

Positionspapier der Sektion Bildung der DG Pflegewissenschaft zu Fragen der Lehrerbildung

Ulrike Böhnke, Roswitha Ertl-Schmuck, Franziska Fichtmüller

1. Positionierung zur Lehrerbildung für Gesundheits- und Pflegeberufe

Mit diesem Positionspapier wollen wir den Diskurs über die gegenwärtigen Reformprozesse der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich Gesundheit und Pflege initiieren und den Blick auf Qualitätsmerkmale in der Lehrerbildung richten.¹

Die Diskussionen über Reformprozesse der Lehrerbildung im berufsbildenden Bereich werden im Zuge der Realisierung der in der „Bologna-Erklärung“ (1998) dargelegten Aufgaben und Zielsetzungen wieder neu aufgerollt. Dabei kommen insbesondere die Einführung einer gestuften, modularisierten Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen und einem Leistungspunktesystem sowie grundsätzliche Fragen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität in den Blick (HRK 2005). 29 europäische Bildungsminister (inzwischen 39) unterzeichneten die „Bologna-Erklärung“ und vereinbarten bis 2010 einen europäischen Hochschulraum zu gestalten. Dabei handelt es sich um freiwillige Zielvereinbarungen der Staaten. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) unterstützte diese Zielsetzungen und ermöglichte mit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes (1998) die Einführung gestufter Studiengänge.

Inzwischen haben etliche Universitäten begonnen, Lehramtsstudiengänge in gestufte Studienstrukturen zu überführen. Hierbei treten erhebliche Probleme auf, „weil die vom Staatsexamen bestimmte Ausbildung nicht unmittelbar mit konsekutiven Studienstrukturen und neuen Abschlüssen kompatibel ist.“ (HRK 2006: 4) Die, unabhängig von der Bachelor-Master Diskussion Ende der 90er Jahre, von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzte „Terhart-Kommission“ kommt zu dem Ergebnis, dass die Phasigkeit der Lehrerbildung beibehalten werden soll, dabei jedoch eine stärkere Verzahnung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien in den Blick genommen werden muss (Terhart 2000).

Die anfängliche Euphorie über die gestuften Studienstrukturen ist derzeit etwas abgeebbt und inzwischen gelten Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrerausbildung nicht als einziges Mittel der Wahl, sondern als Option (Bals/Bartoschek 2005: 94).

Um einem – bezogen auf basale Fragen – unreflektierten Aktionismus zu begegnen, bedarf es aus unserer Sicht einer kritisch-konstruktiven Reflexion sowohl der Bachelor-/Masterstrukturen als auch der jetzigen Form des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen und der Diplom-Pflegepädagogikstudiengänge, um Qualitätsmerkmale herauszuarbeiten, mit denen eine pädagogische Professionalität für die Lehrerbildung im Berufsfeld Gesundheit und Pflege entwickelt werden kann.

¹ Dabei geht es uns nicht um eine ausführliche Darlegung der Reformprozesse im Kontext der Bologna-Erklärung und der heterogenen Entwicklung der Lehrerbildung in den Gesundheits- und Pflegeberufen - dieses Wissen setzen wir voraus - sondern um eine kritische Analyse der jetzigen Reformprozesse im Kontext der Entwicklung professionellen Lehrerhandelns.

Bezugspunkte für unsere Überlegungen um Reformprozesse in der Lehrerbildung für Gesundheits- und Pflegeberufe bilden

- die Gleichstellung der Lehrer für Gesundheit und Pflege mit Lehrern im berufsbildenden System;
- aktuelle Diskussionen in der Berufspädagogik hinsichtlich inhaltlicher und struktureller Reformen der Lehramtsstudiengänge;
- konstituierende Merkmale professionellen Lehrerhandelns;
- bildungspolitische Vorgaben im Kontext des Bologna-Prozesses, hier insbesondere die Zielsetzung der Modularisierung von Bildungsangeboten und die Einführung von European Credit Transfer Systems (ECTS);
- die Forderungen der KMK und Empfehlungen der HRK zur Zukunft der Lehrerbildung an den Hochschulen (KMK 2005; HRK 2006).

Im Zuge dieser Umsetzungsprozesse ist für die HRK wesentlich, dass nicht nur die Reformarbeit voranschreitet, sondern auch die kontrovers geführten Fragen als Aufgaben gesehen und von den jeweiligen Akteuren angegangen werden (HRK 2006: 7).

Vor diesem Hintergrund kommen wir zu folgender Position:

Wir plädieren für einen Reformprozess auf der Basis professionstheoretischer Merkmale und kognitionspsychologischer Erkenntnisse des Expertenhandelns, der an bestehende Lehramtsstrukturen anknüpft und im Hinblick auf eine nachhaltige Professionalisierung eine erweiterte phasenübergreifende modularisierte Lehrerbildung (Studium mit Abschluss Erstes Examen, anschließender Vorbereitungsdienst, Berufseinmündungs- und -verbleibsphase) zum Ziel hat.

2. Begründungen

2.1 Konstituierende Merkmale professionellen Lehrerhandelns

Die bisherige Lehrerbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen weist inhaltliche und strukturelle Mängel auf. Diese lassen sich jedoch nicht mit veränderten Studienstrukturen (Bachelor-/Masterstruktur) beheben. Vielmehr bedarf es eines grundlegenden Reformprozesses, der auf professionelles Lehrerhandeln ausgerichtet ist, um darüber den Studierenden die Möglichkeit zur Entwicklung einer nachhaltigen kritisch-reflexiven Berufsidentität zu eröffnen und der von Krisen und Ungewissheit gekennzeichneten pädagogischen Handlungspraxis Rechnung zu tragen (Oevermann 1996, 2002; Helsper 2003). In diesem Zusammenhang ist die Entwicklung eines Bewusstseins für die dem Lehrerhandeln zugrunde liegenden antinomischen Strukturen und den damit einhergehenden Spannungsverhältnissen in Lehr-/Lernsituationen anzubahnen. Demzufolge erfordert professionelles Lehrerhandeln, das einer doppelten Handlungslogik folgt, die Integration wissenschaftsbasierten Wissens (Regel-, Begründungs- und Erklärungswissen) und eine hermeneutische Kompetenz des Fallverstehens.

Unter Einbezug kognitions-psychologischer Erkenntnisse zum Expertenhandeln im Sinne der „reflexiven Könnerschaft“ (Neuweg 1999) in der pädagogischen Handlungspraxis zeichnet sich professionelles Lehrerhandeln durch das „Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ unter Anerkennung der Differenz von Theorie und Praxis aus (Neuweg 2004: 24; vgl. auch Böhnke/Straß 2006a; Hülksen-Giesler/Böhnke 2006; Darmann 2004, 2005).

Eine so verstandene Professionalisierung erfordert die systematische Implementierung reflexiver Lernschleifen im Kontext eines Spiralcurriculums unter Berücksichtigung eines steigenden Niveaus der Problemlösung, der Reflexivität, der hermeneutischen Kompetenz des Fallverstehens und die Entwicklung eines professionellen Habitus. Es ist davon auszugehen, dass sich darüber ein kohärenter Professionalisierungsprozess anbahnen lässt (Jürgens 2004; Messner 2004; Böhnke/Straß 2006b, Hülksen-Giesler/Böhnke 2006).

2.2 Zentrale neuralgische Aspekte im Kontext der BA/MA-Entwicklungen

Auf der Basis der dargelegten Merkmale professionellen Lehrerhandelns ergeben sich weitere Aspekte, die zu bedenken sind:

- Die thematische Binnenstruktur und Verschränkung der bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen sowie schulpraktischen Anteile im Bachelor- und Masterstudium ist bislang nicht geklärt, diese ist jedoch entscheidend für die Entwicklung professionellen Lehrerhandelns.
- Hinsichtlich der Forderung der KMK, dass bereits im Bachelorstudium das erste und zweite Fach sowie Bildungswissenschaften Gegenstand des Studiums sind und nur der Masterabschluss als Äquivalent zur Ersten Staatsprüfung gilt, ist für das Lehramt weder ein Bachelorabschluss noch ein ausschließlich fachbezogener Bachelorabschluss mit einem sich anschließenden Masterstudiengang mit berufspädagogischem Profil möglich.
- Bei einer gestuften Studienstruktur ist der berufsqualifizierende Bachelorabschluss die Zugangsvoraussetzung für den Masterstudiengang. Der Masterabschluss wiederum stellt die Voraussetzung für das Referendariat dar. Somit müssen alle Studierenden zum Master zugelassen werden. Das bedeutet, dass nur der konsekutive Masterstudiengang für die Lehrerbildung in Erwägung gezogen werden kann. Dadurch verflüchtigen sich die Unterschiede zum jetzigen grundständigen Lehramtsstudiengang.
- Da der Bachelorabschluss ein berufsqualifizierender Abschluss ist, dieser jedoch eine Berufsqualifizierung für den Lehrerberuf nicht leistet, ist offen, zu welcher Qualifikation dieser Abschluss führt. Dieses Problem ist nach wie vor nicht gelöst. Die bisher nicht erreichte Polyvalenz der Bachelorabschlüsse in konsekutiven Lehramtsstudiengängen führt derzeit zu einer bunten Vielfalt, mit der die Ziele der Bologna-Erklärung konterkariert werden.
- Einige Universitäten bieten im Kontext der Umstrukturierung auf Bachelor- und Masterstudiengänge nur das Masterstudium an, wobei der Zugang zum Masterstudium dann auch ein ausschließlich fachwissenschaftlicher Bachelorabschluss sein kann. In der

Folge verkürzt sich die Lehrerbildung auf 4 Semester. Ein „NurMasterstudium“ stellt eine Dequalifizierung gegenüber dem jetzigen Stand dar und genügt den Vorgaben der KMK und HRK nicht (s.o.). Professionalisierungsmerkmale, die in phasenübergreifenden Lehrerbildungsprozessen Eingang finden, können dabei nicht wirksam werden.

- Die in den Zielen der Bologna-Erklärung geforderte internationale Anschlussfähigkeit und Mobilität ist im berufsbildenden Bereich aufgrund der heterogenen Berufsbildungsstrukturen in Europa schwierig. Sieht man von diesen Schwierigkeiten ab, wird Anschlussfähigkeit auch über eine Modularisierung des Studiums und die Vergabe von ECTS jenseits der BA/MA Strukturen erreicht, da sowohl die erlangten Kompetenzen als auch die Inhalte des Studiums resp. der Module transparent werden.
- In der Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge verlängert sich das Studium von 9 auf 10 Semester. Dies forciert aufgrund der Einführung von Studiengebühren, insbesondere im Masterstudiengang, die Chancenungleichheit für die Studierenden.
- Mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehrerbildung besteht die Gefahr, dass in Zukunft die Vorgaben der KMK und HRK umgangen werden und der Bachelor-Lehrer „in einem allmählichen, unspektakulären Prozess als ‚billiger Lehrer‘ den bisher offiziell propagierten MA-Lehrer als Regelfall des Lehrers an beruflichen Schulen zunächst verdrängen bzw. später dann substituieren“ wird (Bals 2006: 10). Angesichts der fortschreitenden Instrumentalisierung und Ökonomisierung des Bildungswesens ist dieses Zukunftsszenarium durchaus möglich.

3. Fragen zur Entwicklung von BA/MA-Studiengängen

BA/MA Studiengänge im Bereich Lehrerbildung für berufsbildende Schulen sind jedoch in der Konzeptionsphase oder bereits angelaufen. 13 von 16 Bundesländer haben sich dezidiert für die Einführung von BA/MA Strukturen ausgesprochen (Thierack 2006). Die Handlungsspielräume sind damit bereits limitiert. Vor diesem Hintergrund sind folgende aus unserer Sicht zentrale Fragen aufzuwerfen, die u. E. bei der Konzeption entsprechender Studiengänge beantwortet werden müssen.

Wie kann gesichert werden, dass:

- der Bachelorabschluss weder einen „zertifizierten Studienabbruch“ (Empfehlungen zur Lehrerbildung aus der Sicht der Fachhochschulen 2003: 14) darstellt noch zur Deprofessionalisierung beruflicher Handlungsfelder führt?
- über eine systematische Verzahnung der fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und berufsfeld- resp. pflegedidaktischen² Studienanteile sowie eine auf dem Differenztheorem (Neuweg 2004) aufsetzende Integration der

² Strukturell und inhaltlich ist die Fachdidaktik an den Hochschulen unzureichend vertreten. Der schlechte Stand der „Fachdidaktik“ an den Hochschulen (Sicherung fachdidaktischer Studienanteile über Lehraufträge, geringe Anzahl von Lehrstühlen, wenig domänenspezifische Forschung) steht im Kontrast zur entscheidenden Bedeutung für das Studium Lehramt an beruflichen Schulen (Nickolaus 2001: 3-4). Zur Verzahnung der verschiedenen Disziplinen müsste demnach gesichert werden, dass die Fachdidaktiken ausgebaut, mithin Lehrstühle eingerichtet werden. Dies fordert jüngst auch eindringlich die Hochschulrektorenkonferenz (2006).

schulpraktischen Studien resp. Praktika die Entwicklung pädagogischer Professionalität angebahnt wird?³

- Wissenschaftlichkeit und Forschungsfähigkeit, insbesondere der Berufsfeld- resp. Pflegedidaktik aber auch der Fachwissenschaft, gesichert wird? (vgl. HRK 2006: 6, Tenorth 2006: 7-8)
- eine stärkere Praxisorientierung nicht zu einer Verengung der bildungs-, berufsfeld- resp. pflegedidaktischen und fachwissenschaftlichen Studieninhalte führt?
- eine systematische und an die jeweiligen Stärken anknüpfende Kooperation von Fachhochschulen, Universitäten und Lehrerbildungsinstitute erfolgt?
- die sich abzeichnende Heterogenität der sich entwickelnden Studiengänge nicht wesentlichen Zielen des Bolognaprozesses zuwiderläuft?
- eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit gewährleistet sind?
- mit der Umstellung auf BA/MA Strukturen, Standards der Lehrerbildung auch für das Berufsfeld Pflege gesichert werden?⁴
- vor der Einführung flächendeckender und auf lange Zeit festgeschriebener BA/MA Strukturen vergleichende Evaluationsstudien die Erträge der einzelnen Modelle systematisch analysieren und begründete Empfehlungen entwickelt werden? (vgl. Nickolaus 2001, Thierack 2006)

Mit Fragen der Lehrerbildung für das Berufsfeld Pflege verknüpft, sind Entwicklungen und Probleme der Schultypen ebenso wie die zunehmende Ausdifferenzierung pflegeberuflicher Ausbildungen. In diesem Zusammenhang muss unseres Erachtens eine enge Ausrichtung der Lehrerbildung auf Kranken-, Kinderkranken- und Altenpflegeausbildung problematisiert werden. Berufsfeldorientierte Überlegungen scheinen weiterführend und bedürfen einer gesonderten Betrachtung. Angeregt wird hierzu eine Positionierung der entsprechenden Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft.

4. Resümee

Die vorliegende Positionierung, die auf einen radikalen Reformprozess der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich Gesundheit und Pflege im Sinne einer nachhaltigen Professionalisierung ausgerichtet ist, zeigt, dass sich eine Einpassung der Lehrerbildung in Bachelor-/Masterabschlüsse als hoch problematisch erweist. Aus diesem Blickwinkel gilt es, bereits bestehende Probleme der Lehrerbildung nicht weiter zu manifestieren und im Zuge der Umstrukturierung neue Probleme heraufzubeschwören.

Im Kontext der vorgenommenen inhaltlich begründeten Problematisierung besteht die Chance, konzeptionelle Entwicklungen vorzunehmen, durch die sich eine

³ Damit wird ein wesentlicher Reformbedarf der Lehrerbildung aufgegriffen und verwirklicht. (vgl. bspw. Nickolaus 2001, Tenorth 2006). Diese Frage stellt sich gleichermaßen in einem modularisierten Lehramtsstudiengang.

⁴ Bspw. eröffnet die Möglichkeit ein zweites allgemeinbildendes Fach zu studieren die Durchlässigkeit für das gesamte Bildungssystem und entspricht so auch den Zielen des Bolognaprozesses.

„phasenübergreifende Professionalisierung“ (Messner 2004: 12) anbahnen lässt, um ökonomisch motivierten verkürzten Praxeologien, die eine Differenz von Theorie und Praxis verkennen, entgegenzuwirken.

Verwendete Literatur:

Bader, Reinhard; Schröder, Bärbel (2005): Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule, (57) 5: 111-118

Bals, Thomas (2006): Lehrerstudiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe – Gestaltungsoptionen und -restriktionen auf der Grundlage des BA-/MA-Konzeptes. Vortrag bei der Tagung von Stifterverband und HRK: „Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtstudiums in Deutschland“, 23./24.01.2006, Berlin
http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Vortrag_Bals.pdf (letzter Zugriff 18.5.2006)

Bals, Thomas; Bartoschek, Uwe (2005): Berufsbildungsstruktur in der Lehrerbildung im Bereich Gesundheit und Pflege. In: Die berufsbildende Schule, (57) 3-4: 93-94

Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/Main

Böhnke, Ulrike; Straß, Katharina (2006a): Die Bedeutung der kritisch-rekonstruktiven Fallarbeit in der LehrerInnenbildung im Berufsfeld Pflege. In: PrInTerNet (4): 197-205

Böhnke, Ulrike; Straß, Katharina (2006b): Pflegebildung im Spannungsfeld von Einstiegsqualifizierung und reflexiver Könnerschaft. (im Erscheinen)

Darmann, Ingrid (2005): Pflegeberufliche Schlüsselprobleme als Ausgangspunkt für die Planung von fächerintegrativen Unterrichtseinheiten und Lernsituationen. In: www.PrInTerNet.info, (6): 329-335

Darmann, Ingrid (2004): Theorie-Praxis-Transfer in der Pflegeausbildung. In: www.PrInTerNet.info, 6 (4): 197-203

Empfehlungen zur Lehrerbildung aus der Sicht der Fachhochschulen 2003. http://www2.fh-muenster.de/IUP/publikationen/docs/hrk_lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff 27.5.2006)

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2005): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. 3. Aufl. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (2006): Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006
http://www.hrk.de/de/download/Beschluss_Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff 27.05.2006)

Hülksen-Giesler, Manfred; Böhnke, Ulrike (2006): Professionelles Lehrerhandeln im Bereich der Gesundheits- und Pflegeberufe in Deutschland – eine Herausforderung für Reformprozesse (im Erscheinen)

Jürgens, Eiko (2004): Positionspapier zur Reform der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Erziehung und Beruf, Heft 1: 129-138

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf> (letzter Zugriff 27.05.2006)

Messner, Rudolf (2004): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar, Themenheft Lehrerbildung und Schule, (4): 9-27

Neuweg, Georg Hans (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut; Harteis, Christian (Hg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: 205-228

Neuweg, Hans-Georg (2004): Im Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“: Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von LehrerInnen. In: Backes-Haase, Alfons; Frommer, Helmut (Hg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Diskussion Berufsbildung Band 6. Herausgegeben von Bernhard Bonz/ Heinrich Schanz. Baltmannsweiler: 14-32

Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster

Nickolaus, Reinhold (2001): Kontroversen in der Diskussion und Gestaltungsvorschläge. <http://www.bwpat.de/ausgabe1/txt/nickolaus.htm> (letzter Zugriff 16.01.2006)

Tenorth, Elmar (2006): Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung. Vortrag bei der Tagung von Stifterverband und HRK: „Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtstudiums in Deutschland“, 23./24.01.2006, Berlin
http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Tenorth_Vortrag.pdf (letzter Zugriff 18.5.2006)

Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel

Thierack, Anke (2006): Bachelor- und Masterkonzepte im deutschen Lehramtsstudium – strukturelle Entwicklungen, offene Fragen, aktuelle Folgen. Vortrag bei der Tagung von Stifterverband und HRK: „Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtstudiums in Deutschland“, 23./24.01.2006, Berlin
http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Praesentation_Thierack.pdf (letzter Zugriff 18.5.2006)