungsgehalte einer Handlungssituation, bzw. eines Lernfeldes oder eines Themenbereichs frei.

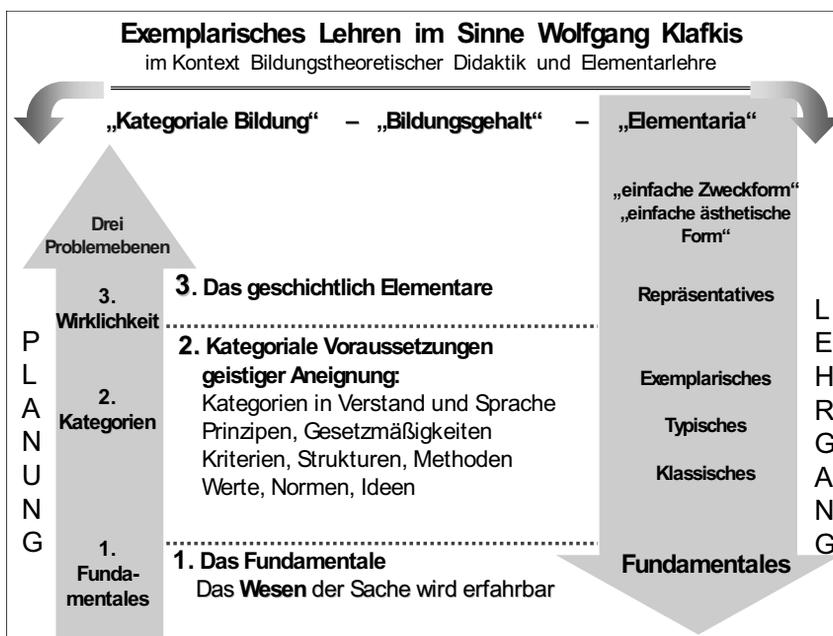


Abb. 6: Exemplarisches Lehren durch kategoriale Strukturierung (Grafik: Greb)

Klafkis Lehre von den Elementaria bezieht sich dabei auf drei Problemebenen kategorialer Bildung (vgl. Abb. 6: zwischen den Pfeilen). Diese drei Niveaus oder Problemebenen werfen im curricularen Konstruktionsprozess unterschiedliche Schwierigkeiten auf: Im ersten Schritt des kategorialen Analyseprozesses ist das *Fundamentale* oder Wesentliche der Sache herauszuarbeiten, es wird den Lernenden nur in der Erfahrung als persönliches Erlebnis zugänglich. Diese *bildende Begegnung* kann nur *indirekt* im Sinne eines Lehr-Lernarrangements curricular vorbereitet werden. Der 2. Schritt folgt der Fragestellung welche Kategorien (Begriffe, Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten, Kriterien, Strukturen, Methoden, Werte, Normen, Ideen etc.) die Lernenden zur Erschließung des fundamentalen Bildungsgehaltes benötigen, ohne deren Verständnis sie sich das Thema nicht aneignen könnten. Hier wird das klassische, typische und exemplarische Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem herausgearbeitet. Der 3. Schritt führt in die Realgeschichte des Gegenstandes: Wie wird und Wodurch wird das Thema in der Realität repräsentiert? Damit stellt sich für die Curriculumkonstruktion insbesondere die Frage nach der Gegenwartsbedeutung des Themas im Leben der Lernenden und Lehrenden.

In der Wirtschaftspädagogik haben nur Lisop und Huisinga die Exemplarik als philosophische Methode zur Analyse und Erkenntnis komplexer *gegensätzlicher* Faktorengefügen curricular gewürdigt. Typische Pole solcher Gegensätze sind: Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft, Konkretes und Abstraktes, Prozesse und Strukturen, Realphänomene und Wissenssysteme (vgl. Lisop/Huisinga 2004: 117–129). Die Exemplarik zielt auf eine Musteranalyse zur subjektiven Komplexitätsbewältigung. Den Interpretationsrahmen dieser Gegensätze bildet die These des gesellschaftlichen Implikationszusammenhanges (Abb. 7).

Zur *fallorientierten Strukturierung* verweist Lipsmeier auf einen Versuch von Karl Frey, der 1992 die Skizze für ein „flächendeckendes Fallstudien-Curriculum“ vorlegte, das aber nicht gänzlich überzeugt habe. In den Pflegeberufen, die zentral auf die Entwicklung Hermeneutischer Fallkompetenz ausgerichtet sind, bildet die fallorientierte Strukturierung den Standard am Lernort Schule und wird mit den anderen Strukturierungsformen sinnvoll verknüpft. Die Entwicklung eines gänzlich fallorientierten Curriculums steht noch aus und wäre für die Pflege eine lohnende Herausforderung.

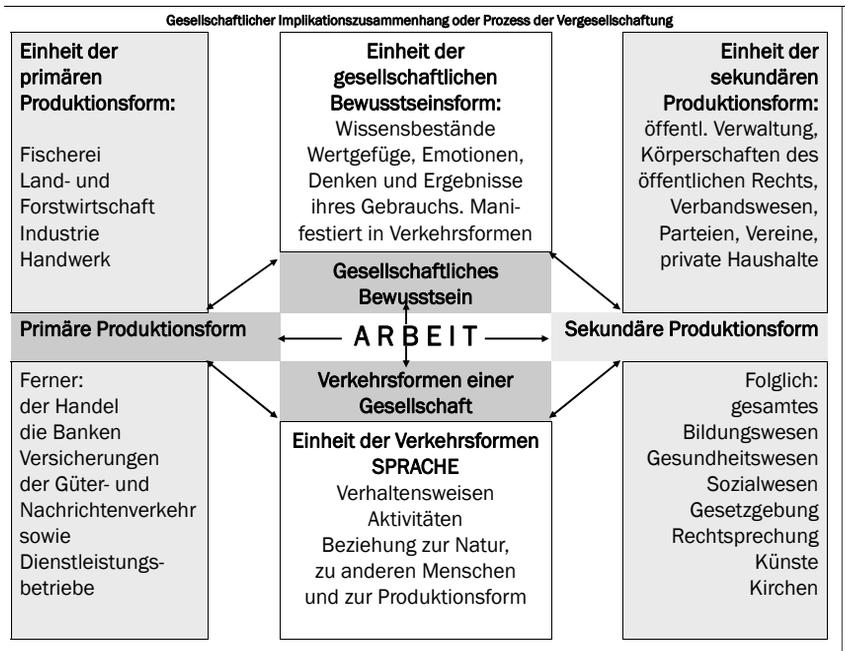


Abb. 7: Gesellschaftliche Implikationen der Exemplarik, Lisop/Huisinga (2004)

Vergleichbares gilt für die *projektformige Strukturierung*. Insbesondere für die Aufgaben der Lernortkooperation in Verbindung mit der Lernforschung ist das handlungsorientierte Vorgehen sehr gut zu verbinden. Gleichwohl gilt sie als noch immer vernachlässigtes Strukturierungsprinzip der schulischen und betrieblichen Curriculumentwicklung und ihr Einsatz geht selten über die so genannten *Projektwochen* hinaus.

Im Kontext der lernfeldorientierten Strukturierung gilt die Projektmethode unter den Berufspädagogen, „als höchste Stufe pädagogisch sinnvoller Lehr-Lern-Arrangements (vgl. Ott 1997: 199). Dabei wird die ‚Methode zum Inhalt‘, wie Pätzold schreibt, und die ‚Lerninhalte werden nicht elementarisiert, sondern (möglichst) in ihrer realen Komplexität belassen‘ (Pätzold 1996: 183).“ (Lipsmeier 2000: 59)

Im Unterschied zur fall- und projektformigen Strukturierung, doch gleichermaßen fächerintegrativ, „ist das *Strukturgitter-Prinzip* allgemein und durchgängig curricular umsetzbar“ (Lipsmeier 2000: 60) und nach Blankertz insbesondere eine dezidiert fachdidaktische Form der Curriculumentwicklung, die auf der Basis des Wissenschaftsprinzips als strukturelle Verschränkung der fachsystematischen Grundlagen mit erziehungswissenschaftlich-methodologischen Erwägungen angelegt ist. Der kritische Bildungsbegriff als pädagogischer Maßstab fordert die Partizipation aller von

einem Curriculum Betroffenen, wie der Lernenden, Praxisanleiter und ggf. pflegebedürftigen Menschen in der schulnahen Curriculumentwicklung als entscheidender Grundzug des Konstruktionsprozesses (zur pflegedidaktischen Modifikation vgl. Greb 2003 und 2010: 124–165).

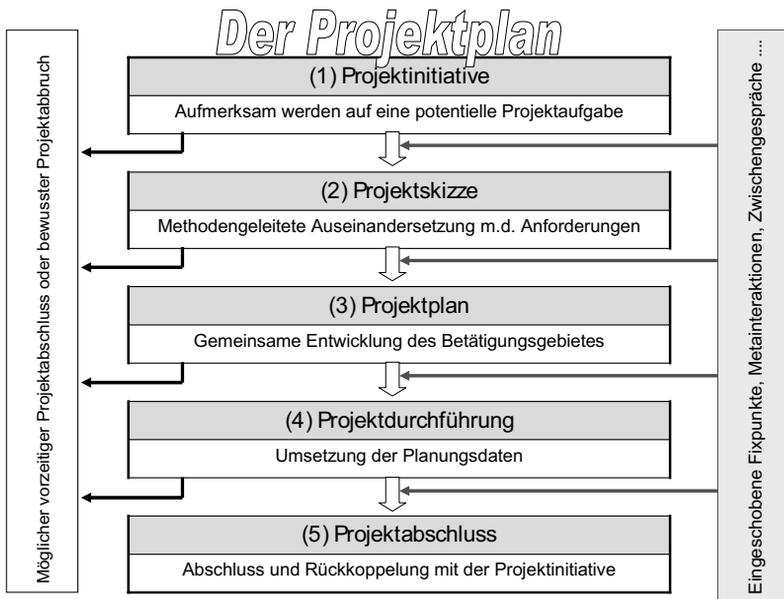


Abb. 8: Idealtypischer Projektplan nach Karl Frey 1998

Die *lernfeldorientierte Strukturierung* schließt unseren Exkurs zu den Systematisierungsprinzipien beruflicher Curricula ab. In der didaktischen Transformation beruflicher Handlungssituationen in Lernfelder und deren Ausarbeitung in Teilcurricula können (und sollten) alle anderen Strukturierungsprinzipien zur sinnvollen Anwendung kommen. Lernfelder sind ja zunächst nicht mehr als formale Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind, konkretisiert durch Richtziele, Inhalte und Zeitrichtwerte. Daher bedürfen sie einer nachträglichen erziehungswissenschaftlichen Legitimation. An Versuchen in dieser Richtung hat es nicht gefehlt in den letzten Jahren, wobei der berufspädagogische Schwerpunkt curricularer Konstruktionen, gemäß KMK, meist auf der Analyse der Arbeits- und Geschäftsprozesse liegt, die in den Pflegeberufen eher von marginaler Bedeutung sind. Mit Ausnahme der Pflege in so genannten Funktionsbereichen, liegt der Schwerpunkt auf der Beziehungsebene.

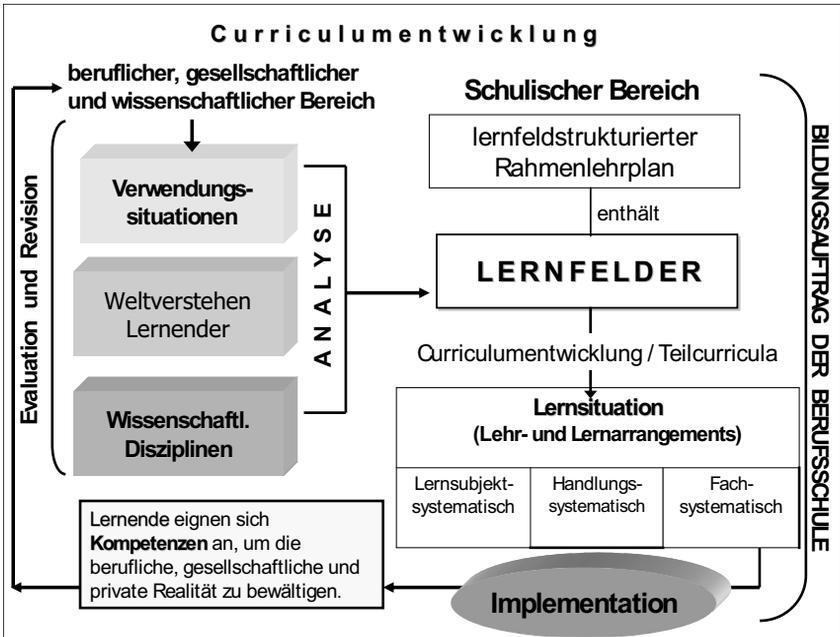


Abb. 9: Curriculumentwicklung im Lernfeld: subjekt-, fach-handlungssystematisch (Greb)

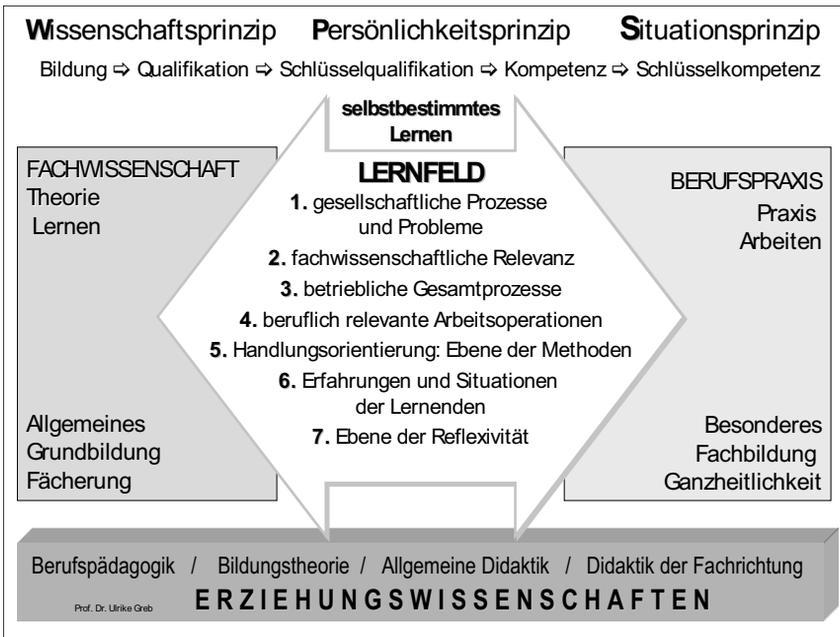


Abb. 10: Berufliche Komplexität im Spiegel curricularer Komplexität (Grafik Greb)

Aus der KMK-Handreichung arbeiten Ingrid Lisop und Richard Huisinga *sieben didaktische Ebenen* heraus (2000: 39ff.), die ein Lernfeld allererst zu einem *Lern-Feld* machen und die Mehrdimensionalität der beruflichen Handlungssituationen curricular zur Geltung bringen (vgl. Abb. 9: Komplexitätsproblem beruflicher Curricula).

Die zusammenfassende Einschätzung und Würdigung teilen wir mit Antonius Lipsmeier, dessen Aufsatz wir ergänzend empfehlen: „Wenn man sich das breite Spektrum von Strukturierungsformen und Konzeptionierungsprinzipien, das zu großen Teilen als erprobt – wenn auch damit noch nicht unbedingt als bewährt – gelten kann, vor Augen hält [...], dann muss man zweierlei feststellen: dass die Innovationszyklen immer kürzer werden und dass vorangegangene Erfahrungen immer weniger aufgegriffen werden. Curriculare Innovationen brechen seit einiger Zeit immer unvermittelter in Theorie und Praxis ein, ohne dass es Anknüpfungspunkte gibt, allenfalls sind sie andeutungsweise vorhanden, nicht aber als solide Aufarbeitung curricularer und didaktisch-methodischer Besitzstände. Nach dem gegenwärtigen (freilich unvollkommenen) Erkenntnisstand spricht einiges für die Kombination von traditionellen Prinzipien (z. B. Wissenschaftsprinzip, Projektorientierung) mit neuen Ideen (z. B. Lernfeldorientierung).“ (2000: 65)

## Literatur

- Buchmann, Ulrike/Greb, Ulrike (2008): Pflegedidaktische Curriculumentwicklung – Neue Anforderungen in der Lehrerbildung. Case Management und fachdidaktische Kategorialanalyse, Dokumentation: Kongress für Pflegepädagogik-Lernwelten 2007, Pr-InterNet, H. 5: 301–311
- Deutscher Bildungsrat (1970): Gutachten und Studien der Bildungskommission: Curriculum-Entwicklung. Stuttgart: Klett
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2010): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa: 55–90
- Frey, Karl (1998): Die Projektmethode, Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim und Basel: Beltz
- Greb, Ulrike (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege. Frankfurt am Main: Mabuse
- Greb, Ulrike (2010): Die Pflegedidaktische Kategorialanalyse. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa: 124–165
- Habermas, Jürgen (1985): Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Klafki, Wolfgang (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim und Basel: Beltz
- Knab, Doris (1969): Reform von Bildungsplänen. Grundlagen und Möglichkeiten. Sonderheft 5 zu RUNDGESPRÄCH, Mitteilungs- und Diskussionsblatt der Lehrerschaft aller Schulformen. Frankfurt am Main: Diesterweg

- Lipsmeier, Antonius (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15, Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart: 54–71
- Lisop, Ingrid (1992): Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien. In: Kipp, Martin/Czycholl, Reinhard/Meuener, Erhard (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik der Modernitätskrisen. Frankfurt am Main: Gesellschaft z. Förd. arbeitsorient. Forsch. u. Bild, 59–80
- Lisop, Ingrid/Huisinga, Richard (2000): Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichungen. In: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hrsg): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner: 38–53
- Lisop, Ingrid/Huisinga, Richard (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Frankfurt am Main: G. A. F. B. Verlag
- Reetz, Lothar/Seyd, Wolfgang (2006): Curiculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2., überarb. und aktualisierte Aufl., Opladen: Leske + Budrich: 227–259
- Robinson, Saul Benjamin (1973) in: Braun, Frank/Glowka, Detlef/Thomas, Helga (Hrsg.): Erziehung als Wissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Robinson, Saul Benjamin (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

## „Lehrer zweiter Klasse“ – ein Rückblick

### 1. Einleitung

Der Titel von Bernd Wanners Dissertation von 1987 hat lange Zeit die Diskussion um die Qualifizierung von Lehrkräften für Pflegeberufe geprägt: „Lehrer zweiter Klasse?“ Prägnant rekonstruiert wird die Qualifizierung von Lehrenden für die Pflegeberufe, so dass innerhalb und außerhalb der Berufsgruppe eine breite Diskussion in Gang kommen konnte. Warum wich die Lehrerbildung in der Pflege so deutlich von der Lehrerbildung an allgemeinbildenden wie an berufsbildenden Schulen ab? In seiner empirischen Untersuchung der Situation von Unterrichtsschwestern und Unterrichtspflegern („USUP“) weist Wanner eine Reihe von Benachteiligungen gegenüber anderen Lehrämtern auf: „Ihre Vorbereitung auf die Unterrichtstätigkeit besitzt ein geringeres Niveau (kein Studium). Eine staatliche Anerkennung und ein staatlicher Schutz der Berufsbezeichnung bestehen nicht. [...] USUP besitzen in der Krankenpflegeschule nur eine begrenzte Eigenständigkeit. Bei Ausbildung und Prüfung der Schülerinnen sind sie auf die Mitwirkung ärztlicher Dozenten angewiesen und diesen sogar z.T. (Zusammensetzung der Prüfungskommission) nachgeordnet. Mit der Teilnahme an einem Weiterbildungslehrgang ist weder eine den Berufsschullehrern vergleichbare Bezahlung noch ein ähnlicher sozialer Status erreichbar.“ (Wanner 1993: 127f.) Diese unzureichende Qualität der Ausbildungspraxis für Unterrichtsschwestern und Unterrichtspfleger wurde auch in den Dissertationen von Karin Wittneben (1991: 166 ff.), Uta Karola Oelke (1991: 44 ff.) und Thomas Bals (1995a: 183 ff.) kritisch analysiert. Dabei wurden insbesondere Defizite in Bezug auf das jeweilige Verständnis von (Kranken)Pflege, Erwachsenenbildung, Berufspädagogik und (Fach)Didaktik herausgestellt. Wie hat sich die Situation seither geändert? Diese Frage soll uns im Rückblick wie im Ausblick ausführlicher beschäftigen.

### 2. Die Akademisierung der „Pflegepädagogik“

Seit Beginn der 1990er Jahre wurde die Kritik an der Fortführung der traditionellen Weiterbildungen für Pflegelehrer immer lauter: „Ohne die historischen Verdienste der Weiterbildungsinstitutionen schmälern zu wollen, kann

gesagt werden, dass die jetzige Weiterbildung weder der Form noch den Inhalten nach, noch von der Art der Aneignung des Lernstoffes her den Anforderungen genügt, die heute an eine professionelle Lehrerausbildung gestellt werden müssen. Entwicklungen im Gesundheitswesen machen ständige Innovationen erforderlich. Benötigt werden Lehrerpersönlichkeiten, die forschend und suchend tätig sein werden, die Mündigkeit der Emanzipation nicht nur selbst entwickeln, sondern auch bei ihren Schüler/innen fördern können. Wenigstens in der Zeit ihrer Ausbildung sollten sie frei von unmittelbaren Verwertungsinteressen und Praxiszwängen lernen und sich entwickeln können. Die Universität wird ihnen die hierzu notwendigen Spielräume bieten.“ (Bischoff 1991: 157f.) Die Notwendigkeit eines Wandels der Lehrerbildung für den Pflegeberuf begründet Wanner vor allem auf drei Argumentationsebenen: *berufspolitisch*: eine Veränderung der Lehrerausbildung ist Teil eines umfassenden Professionalisierungsprozesses der Pflege; *gesundheitspolitisch*: die demographische Entwicklung, die Veränderung des Krankheitsspektrums und die Gesundheitsförderung (WHO) machen eine Veränderung der Qualifikation für Lehrkräfte in der Pflege unumgänglich; *bildungspolitisch*: anzustreben ist eine Gleichbehandlung und Gleichstellung von Pflegelehrern im Kontext der Lehrerausbildung (vgl. Wanner 1993: 261 ff.). Damit war die Forderung nach einer Akademisierung der Pflegelehrerqualifizierung nicht mehr von der Hand zu weisen. Doch Claudia Bischoff warnte zugleich vor stark überzogenen Erwartungen. Mit der Einrichtung von Hochschulstudiengängen für Pflegelehrerinnen sei mit anderen und ganz neuen Fragen und Erwartungen zu rechnen: „Die einen sehen darin ein Mittel zum Vorstoß in den Wissenschaftsbereich, die anderen verbinden damit die Hoffnung auf Professionalisierung des Pflegeberufes, die dritten sehen in der Lehrerausbildung das Vehikel, um Pflegewissenschaft an der Universität zu etablieren. Diejenigen, die die Professionalisierung des Lehrens im Auge haben, die also genuin an einer Verbesserung der Lehrerausbildung interessiert sind, sind eher in der Minderheit. Und doch geht es genau darum: um die Professionalisierung des Lehrens.“ (Bischoff 1992: 19)

Dieses Anliegen wurde seit dem Wintersemester 1980/81 bis in die späten 1990er Jahre vom bundesweit ersten regulären universitären Studiengang für Lehrer an Schulen des Gesundheitswesens (LGW) an der Universität Osnabrück übernommen (vgl. Ertl-Schmuck/Fichtmüller, 2009: 176 ff.). Im Fachbereich Sozialwissenschaften studierten weitergebildete Lehrerinnen für Pflege, MTA und Logopädie aus dem gesamten Bundesgebiet, aus Österreich, der Schweiz und Belgien. Nach Abschluss dieses fünfsemestrigen Studienganges erhielten sie allerdings nur ein Zertifikat über eine universitäre Weiterbildung. Bestrebungen, schon diesen ohnehin modularisierten Studiengang in einen Bachelor of Education zu überführen, scheiterten an der Hochschulpolitik des damaligen Präsidiums. Um die Jahrhundertwende wurde Osnabrück mit seinen vier pflegebezogenen Stu-

diengängen und regelmäßigen internationalen Kongressen ein Zentrum der Akademisierung der Pflegeberufe.

Ganz im Zuge dieser Entwicklung fand die Diskussion um Professionalisierung und Akademisierung mit der programmatischen Denkschrift der Robert Bosch-Stiftung „Pflege braucht Eliten“ im Frühjahr 1992 einen Höhepunkt. Das akademisch zu qualifizierende Lehrpersonal benötige eine pflegewissenschaftliche und eine berufspädagogische Kompetenz, um auf Basis der noch zu entwickelnden Pflegewissenschaft, auch das Verständnis von Pflege insgesamt zu erneuern: „Pflege bedeutet Handeln für und mit Menschen in besonderen Lebenssituationen. Das Lehrangebot muss daher umfangreiches Wissen von der Bedeutung sozialer Verhältnisse und Verhaltensweisen enthalten. Vom Beitrag der Sozialwissenschaften bei der Ausbildung der Lehrenden wird erwartet, dass diese befähigt werden, die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erfassen, in denen das Gesundheitssystem und die Pflegeberufe stehen. Der Einblick in diese Zusammenhänge soll auch deren eigene Handlungsmöglichkeiten zur Mitgestaltung der Rahmenbedingungen für die berufliche Ausbildung und die pflegerischen Institutionen stärken. Der Umgang mit kranken und pflegebedürftigen Menschen – der beziehungsorientierte Aspekt der Pflege – muss vor dem Hintergrund kommunikationswissenschaftlicher Theorien betrachtet werden, damit das professionelle Verhalten sowohl im Lehrer-Schüler-Verhältnis wie auch in der Pflege-Patient(Klient)-Beziehung in einem reflektierten Sinne personensorientiert sein kann.“ (Robert-Bosch-Stiftung 1992: 122)

Seit Anfang der 1990er kam es innerhalb weniger Jahre zur Gründung von über 40 Pflegestudiengängen an deutschen Hochschulen. Teilweise in Kooperation mit, teilweise in Konkurrenz zu Studiengängen der Gesundheitswissenschaften (vgl. Mühlum u. a. 1997) bzw. von Public Health (vgl. Schaeffer u. a. 1994). Studiengänge für Pflege bzw. Pflegewissenschaft, für Pflegemanagement/Pflegedienstleitung und für Pflegepädagogik/Lehramt Pflege entstanden an Fachhochschulen und an Universitäten, in berufsbegleitender und in Vollzeitform. Zugangsvoraussetzung war neben einer Hochschulzugangsberechtigung in der Regel die Ausbildung in einem Pflegeberuf (mit Ausnahme von Hessen). Der Erwartungsdruck war durch die Verknüpfung mit den Stichworten „Professionalisierung“, „Akademisierung“, „Modernisierung“ und „Innovation“ enorm hoch (vgl. Löser 1995). Die Aussage, dass die Infrastruktur für eine wissenschaftliche Bearbeitung des Gegenstandes Pflege sowohl innerhalb der Hochschulen als auch im Berufsfeld Pflege selbst noch weitgehend unterentwickelt war bzw. ist (vgl. Mühlum u. a. 1997: 267), blieb in diesem Aufbruch ebenso ungehört wie die grundsätzliche Kritik an einer (selbstinitiierten) Einengung der Studiengänge auf das Leitfach Pflege (vgl. Halle u. a. 1994).

Bezüglich der Qualifikation von Lehrerinnen für die Pflege setzten sich insbesondere neue *Diplom-Studiengänge Pflegepädagogik* an Fachhochschulen durch, weitaus weniger Lehramtsstudiengänge an Universitäten.

Und bis heute ist das Feld des Lehrerstudiums in der Pflege durch eine deutliche *Spaltung* gekennzeichnet: universitäre Studiengänge stehen solchen der Fachhochschulen gegenüber. Die Etablierung dieser Studiengänge entspricht *keiner* – wie auch immer gearteten (vgl. Steppe 2003: 103) – *Systematik*, sondern ist Ausfluss von bildungspolitischen Zufällen und Ergebnis des deutschen Föderalismus im Bildungsbereich. „Man mag dies als willkommene Pluralität des Bildungsangebotes betrachten nach dem Motto: was sich nicht bewährt, mendelt sich schon irgendwie raus, aber sinnvoller wäre es natürlich gewesen, wenn vorher einige berufspädagogische Überlegungen angestellt worden wären.“ (Bischoff 1994: 25)

Die Diskussion um den Ort der Pflegelehrerqualifikation – Universität oder Fachhochschule – wurde viele Jahre sehr kontrovers geführt (vgl. Sahmel 2004a). In mehreren Untersuchungen wurde zwar zu Beginn der 1990er Jahre ein allmählicher Wandel von der „Unterrichtsschwester“ zur „Lehrerin“ herausgestellt und auch empirisch analysiert (vgl. Mücke 1994; Blank-Hurst 1995; Reiber 1995; Beierle 1999), doch die Haltung vieler Lehrerinnen und Lehrer zum Standort der Lehrerbildung blieb weitgehend unklar. Lediglich der Berufsverband der Lehrerinnen und Lehrer für Pflegeberufe („Bundesausschuss“, im Folgenden: BA)<sup>1</sup> hat stets konsequent die Position vertreten, die Lehrerbildung habe zukünftig ausschließlich an der Universität stattzufinden (vgl. BA 1992; 1996; 1997; Stöcker/BA 2002).

Die Argumente *pro* universitäre Pflegelehrausbildung waren zunächst recht klar:

- Angleichung der Standards: In der Regel studieren Lehrerinnen für allgemeinbildende wie für berufsbildende Schulen an Universitäten.
- Nutzung der vorhandenen Kapazitäten der Universitäten für die Lehrerbildung in den Pflegeberufen.
- Ansiedlung von Forschung an Universitäten: Lehrerausbildung und Forschung sowie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind traditionellerweise nur an Universitäten vorgesehen.

Verschärft wurde und wird die Kontroverse nun allerdings durch grundsätzliche Argumente *contra* Fachhochschulstudium, die immer wieder um eine Fiktion von Normalität kreisen. Ausgehend von der irrigen Unterstellung, alle Lehrenden an Berufsschulen hätten ein Universitätsstudium mit anschließendem Referendariat abgeschlossen, werden Fachhochschulen als möglicher Ort für Lehrerbildung pauschal als Sackgasse abgelehnt (vgl. Schröck 1992: 321; Dielmann 1992: 6; Meifort 2001: 93). Vollends polemisch wird diese Diskussion, wenn den Fachhochschulen unterstellt wird, der Auf- und Ausbau von Pflege(pädagogik)-Studiengängen stelle eher eine

---

1 2009 wurde der Name des Verbandes in Bundesverband Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe (BLGS) geändert.