



# Die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern im Pflegebereich

von Dr. Uta Oelke

*Erste Ergebnisse einer schriftlichen Befragung zur Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für Pflegeberufe in den alten Bundesländern Deutschlands*

Am 16. November 1993 hatte ich auf dem „1. Internationalen Kongreß zur Didaktik der Pflege“ in Aarau erstmals die Gelegenheit, Ergebnisse der von mir durchgeführten schriftlichen Befragung zur „Qualifizierung von Lehrenden im Pflegebereich“ vorzustellen. Dieses Referat soll nun hier in leicht veränderter Form abgedruckt werden. Dabei werde ich mich – genau wie in Aarau – auf die Darstellung von Teilergebnissen beschränken müssen, da eine Veröffentlichung des gesamten, sehr umfangreichen Materials den Rahmen eines Fachzeitschriftenbeitrages sprengen würde. Nicht zuletzt in Anbetracht des wachsenden Lehrerbewußtseins, das ja u. a. in der Umbenennung von „Unterrichtsschwester“ zu „Lehrerin für Pflege“ seinen Ausdruck findet, habe ich mich entschieden, mich auf Aussagen zur zentralen Lehreraufgabe – dem Unterrichten – zu konzentrieren. Das bedeutet gleichzeitig, daß ich auf die Darstellung all der Untersuchungsergebnisse verzichte, die sich auf weitere typische Qualifizierungsbereiche von PflegelehrerInnen wie Planen und Organisieren, Beraten und Kooperieren oder praktisch Auszubildenden beziehen.

Mein Beitrag ist in vier Abschnitte gegliedert: Das erste Kapitel enthält in einige wichtige Informationen zur Befragung selbst und zur Befragungsgruppe. Dann wird dargestellt, welchen Stellenwert das Unterrichten bei den PflegelehrerInnen gegenwärtig hat. Dabei geht es im wesentlichen um die Frage „wieviel“ und „was“ sie unterrichten.

Im dritten Abschnitt werden die Ergebnisse zur Qualifizierung der Lehrenden im Bereich unterrichtsbezogener Tätigkeiten und Fähigkeiten vorgestellt. Hieraus werden im vierten Abschnitt erste Überlegungen im Hinblick auf Veränderungen der PflegelehrerInnenbildung abgeleitet.

## 1. Die Untersuchung und die Untersuchungsgruppe

### 1.1 Die Untersuchung Die Ausgangslage der Untersuchung:

Im Rahmen meiner Projektstelle an der

*So deutlich aus den vielfältigen Veröffentlichungen hervorging, daß eine akademische Ausbildung der Pflegelehrer/innen notwendig ist, so offen blieb die Frage, wie diese Ausbildung gestaltet sein soll*

Werner-Schule habe ich über lange Zeit Literatur zum Thema „Akademisierung der Pflege“ recherchiert (vgl. z. B. Robert Bosch Stiftung 1992, Mogge-Grotjahn 1992, Birschhoff/Boischafter 1991/1992). So deutlich aus den vielfältigen Veröffentlichungen hervorging, daß eine akademische Ausbildung der Pflegelehrer/innen notwendig ist, so offen blieb die Frage, wie diese Ausbildung gestaltet sein soll, damit sie tatsächlich zu einer besseren Qualifikation der Lehrenden – und nicht nur zu ihrer formalen Höherstellung – führt. Dies veranlaßte mich, eine Un-

Zur Autorin dieses Artikels:

*Dr. phil. Uta Oelke ist Diplompädagogin, Autorin und Dozentin an der Werner-Schule*

#### **Schlüsselwörter:**

Qualifizierung der LehrerInnen im Pflegebereich

tersuchung zu planen, mit der ich im wesentlichen zwei Absichten verfolgte:

– Erstens sollten charakteristische Merkmale (Aufgabenspektrum, Arbeitsschwerpunkte, berufliche Probleme) der gegenwärtigen Berufssituation der Pflegelehrer/innen erfaßt werden. Aus diesen Daten können dann Schlußfolgerungen in grundsätzlich zweierlei Art gezogen werden: Entweder dienen sie als Anforderungsprofil, auf das hin zukünftige PflegelehrerInnen ausgebildet werden sollen, oder sie werden als Spiegelung einer beruflichen Realität betrachtet, die es (auch) durch eine reformierte Ausbildung der Lehrenden zu verändern gilt.

– Zweitens sollten Daten zum derzeitigen Qualifizierungsstand der Lehrenden ermittelt und auf ihre Abhängigkeit von bestimmten Weiterbildungsfaktoren überprüft werden. Aus diesen Ergebnissen können dann Rückschlüsse auf Schwächen und Stärken der Weiterbildung gezogen und Argumente formuliert werden, die auf die Notwendigkeit der Veränderung oder Beibehaltung einzelner Lehrerausbildungskomponenten abzielen.

Bleibt abschließend noch anzumerken, daß ursprünglich vorgesehen war, die Ergebnisse der PflegelehrerInnen-Befragung mit den Befunden einer Kontrolluntersuchung bei LehrerInnen an berufsbildenden Schulen zu vergleichen. Zu dieser Vergleichsuntersuchung ist es jedoch bislang aus Zeitgründen nicht gekommen.

Der Fragebogen:

Der Fragebogen wurde zur Beginn des Jahres 1993 von einer Arbeitsgruppe der Werner-Schule (U. Herbst, G. Idziaschek, G. Keymling) und mir entwickelt. Empirisch beraten wurden wir von Dr. M. Wellenreuther, Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich der Universität Göttingen. Inhaltlich orientierten wir uns an allgemeinpädagogisch-didaktischer Literatur (z. B. Meyer 1990/91, Grell 1985, Gordon 1986) sowie an der Veröffentlichung des *Bundesausschusses „Tätigkeitsmerkmale für Unterrichtschwester und Unterrichtspfleger“* (1986).

Der Fragebogen umfaßt 6 Seiten mit 8 übergreifenden Fragestellungen und einem statistischen Anhang. Die Fragen sind sowohl offen als auch geschlossen formuliert.

Durchführung und Auswertung der Untersuchung:

Mit Unterstützung der Länderarbeitsgemeinschaften und des Bundesausschusses der Lehrerinnen und Lehrer für Pflegeberufe

sowie einiger Einzelpersonen wurden im Frühjahr 1993 insgesamt 600 Fragebögen in allen 11 alten Bundesländern Deutschlands verteilt. Die Rücklaufquote lag mit 34% im Normalbereich. Das bedeutet, daß 204 Fragebögen zur Auswertung genutzt werden konnten. Die statistische Auswertung fand auf der Grundlage des SAS-Programms (Häufigkeitsauszählung, Mittelwerte, Signifikanzen) statt und wurde wiederum von Dr. M. Wellenreuther begleitet.

## 1. 2 Charakterisierung der Untersuchungsgruppe Geschlecht:

68% der befragten Lehrenden sind Frauen. Dieser Anteil entspricht in etwa den Angaben des *Statistischen Bundesamtes*, nach denen 73% der hauptberuflichen Lehrkräfte an Schulen des Gesundheitswesens weiblich sind (vgl. *Statistisches Bundesamt 1992*). Vergleicht man den Anteil der Frauen in der Befragungsgruppe mit dem in der Berufsgruppe des Krankenpflegepersonals, so liegt er 10% darunter, – zur Zeit sind 78% der Pflegepersonals weiblich (vgl. ebd.). Interessant ist, daß sich das Frauen-Männer-Verhältnis bei den PflegelehrerInnen fast umgekehrt proportional zu dem bei LehrerInnen an berufsbildenden Schulen verhält, bei denen die Frauen nur einen Anteil von 31% ausmachen (vgl. ebd.).

Alter:

Die größte Gruppe der Befragten, und zwar gut ein Drittel (36%), ist zwischen 28 und 34 Jahre alt. Dem folgt mit knapp 27% die Gruppe der 35- bis 39jährigen und mit fast identischem Prozentsatz die der 40- bis 49jährigen. Nur 9% der PflegelehrerInnen sind 50 Jahre und älter. Verglichen mit LehrerInnen an berufsbildenden Schulen sind die befragten Pflegelehrkräfte eindeutig jünger: Dort sind nur knapp 13% unter 35 Jahre alt, während 42% zwischen 40 und 50 Jahre und 25% über 50 Jahre alt sind (vgl. ebd.).

Dauer der Berufstätigkeit

Gut die Hälfte der Befragten (52%) ist seit maximal 5 Jahren im Lehrberuf tätig, die meisten hiervon seit 3 Jahren oder weniger. Weitere 28% lehren seit über 5 bis zu 15 Jahren und 17% über 15 Jahre. Unterbrochen haben lediglich 16% ihre Berufstätigkeit, was bei dem hohen Frauenanteil der Berufsgruppe ein wenig überrascht. Beachtenswert erscheint im Hinblick auf die allgemein bekannte kurze Verweildauer in den Pflegeberufen die Tatsache, daß fast die Hälfte der Befragten über 5 Jahre im Lehrberuf tätig ist.

Die Pflegeschulen:

Jeweils rund ein Viertel der Befragten arbeitet an Schulen mit bis zu 60, bis zu 90 und bis zu 150 Ausbildungsplätzen. 16% arbeiten an noch größeren Schulen, der Rest machte keine Angaben. Hinsichtlich der an den Schulen vorhandenen Planstellen ergibt sich folgendes Bild: An Schulen mit bis zu 4 Planstellen zu arbeiten, geben 44% der Lehrenden an, 33% sind an Schulen mit 5 bis 8 Planstellen und 21% an solchen mit mehr als 8 Planstellen beschäftigt.

## 2. Der gegenwärtige Stellenwert des Unterrichts bei den Pflegelehrerinnen und -lehrern

### 2. 1 Wieviel wird unterrichtet?

Die Frage nach der Verteilung der wöchentlichen Arbeitszeit läßt zunächst folgendes erkennen: Im Durchschnitt verbringt jede Lehrerin 11 bis 15 Stunden in der Woche mit „Unterricht, Prüfungen und praktischer Ausbildung“, was einem Arbeitszeitanteil von 40% entspricht. Genausoviel Zeit, also wiederum durchschnittlich 11 bis 15 Stunden in der Woche und damit 40% der Arbeitszeit, wird für Tätigkeiten des Planens und Organisierens aufgebracht. Die restlichen 20%, das sind durchschnittlich 6 bis 10 Stunden wöchentlich, entfallen auf Aufgaben im Bereich „Beratung und Kooperation“.

Direkt nach der Anzahl der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden befragt, ergibt sich folgendes Bild: Eine Hälfte der Befragten unterrichtet bis zu 8 Stunden in der Woche, die andere mehr als 8 Stunden. Vergleicht man die sich daraus ergebende durchschnittliche Unterrichtsbelastung von 8 Stunden mit der Stundenzahl, die andere Lehrende an berufsbildenden Schulen abhalten, wird ein enormer Unterschied deutlich: Dort liegt die Unterrichtsverpflichtung etwa zwischen 24 und 27 Stunden und laut aktuellen Daten des *Statistischen Bundesamtes* erbringt ein Lehrer an berufsbildenden Schulen de facto 20 Wochenstunden Unterricht.

### 2. 2 Was wird unterrichtet?

Hinsichtlich der Fächer, die von den PflegelehrerInnen unterrichtet werden, zeigt sich, daß von ihnen nur drei der insgesamt zwölf Ausbildungsfächer im nennenswerten Um-

fang abgedeckt werden. So geben 96% der Befragten an, das Fach „Kinder/Krankenpflege“ zu unterrichten, 67% erteilen Unterricht im Fach „Berufs-, Gesetzes- und Staatsbürgerkunde“ (davon jedoch häufig nur ein Teilgebiet) und 40% im Fach „Hygiene und medizinische Mikrobiologie“. Alle anderen neun Ausbildungsfächer werden nur von einem sehr geringen Prozentsatz der Befragten gelehrt, der zwischen 5% und 10% liegt.

Umgerechnet könnte dieses Ergebnis – unter gewissen Vorbehalten – bedeuten, daß nur 40% der theoretischen Ausbildung von den PflegelehrerInnen erbracht werden, 60% hingegen in die Hände von FremddozentInnen fallen. Eine Interpretation, die sich durchaus mit den Daten des *Statistischen Bundesamtes* vereinbaren läßt, nach denen nur 16% aller im Gesundheitswesen Lehrenden hauptberuflich und damit 84% nebenberuflich tätig sind. Des weiteren erklärt das Ergebnis bzw. dessen Interpretation den großen Zeitaufwand, den die PflegelehrerInnen, wie eben angeführt, mit Planung und Organisation, insbesondere des Dozenteneinsatzes, verbringen.

Fasse ich die Ergebnisse abschließend noch einmal in zwei Sätzen zusammen: Im Vergleich zu anderen Lehrergruppen nimmt das Unterrichten bei den PflegelehrerInnen gegenwärtig noch einen sehr viel geringeren Stellenwert ein. In der Folge müssen sie einen hohen Anteil ihrer Arbeitszeit damit verbringen, den Großteil des in der theoretischen Ausbildung zu erbringenden Unterrichts über FremddozentInnen zu planen und zu organisieren.

### 3. Die Qualifizierung der Pflegelehrerinnen und -lehrer im Bereich unterrichtsbezogener Tätigkeiten und Fähigkeiten

In diesem Abschnitt werden vier Fragestellungen bearbeitet. Die erste zielt auf unterrichtsbezogene Tätigkeiten ab, während es bei den drei dann folgenden um den Erwerb unterrichtsrelevanter Kompetenzen geht – differenziert in fachliche, didaktisch-methodische und sozial-kommunikative Fähigkeiten.

3.1 In welchem Ausmaß sehen sich die Lehrenden durch die Weiterbildung auf typi-

sche unterrichtsbezogene Tätigkeiten vorbereitet?

Zunächst zu den alltäglichen Lehreraufgaben: dem Vorbereiten und Durchführen von Unterricht. 65% bzw. 61% der Befragten geben an, hierzu „weder zu viel noch zu wenig“ – also angemessen viel – gelernt zu haben. Jeweils rund ein Drittel meint, hierzu „wenig“ oder sogar „viel zu wenig“ vermittelt bekommen zu haben und kaum eine Person kreuzt an, hierzu „gar nichts“ erfahren zu haben.

Wie dieses Ergebnis zu bewerten ist, ob man also sagen kann, daß es „immerhin“ oder „nur“ rund zwei Drittel der Befragten sind, die in puncto „Unterricht und dessen Vorbereitung“ angemessen viel gelernt haben, möchte ich hier offenlassen – hängt doch eine solche Bewertung nicht unwesentlich vom Vergleichsmaßstab, also beispielsweise von der noch ausstehenden Kontrolluntersuchung bei anderen Lehrenden, ab.

Nun noch ein Blick auf Tätigkeiten, die nicht unbedingt zum „alltäglichen Unterrichtsgeschäft“ gehören, aber dennoch unterrichtsrelevant sind: die Entwicklung von Unterrichtseinheiten einerseits und die Leistungsmessung im Sinne der Planung, Durchführung und Beurteilung von Leistungstests und Prüfungen andererseits. Hier ist das Qualifizierungsniveau vergleichsweise gering: Nur noch rund ein Drittel der Befragten – bei den „Unterrichtseinheiten“ mehr, bei den „Prüfungen“ weit weniger –, spricht von einer Qualifizierung im angemessenen Umfang. Mehr als die Hälfte, und damit die absolute Mehrheit, gibt hingegen an, zu allen genannten Punkten „wenig“ oder „viel zu wenig“ vermittelt bekommen zu haben. Im Bereich der Leistungsmessung kreuzt sogar etwa jede/r sechste an, hierzu „gar nichts“ gelernt zu haben. Ein Ergebnis, das an anderer Stelle des Fragebogens nochmals bestätigt wird: Dort äußerte rund die Hälfte der Lehrenden, in der Weiterbildung nicht oder kaum gelernt zu haben, SchülerInnen zu beurteilen.

### 3.2 Wie schätzen die PflegelehrerInnen den weiterbildungsbedingten Erwerb von Fachkompetenzen ein?

Die Lehrenden sind nicht nur aufgefordert worden anzugeben, welches Fach sie unterrichten, sondern auch einzuschätzen, in welchem Ausmaß sie durch die Weiterbildung auf eben diesen Unterricht fachlich vorbereitet wurden. Hier die Ergebnisse:

Diejenigen, die das Fach „Kinderkrankenpflege“ unterrichten, fühlen sich darauf zu 33% gar nicht, zu 38% gering, zu 23% mittelmäßig und nur zu 6% intensiv vorbereitet. Danach sind es also fast drei Viertel aller Befragten, die „Kinderkrankenpflege“ unterrichten, hierfür jedoch wenig oder gar nicht fachlich qualifiziert wurden.

Ein wenig besser sieht es im Fach „Berufs-Gesetzes- und Staatsbürgerkunde“ aus. Hier ist es immerhin „nur“ noch die Hälfte, die die fachliche Vorbereitung auf diesen Unterricht als kaum oder nicht vorhanden ansieht, während sich gut jede/r dritte (35%) mittelmäßig und 15% sogar intensiv qualifiziert fühlen.

Die schlechteste Vorbereitung bietet die Weiterbildung auf das Fach „Hygiene und medizinische Mikrobiologie“: 64% der Personen, die hierzu Unterricht erteilen, geben an, sie seien hierauf nicht fachlich vorbereitet worden, jeweils 15% wählen die Kategorie „geringe“ bzw. „mittelmäßige“ und nur 7% die Kategorie „intensive“ Vorbereitung.

Was die wenigen Personen betrifft, die in den anderen neun Pflegeausbildungsfächern Unterricht erteilen, sei erwähnt, daß das Qualifizierungsprofil dort ebenso bzw. teilweise noch negativer aussieht.

### 3.3 Wie schätzen die PflegelehrerInnen den weiterbildungsbedingten Erwerb didaktisch-methodischer Kompetenzen ein?

Nach dem eben Dargestellten liegt die Frage nahe, wie es dazu kommen kann, daß einerseits rund zwei Drittel der Lehrenden aussagen, sie hätten im angemessenen Umfang etwas zur Vorbereitung und Durchführung von Unterricht gelernt, andererseits aber gut drei Viertel antworten, fachlich seien sie nicht oder kaum auf das Unterrichten vorbereitet worden. Ich nehme es gleich vorweg: Eine Antwort auf diese Frage findet sich in der Bewertung des didaktisch-methodischen Kompetenzerwerbs. Ein sehr großer Prozentsatz der Befragten fühlt sich nämlich hinsichtlich vieler Fähigkeiten, die bei der methodischen Gestaltung oder Strukturierung von Unterricht relevant sind, in hohem oder sehr hohem Ausmaß qualifiziert.

Im Bereich grundlegender methodischer Fähigkeiten stellt sich das so dar, daß etwa zwei Drittel (61% bzw. 68%) der Meinung sind, in der Weiterbildung (sehr) viel über den Einsatz von Methoden und Medien gelernt zu haben. Rund die Hälfte der Befragten

gibt an, (sehr) intensiv darauf vorbereitet zu sein, im Unterricht einen Vortrag zu halten (50%), auf Fragen, Einwände und Ideen von SchülerInnen einzugehen (50%), gezielt Fragen zu stellen oder Impulse zu setzen (47%) sowie Arbeitsaufträge zu formulieren (47%). Lediglich die beiden eher schülerorientierten methodischen Fähigkeiten finden eine nicht so hohe positive Bewertung: Nur jede/r Dritte behauptet, in (sehr) hohem Ausmaß gelernt zu haben, SchülerInnen zu aktivieren oder eine Diskussion zu leiten und etwa genauso viele Personen haben hierzu nichts oder wenig erfahren.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei den unterrichtsstrukturierenden Fähigkeiten ab: So vertritt mehr als die Hälfte der Befragten die Ansicht, die Weiterbildung habe sie in (sehr) hohem Maß befähigt, Ziele für den Unterricht auszuwählen, den SchülerInnen einen orientierenden Unterrichtseinstieg zu geben sowie in den Unterricht einen roten Faden zu bringen. Nur die Fähigkeit, „Unterrichtsergebnisse zusammengefaßt vorzutragen“ wird weitaus weniger positiv eingeschätzt – eine Fähigkeit, die meines Erachtens ähnlich wie die „Diskussionsleitung“ dem eher situativ-schülerorientierten Bereich zuzurechnen ist (vgl. Abb. 4).

Im deutlichen Unterschied zur mehrheitlich positiven Einschätzung grundlegender methodischer und strukturierender Fähigkeiten stehen die Antworten, die sich auf Fähigkeiten beziehen, welche verstärkt mit fachlichen Wissen einhergehen – ich nenne sie hier „fachdidaktische Fähigkeiten“. Diesbezüglich gibt nur etwa jede/r Vierte an, in (sehr) hohem Ausmaß gelernt zu haben, Faktenwissen zu vermitteln oder Zusammenhänge zu erklären. Und auch die Befähigung, aus der Vielzahl von Fachaspekten Unterrichtsinhalte auszuwählen, wird nur von einem Drittel als (sehr) intensiv gefördert betrachtet.

Als Antwort auf die eingangs formulierte Frage läßt sich somit zusammenfassen: Wenn einerseits zwei Drittel der befragten Lehrkräfte angeben, sie seien im angemessenen Umfang zur Unterrichtsvorbereitung und -durchführung ausgebildet worden, dann entspricht dem, daß sich ein etwa gleich großer Prozentsatz (sehr) intensiv auf bestimmte methodische und strukturierende Anforderungen des Unterrichtens vorbereitet fühlt. Wenn andererseits drei Viertel der LehrerInnen ihre fachliche Qualifizierung als sehr gering betrachten, dann entspricht dem, daß nur jede vierte Person von sich behauptet,

(sehr) gut gelernt zu haben, beim Unterrichten Faktenwissen zu vermitteln oder Zusammenhänge zu erklären. Damit stützen die Untersuchungsergebnisse die These, nach der die Qualifizierungsstärke der derzeitigen Weiterbildung eher im allgemeinen didaktisch-methodischen Bereich liegt, während ihr Schwachpunkt im fachlich-didaktischen Bereich zu sehen ist.

### **3. 4 Wie schätzen die PflegelehrerInnen den weiterbildungsbedingten Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen ein?**

Nach den bisherigen Ergebnissen hätte ich erwartet, im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen eine ähnlich positive Einschätzung vorzufinden wie im Bereich didaktisch-methodischer. Dem ist jedoch nicht so. Beim Letztgenannten ist es oft mehr als die Hälfte der Befragten, die eine positive Einschätzung vornimmt, im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen hingegen im Durchschnitt nur ein Drittel.

Im einzelnen ergeben die Antworten folgendes Bild: Bei den eher allgemein gehaltenen Items „Analyse von Gruppenprozessen“ und „Schaffung eines guten sozialen Lernklimas in der Klasse“ gibt ein Drittel oder mehr an, hierzu (sehr) viel in der Weiterbildung gelernt zu haben. Bei den konkret auf den Umgang mit Kritik, Problemen und Konflikten bezogenen Fragen sind es nur die beiden Kritik-Items, bei denen noch gut ein Drittel der Befragten äußert, (sehr) intensiv qualifiziert worden zu sein: 37% sehen dies bezogen auf das eigene Verteilen von Kritik so, 34% auf das Annehmen von Kritik. Hinsichtlich der Bearbeitung von Problemen hingegen – sei es bezogen auf Probleme mit SchülerInnen, sei es das Klarkommen mit eigenen Problemen wie „Sympathie/Antipathie gegenüber SchülerInnen“ – sowie dem Umgang mit Konflikten – sei es allein zwischen den SchülerInnen oder zwischen der eigenen Person und den SchülerInnen – lassen die Antworten deutlich erkennen, daß man sich hierauf mehrheitlich nicht besonders intensiv vorbereitet fühlt.

Vielleicht – so eine kurze erste Interpretation – hängt das relativ geringe Qualifizierungsniveau im Bereich sozial-kommunikativer Fähigkeiten damit zusammen, daß einem eher auf SchülerInnen ausgerichteten Lehrerhandeln bislang in den Weiterbildungen kein hoher Stellenwert zugeschrieben wurde. Für diese Vermutung sprechen die Ergebnisse aus dem didaktisch-methodischen

Bereich und insbesondere die hier leider nicht wiedergegebenen Befunde zur Dominanz sogenannter „lehrerzentrierter“ Lernformen in der Weiterbildung.

## **4. Schlußfolgerungen zur zukünftigen Ausbildung von Pflegelehrerinnen und -lehrern**

Nachdem nun in komprimierter Form eine Fülle von Häufigkeitsangaben vorgestellt worden ist, mag man sich fragen, ob die Ergebnisse wirklich etwas über die Qualität der Weiterbildung aussagen oder ob sie nicht vielmehr nur subjektive Einschätzungen und Bewertungen der Betroffenen wiedergeben, die nichts mit der tatsächlichen Güte der Weiterbildung zu tun haben. Dieser durchaus berechtigte Einwand läßt sich jedoch entkräften: Die gerade im Hinblick auf diesen Punkt vorgenommenen Signifikanzberechnungen zeigen eindeutig, daß es eine Vielzahl nicht-zufälliger – also signifikanter – Zusammenhänge zwischen bestimmten Bedingungen der Weiterbildung, wie deren Zeitpunkt, Dauer, Praktikumumfang, Lern- und Lehrformen sowie deren Abschluß (also Doppelqualifizierung oder nicht), und den Aussagen der Befragten gibt. Das heißt also, die Einschätzungen sind keinesfalls als rein subjektiv, sondern als abhängig von den jeweiligen Weiterbildungsgegebenheiten zu sehen.

Vor diesem Hintergrund werde ich nun einige Schlußfolgerungen – teilweise auch Wünsche – zur zukünftigen Ausbildung von PflegelehrerInnen formulieren. Hierbei beziehe ich mich auf die vier Aspekte, nach denen ich den vorhergehenden Abschnitt gegliedert habe.

### **4. 1 Ausbildung der Pflegelehrerinnen und -lehrer im Sinne einer Vorbereitung auf unterrichtsbezogene Tätigkeiten**

Hier sind mir zwei Punkte besonders wichtig:

Erstens: Die Signifikanzberechnungen ergaben, daß dem Faktor „Praxis“ in diesem Zusammenhang eine besonders hohe Bedeutung zukommt: Je länger die Praktikumszeit, desto besser fühlen sich die Befragten auf unterrichtsbezogene Tätigkeiten vorbe-

reitet. Somit gehört für mich zur Verbesserung der PflegelehrerInnenausbildung eine Verlängerung der Praktikumszeiten – etwa in der Länge des in der Lehrerausbildung sonst üblichen Referendariats. Denke ich dabei noch zusätzlich an die Kritik, die an der Zweiphasigkeit unserer Lehrerausbildung geäußert wird – erste Phase „praxisfernes Studium“ und zweite Phase „theoriefeindliches Referendariat“ –, dann wünsche ich mir eine einphasige LehrerInnenausbildung, in der sich theoretische mit praktischen Abschnitten abwechseln, in der also – wie Klafki (1977) sagt – Theorie und Praxis in einer dynamischen Wechselbeziehung stehen und sich so gegenseitig vorantreiben (vgl. auch Voigt 1977, Becker/von Hentig 1984, Adolph 1990).

Zweitens: Die Untersuchung zeigte deutlich, daß dem Thema „Leistungsmessung und -beurteilung“ im Rahmen der Weiterbildung ein nicht sehr hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Da aber gerade dies ein Themenkomplex ist, an dem sich exemplarisch eine so zentrale Problematik wie der Widerspruch zwischen pädagogischem Anspruch einerseits und gesellschaftlich-institutionellen Zwängen andererseits – zwischen „Emanzipation und Herrschaft“ – aufrollen läßt, wünsche ich mir sehr, daß diesem Thema in Zukunft mehr Bedeutung zukommt (vgl. Becker 1992, Klafki 1985).

#### 4. 2 Entwicklung von Fachkompetenzen

Die – recht niederschmetternden – Ergebnisse zum Bereich „fachliche Qualifizierung“ sind als aktuelle, auf einer breiten Basis ermittelte Befunde zu betrachten, anhand derer sich die Forderung nach Ausbildung von PflegelehrerInnen an Universitäten – als den „Produktionsstätten“ von Wissen – weiterhin begründen läßt. Zusätzlich sollte noch folgendes Ergebnis Beachtung finden: Im Unterschied zu allen anderen Qualifizierungsbereichen konnte bei der „fachlichen Qualifizierung“ kein signifikanter Zusammenhang mit den Faktoren „Zeitpunkt und Dauer der Weiterbildung“ festgestellt werden. Das heißt, egal ob die Weiterbildung vor 15 Jahren oder 12 Monaten stattgefunden hat, egal ob sie ein oder zwei Jahre dauerte – die Aussagen zur Fachkompetenz sind unabhängig hiervon gleich schlecht bzw. gut. Damit läßt sich die These untermauern, daß sich auch in Zukunft ohne eine universitäre Etablierung von Pflegewissenschaft nichts ändern wird, eben weil die Weiterbildungseinrichtungen – und übrigens zumindest ge-

genwärtig auch die Fachhochschulen! – nicht der Ort sind, an denen Wissenschaft und Forschung entsteht und stattfindet.

#### 4. 3 Entwicklung didaktisch-methodischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen

Um der Kürze des Beitrags willen werde ich lediglich zwei Punkte all der Gedanken, die mir hierzu einfallen, nennen:

Erstens: Ich wünsche mir, daß man in Zukunft die von mir als „Stärke der Weiterbildung“ interpretierte Ausrichtung an der allgemeinen Didaktik und Methodik beibehält, dabei jedoch didaktische und methodische Fragen, die sich konkret auf den Unterricht in der Pflegeausbildung beziehen, sehr viel stärker in den Mittelpunkt rückt. Hierin sehe ich eine Möglichkeit – ja sogar Notwendigkeit –, jene Dominanz der Fachwissenschaften zu verhindern, die gegenwärtig im Rahmen der Lehramtstudiengänge nur allzu häufig kritisiert und beklagt wird.

Zweitens: Ich halte eine stärkere Ausprägung des didaktischen Paradigmas der „TeilnehmerInnen bzw. SchülerInnenorientierung“ für erforderlich – und zwar sowohl in der Ausbildung der LehrerInnen selbst als

#### Literatur:

- Adolph, Frank: Probleme und Perspektiven junger Lehrer an berufsbildenden Schulen, in: Berufsbildende Schule 42/1990, S. 159 ff.  
 Bischoff, Claudia: Die Ausbildung der Pflegelehrerinnen und -lehrer in Europa, in: Die Schwester/Der Pfleger 9/1991, S. 826  
 Becker, Hellmut/von Hentig, Hartmut: Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation, Frankfurt 1984  
 Becker, Hellmut: Zensuren als Lebenslüge oder Notwendigkeit, in: Becker, Hellmut: Widersprüche aushalten, München 1992  
 Bischoff, Claudia: Der Weg zum Lehrerberuf in der Pflege – Ein geschichtlicher Rückblick, in: Pflegepädagogik 1/1991, S. 6 ff.  
 Bischoff, Claudia/Botschafter, Petra: Die wissenschaftliche Lehrerausbildung als Voraussetzung einer professionellen Lehrtätigkeit, in: Krankenpflege 1/1991, S. 20 ff.  
 Bischoff, Claudia/Botschafter, Petra: Universität oder Fachhochschule – das ist hier die Frage!, in: Pflegepädagogik 1/1992, S. 4 ff.  
 Bundesausschuß der Arbeitsgemeinschaften der Unterrichtsschwestern und Unterrichtspfleger der Länder: Tätigkeitsmerkmale der Unterrichtsschwestern und Unterrichtspfleger, 1986  
 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Empfehlung zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3/1981, S. 214 ff.  
 Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz, Reinbek 1986  
 Grell, Jochen und Monika: Unterrichtsrezepte, Weinheim/Basel 1985  
 Klafki, Wolfgang: Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik, in: Die Deutsche Schule 12/1977, S. 703 ff.

*Ich halte eine stärkere Ausprägung des Paradigmas der „Schülerinnenorientierung“ für erforderlich – und zwar sowohl in der Ausbildung der LehrerInnen selbst als auch bezogen auf deren späteres LehrerInnenhandeln*

auch bezogen auf deren späteres LehrerInnenhandeln. Grundlage hierfür ist nicht nur mein didaktischer Ansatz oder/und die Kenntnis lernpsychologischer Grundsätze, sondern auch ein letztgenannter Befund der Untersuchung. Es zeigte sich nämlich, daß Personen, in deren Weiterbildung lehrerzentrierte Lernformen wie z. B. der Lehrervortrag nicht an erster oder zweiter Stelle standen, die Entwicklung ihrer didaktisch-methodischen wie auch sozial-kommunikativen Kompetenzen – und übrigens auch ihrer Fähigkeiten im Bereich „wissenschaftlichen Arbeitens“ und „Lernen des Lernens“ – signifikant positiver einschätzen als die Personen, bei denen der Lehrervortrag die dominierende Form war.

- Klafki, Wolfgang: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung, in: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985  
 Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden I: Theorienband, Frankfurt/M 1991<sup>4</sup>  
 Meiyer Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt/M. 1990<sup>3</sup>  
 Mogge-Grotjahn, Hildegard: Pflege in Europa, Bochum 1992  
 Robert Bosch Stiftung Hg.: Pflege braucht Eliten, Gerlingen 1992  
 Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 2 „Berufliche Schulen“, Wiesbaden 1990  
 Voigt, Wilfried: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, München 1977<sup>2</sup>