

Karin REIBER, Jan BRAUN, Marius REBMANN & Jutta MOHR

(Hochschule Esslingen)

**Neue Qualifizierungswege im Fokus – Lehrerinnen- und
Lehrerbildung der Domäne Pflege zwischen Attraktivität,
Flexibilisierung und Professionalisierung**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe47/reiber_etal_bwpat47.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 47 | Dezember 2024

Attraktivität des Lehrer:innenberufs in der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karl Wilbers, Nicole Naeve-Stoß, Silke Lange & Matthias Söll**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchler, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Neue Qualifizierungswege im Fokus – Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Domäne Pflege zwischen Attraktivität, Flexibilisierung und Professionalisierung

Abstract

In Reaktion auf die neue gesetzliche Bestimmung bezüglich des Zugangs zu einer Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule für Pflege im Pflegeberufegesetz sind neben den bisherigen Angeboten neue Qualifizierungswege entstanden. Aufgrund der Vielfalt der Programme an allen Hochschularten, die sich hinsichtlich der Organisationsformen, Strukturen und Inhalte unterscheiden, eröffnen sich für Student:innen vielfältige Möglichkeiten. Der Beitrag nimmt die Qualifizierungswege mit Blick auf Professionsmerkmale in den Blick. Dies geschieht anhand einer Analyse der Kompetenzbeschreibungen in Modulhandbüchern lehrerinnen- und lehrerbildender Masterstudiengänge für die Domäne Pflege. Diskutiert werden die aktuellen Bildungswege im Spannungsfeld von Attraktivität und Flexibilisierung einerseits sowie verlässlichen Outcomeerwartungen an die Lehrtätigkeit in der Pflegeausbildung andererseits.

Focus on new qualification paths – teacher training in the nursing domain between attractiveness, flexibilisation and professionalisation

In response to the new legal provision regarding access to a teaching position at a vocational school for nursing in the Nursing Professions Act, new qualification paths have emerged in addition to the previous offerings. Due to the variety of programmes at all types of higher education institutions, differing in terms of organizational forms, structures and content, there are many opportunities for prospective students. This article takes a look at the qualification paths with regard to professional characteristics. This is done on the basis of an analysis of the competence descriptions in module handbooks of nursing education Master's degree programs. The current educational pathways are discussed in the tension between the attractiveness and flexibilisation on the one hand and reliable outcome expectations of teaching in nursing education on the other.

Schlüsselwörter: *Pflegepädagogik, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Pflege, Professionalisierung*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Hintergrund

Aufgrund fachlicher Profilierung und gesteigerter Ausbildungsanforderungen lässt sich im Pflegeberuf eine nachholende Professionalisierung nachzeichnen. Gleichzeitig wirkt der relativ geringe Grad der Regelungen limitierend auf die Professionalisierungsbestrebung. Da die Mehrzahl der Schulen staatlich anerkannte Schulen sind und somit nicht den einschlägigen Bestimmungen unterliegen, die für den kleineren Teil der staatlichen Schulen gelten, nimmt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Domäne Pflege eine Sonderstellung ein (Reiber & Friese, 2022, S. 63–64). Mit Beginn der verspäteten Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Domäne Pflege, die zunächst in Form von beruflichen Weiterbildungen stattfand, sind unterschiedliche Studiengänge an allen Hochschularten entstanden, deren Diversität bis heute Bestand hat (Reiber & Reiber, 2024, S. 191, 201; Recken, 2024, S. 383). Das 2020 in Kraft getretene Pflegeberufegesetz (PflBG) schreibt (nach einer Übergangsfrist) einen Masterabschluss als Voraussetzung für eine hauptamtliche Lehrtätigkeit an einer Pflegeschule vor (§ 9 Abs. 1 PflBG). Durch diese gesetzliche Neuregelung entsteht ein Bedarf an Lehrpersonen mit Masterabschluss, der aktuell nicht gedeckt werden kann. Im Dienst der Fach- und Lehrkräftesicherung sind zahlreiche neue Studiengänge entstanden, die die bestehende Vielfalt der Bildungsmöglichkeiten weiter erhöhen (Reiber & Reiber, 2024).

In diesem Beitrag werden diese neuen Qualifizierungswege und die damit einhergehende Heterogenität der Bildungsangebote auf Basis von Ergebnissen einer Dokumentenanalyse vorgestellt und mit Blick auf die Professionalisierung des Lehrer:innenberufs der Domäne Pflege diskutiert. Der Beitrag verfolgt die Fragestellung, welche Spannungsverhältnisse aus den neuen Wegen der Qualifizierung mit Blick auf die Professionalisierungsaspekte resultieren. Weiterführend wird die aktuelle Ausbildungssituation im Kontext der Themen Lehrkräftesicherung, Attraktivitätssteigerung und Flexibilisierung thematisiert.

Der Beitrag basiert auf Daten, die im Rahmen des durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragten Projekts PflBuKoM „Lehrerbildung (Domäne Pflege) in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen“ (12/2021–11/2024) erhoben und ausgewertet wurden. Das Projekt verfolgt das Ziel, die derzeitigen lehrer:innenbildenden Studienangebote auf Masterniveau im Sinne einer Bestandsaufnahme kategoriengeleitet bzw. kriteriengestützt zu analysieren und im Hinblick auf die Weiterentwicklungserfordernisse sowohl für die Ebene der Studiengangentwicklung als auch für die politische Steuerung Empfehlungen bezogen auf eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach vereinheitlichten Professionsstandards abzuleiten. Hierzu wurden Interviews, eine quantitative Befragung (Universität Münster) und eine Dokumentenanalyse (Hochschule Esslingen) durchgeführt. In diesem Beitrag wird auf das Teilprojekt der Hochschule Esslingen Bezug genommen. Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurden ausgewählte lehrer:innenbildende Masterstudiengänge für die Fachrichtung Pflege hinsichtlich ihrer curricularen Strukturen und inhaltlichen Ausgestaltung analysiert.

Zu Beginn werden im folgenden Kapitel der Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Domäne Pflege in seiner Sonderstellung im Lehrerbildungssystem und die aktuelle Situation im Kontext von Attraktivität durch unterschiedliche Studiengangformen und -formate sowie spezifische Studiengangprofile mit Effekten für die Flexibilisierung von Bildungswegen

und größere Auswahlmöglichkeiten mit Blick auf (De-)Professionalisierungseffekte, Standardisierung und Qualitätssicherung beschrieben. Als theoretischer Bezugsrahmen dient der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz professionellen Lehrerhandelns von Baumert und Kunter (2013). Dieser wird in Kapitel 3 vorgestellt. Das methodische Vorgehen im Rahmen der Dokumentenanalyse folgt in Kapitel 4. Als Ergebnis wird in Kapitel 5 die Heterogenität der untersuchten Studiengänge und Modulhandbücher präzisiert und konkretisiert. Diese Ergebnisse werden anhand der beiden Spannungslinien ‚Attraktivität durch Flexibilisierung vs. (De-)Professionalisierung‘ sowie ‚Attraktivität durch Profilierung vs. Standardisierung und Qualitätssicherung‘ diskutiert. Mit Implikationen und einem kurzen Fazit schließt der Beitrag.

2 Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Domäne Pflege

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Domäne Pflege ist eng verknüpft mit dem beruflichen Sonderweg der Pflegeausbildung und gekennzeichnet durch historische Besonderheiten (Friese, 2018). Erst in den 1990er-Jahren erfolgte eine bundesweite Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Domäne Pflege, wobei insbesondere die Fachhochschulen eine prominente Rolle einnahmen (Reiber, 2018). Erst ab 2004 schrieb das Gesundheits- und Krankenpflegegesetz einen Hochschulabschluss für Lehrende in der (Kinder-)Krankenpflege (KrPflG § 4) vor – vorzugsweise, aber nicht zwingend, in Pflegepädagogik. In der im Jahr 2004 reformierten Altenpflegeausbildung wurde diese Forderung nicht gestellt (Reiber & Reiber, 2023, S. 181–182; Unger & Heinze, 2022, S. 11). Mit § 9 Abs. 1 PflBG ist für die Lehrtätigkeit in der Pflegeausbildung nun erstmals ein hochschulischer Abschluss auf Masterniveau, insb., aber nicht ausschließlich mit pflegepädagogischer Ausrichtung, festgeschrieben. Weitere Vorgaben wurden von Seiten des Bundes nicht getroffen. So bleibt dies den Ländern überlassen, die dieser Aufgabe in unterschiedlicher Konkretisierung nachkommen. Allerdings führt der verpflichtende Masterabschluss nicht zu einer Vereinheitlichung der Studiengänge und Kompetenzprofile, auch wenn Vereinbarungen im Hinblick auf einheitliche Standards in Form der Fachqualifikationsrahmen Pflegewissenschaft (Hülken-Giesler & Korporal, 2013) und Pflegepädagogik (Walter & Dütthorn, 2019) sowie der länderübergreifenden Vereinbarung der KMK zu inhaltlichen Anforderungen für die Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK, 2024; 2019) vorliegen (Reiber & Reiber, 2023, S. 191).

Laut aktuellem Pflegepanel ist die Qualifizierung der Lehrenden aus Perspektive der Pflegeschulen eine der zentralen Herausforderungen in Bezug auf die aktuelle Pflegeausbildung, deren Bedeutung im Vergleich zur letzten Befragung im Jahr 2021 zudem noch gewachsen ist (Hofrath et al., 2024, S. 101–102). Aufgrund des bereits aktuell vorherrschenden Mangels an qualifizierten Lehrpersonen (von Gahlen-Hoops & Brüche, 2024, S. 390; Unger & Heinze, 2022, S. 10), verbunden mit der gesetzlichen Neuerung, unterliegen die Studiengänge für Lehrpersonen der Domäne Pflege einer Entwicklungsdynamik, die die Heterogenität der Studiengänge fördert (Reiber & Reiber, 2023, S. 193). Neben den bisher existierenden Lehramtsstudiengängen für die berufliche Fachrichtung Pflege an Universitäten oder an Universitäten in Kooperation mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Pflegepädagogikstudiengängen an Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften – jeweils in Bachelor-Master-

Abfolge – sind in Reaktion auf die neue Zugangsregelung zu einer Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule für Pflege weitere Master-Studiengänge an allen Hochschularten eingerichtet worden (Reiber, o. A.). Nicht alle an Universitäten angebotenen Masterprogramme sind somit als Lehramtsstudiengänge konzipiert, sondern folgen einer eigenen Entwicklungslogik.

In diesem Beitrag wird nachfolgend zwischen zwei Arten von Masterstudiengängen unterschieden:

- Eine Gruppe bilden reguläre Lehramtsstudiengänge für den Schultyp berufliche Schulen, die den KMK-Bestimmungen unterliegen und in der Regel in das Lehramt an einer staatlichen Berufsschule führen und die Studienbereiche eines Lehramtsstudiums umfassen: Die Fachwissenschaft und -didaktik der beruflichen Fachrichtung Pflege, einem Zweitfach bzw. einer zweiten beruflichen Fachrichtung sowie die bildungswissenschaftlichen Studienanteile.
- Alle anderen Studiengänge, die gemäß ihrer Bezeichnung und Selbstbeschreibung für eine Lehrtätigkeit – in der Regel an einer staatlich anerkannten Schule – qualifizieren, werden hier in Abgrenzung zu den Lehramtsstudiengängen als lehrer:innenbildende Studiengänge bezeichnet. Die Bezeichnung variiert zwischen Pflegepädagogik und Berufspädagogik Pflege (mitunter auch Pflege und Gesundheit) und Art und Gewichtung der Studienanteile differieren zwischen den Programmen.

Im Dezember 2021 existierten bundesweit 44 Masterstudiengänge, die sich hinsichtlich ihrer Binnenstruktur und Gewichtung der inhaltlichen Studienbestandteile stark unterscheiden. Gegenüber den Lehramtsstudiengängen in der auch sonst üblichen Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung überwiegt in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Domäne Pflege die Anzahl an sonstigen lehrer:innenbildenden Masterprogrammen (Reiber & Reiber, 2024).

Es sind hier also zweifellos neue Wege der Qualifizierung entstanden, die aufgrund ihrer Vielfalt attraktiv für Interessent:innen sein können, da diese sich das für sie passende und realisierbare Modell aussuchen können. Der vergleichsweise hohe Anteil an privaten Hochschulen bei den anbietenden Institutionen lässt den Eindruck entstehen, dass sich Studienangebote, die qualifizierungswillige Bachelorabsolvent:innen adressieren, auch finanziell lohnen (Reiber 2021; Reiber & Reiber 2024, S. 197). Die neuen Qualifizierungswege eröffnen erweiterte Organisationsformen des Studiums (berufsbegleitendes Studium; Fernstudium). Aus Sicht von Interessent:innen kann dies ein Attraktivitätsmerkmal sein, da sie aus einer Bandbreite an Variationen von Studienangeboten zwischen berufsbegleitendem Fernstudium und Vollzeitstudium in Präsenz sowie auch aus Studiengängen mit unterschiedlichen fachlichen Profilen auswählen können. Diese neue Situation kann einerseits als Beitrag für mehr Flexibilität von Qualifizierungswegen und bei der Gestaltung individueller Bildungslaufbahnen gedeutet werden. Was jedoch bedeutet sie mit Blick auf Professionalität und Professionalisierung, Standardisierung und Qualitätssicherung?

2.1 Attraktivität durch Flexibilisierung des Bildungswegs zum Lehrberuf im Kontext von Professionalisierung

Für Pflegefachpersonen, die eine weitere Laufbahn als Lehrperson erwägen, kann es eine Erleichterung darstellen, wenn sie das Studium, das sie für eine Lehrtätigkeit qualifiziert, flexibel zu ihrer jeweiligen Lebenssituation passend auswählen können. Da viele der Studieninteressierten aufgrund der vorausgegangenen Pflegeausbildung, die die meisten zukünftigen Lehrpersonen immer noch mitbringen bzw. die an vielen Studienstandorten vorausgesetzt wird, etwas älter sind als andere Lehramtsstudierende, sind sie vielfach in der Wahl des Studienorts weniger flexibel. Häufig sind sie in einem festen Beschäftigungsverhältnis tätig, das sie mit geringerem Beschäftigungsumfang während des Studiums fortsetzen möchten, und/oder sie gehen Care-Aufgaben nach. Diese Zielgruppe profitiert von den unterschiedlichen Organisationsformen, aus denen derzeit ausgewählt werden kann, indem sie sich für ein berufsbegleitendes Studium vor Ort oder ein weitgehend ortsunabhängiges Fernstudium entscheiden können, das vereinbar ist mit ihrer jeweiligen Lebenssituation (Braun et al. 2024, S. 12–13).

Das in dieser Hinsicht vielfältige Studienangebot ist eine Reaktion auf die oben beschriebenen Besonderheiten und kann, da sich individuelle Laufbahnen realisieren lassen, dazu beitragen, dass der aktuelle und zukünftige Bedarf an Lehrpersonen gedeckt werden kann (Reiber, 2021). Allerdings ist davon auszugehen, dass von einem berufsbegleitenden oder Fernstudiums andere Sozialisationseffekte zu erwarten sind als von einem klassischen Vollzeitstudium. Dies könnte gerade mit Blick auf den Rollenwechsel von der Pflegefachperson zur Lehrkraft, den viele Studierenden zu vollziehen haben, bedeutsam sein. Wenn ein lehrer:innenbildendes Studium den Beschäftigungsschwerpunkt bildet, entstehen andere Möglichkeiten, um die mit unterschiedlichen beruflichen Funktionen verbundenen Rollenerwartungen – und damit die individuelle Bildungsbiographie – zu reflektieren (Krey 2022, S. 116–117).

2.2 Attraktivität durch Profilbildung des Bildungswegs zum Lehrberuf im Kontext von Standardisierung

Pflegefachpersonen, die sich für eine Lehrtätigkeit qualifizieren, bringen bereits ein initiales fachliches Profil mit. Alle die ihre Ausbildung bereits vor 2020 und dem Inkrafttreten des Pflegeberufgesetzes begonnen haben, weisen eine erste Spezialisierung für die Pflege von Menschen einer bestimmten Altersgruppe auf und kennen die typischen Organisationsformen von Sektoren pflegerischer Versorgung, in denen sie ihre praktische Ausbildung durchlaufen haben und in denen sie ggf. nach der Ausbildung tätig waren. Aber auch generalistisch ausgebildete Pflegefachpersonen, die für die Pflege von Menschen aller Altersgruppen und Lebensphasen qualifiziert werden und eine größere Bandbreite an Praxiseinsätzen absolvieren, bringen durch ihren Vertiefungseinsatz erste Ansätze für eine fachliche Profilbildung mit. Ergänzend zur Ausbildung verfügen manche Studierende in einem lehrer:innenbildenden Studienprogramm für die Domäne Pflege bzw. Lehramtsstudiengang für die berufliche Fachrichtung Pflege über eine Fachweiterbildung (z. B. für Intensiv-, psychiatrische oder gerontologische Pflege) und/oder haben bereits eine Funktion ausgeübt (z. B. eine Leitungsaufgabe im mittleren Management und/oder Praxisanleitung) (von Gahlen-Hoops & Brühe, 2024, S. 398).

Eine Vielfalt an Studienprofilen ermöglicht es mobilen und ungebundenen Studierenden, sich auf der Basis ihrer jeweiligen Erstqualifikation(en) einen passenden Bildungsweg auszuwählen und somit ein spezifisches Kompetenzportfolio zu erwerben. Dieses könnte u. a. auch dadurch gekennzeichnet sein, dass es nicht nur für eine Lehrtätigkeit qualifiziert, sondern im Sinne einer Polyvalenz auch andere berufliche Optionen eröffnet (von Gahlen-Hoops & Brühe 2024, S. 389). Dem steht gegenüber, dass eine stärkere Standardisierung von Bildungsverläufen positiv auf die Professionalisierung zurückwirken würde: Etablierte Studienmodelle sind die Voraussetzung für verlässliche Outcomeerwartungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die wiederum ein Merkmal der Professionalisierung sind (Reiber 2021).

3 Theoretischer Bezugsrahmen

In eigenen vorausgegangenen Arbeiten der Autorengruppe hat sich der kompetenztheoretische Bestimmungsansatz von Professionalität als besonders ertragreich für die Kontextualisierung von Analysen zur Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Domäne Pflege erwiesen (Reiber 2022; Reiber & Reibmann, 2023). Dieser Ansatz beschreibt die zentralen Anforderungen an professionelles Lehrhandeln und unterscheidet dabei zwischen Professionswissen, das aus fachwissenschaftlichen und -didaktischen sowie pädagogisch-psychologischen Komponenten besteht, erweitert um affektiv-motivationale Aspekte (Baumert & Kunter, 2006, 2011). Besonders bedeutsam ist das fachbezogene Professionswissen, das sich als ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg erwiesen hat (Kunter & Baumert, 2011). Es umfasst nicht nur das Fachwissen, sondern auch dessen zugrundeliegende Wissensstruktur, die über den reinen Unterrichtsinhalt hinausgeht (Reiber, 2022). Die fachdidaktische Komponente des Professionswissens fokussiert das Verständnis und die Verständlichkeit der Unterrichtsstruktur seitens der Lernenden sowie ihre Lernprozesse. Die Bestimmung der fachwissenschaftlichen Bestandteile des Professionswissen erfolgt nicht ausschließlich durch Bezugnahme auf eine mit der beruflichen Fachrichtung korrespondierende Disziplin, da auch bezugswissenschaftliches Wissen und berufliche Anforderungen zu berücksichtigen sind (Becker et al., 2019; Reiber, 2022).

Der kompetenzbasierte Ansatz zur Bestimmung von Professionalität eröffnet die Möglichkeit, die Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer klarer zu kommunizieren und die Ziele der Lehrerinnen- und Lehrerbildung systematisch abzuleiten (König, 2020). In diesem Rahmen ist das fachbezogene Professionswissen ein Schlüssel für die fachdidaktische Erklärungskompetenz, die entscheidend zum Lernerfolg der Lernenden beiträgt (Baumert & Kunter, 2011).

Für das hier vorgestellte Projekt erfolgte eine Modellierung des fachspezifischen Professionswissen unter Bezugnahme auf die beiden Fachqualifikationsrahmen und KMK-Standards für Fachwissenschaft/Didaktik; für die einzelnen Kompetenzfacetten wurde jeweils eine disziplinäre Begründung als Legitimationsebene hinzugefügt (Reiber & Reibmann, 2023; Reiber, o. A.). Handlungsleitend war der kompetenzorientierte Bestimmungsansatz professionellen Lehrhandelns. Als Referenzrahmen dienen die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK), die fachwissenschaftlichen/-didaktischen Empfehlungen in Form der Fachqualifikationsrahmen (FQR) Pflege für die hochschulische Bildung (Hülksen-Giesler & Korporal, 2013) und Pflegedidaktik (Walter & Dütthorn, 2019) sowie die Ausbildungsziele und Kompetenzen im PflBG bzw. in der Pflegeausbildungs- und -prüfungsverordnung (PflAPrV). Unter Berücksichtigung

aktueller professionstheoretischer Diskurse und empirischer Befunde der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung wurden die Studienbestandteile für das Kategoriensystem operationalisiert. Theoriebestände aus der Pflegewissenschaft als Bezugsdisziplin stellen den Begründungskontext dar (Reiber, o. A.; Reiber & Reibmann, 2023, S. 236–240; Reiber, 2022, S. 312–314).

Im Ergebnis entstand folgendes Kategoriensystem zur Bestimmung des Professionswissens von Lehrerinnen und Lehrern der Domäne Pflege, das zugleich als präskriptive Beschreibung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Soll-Bestimmung für die nachfolgend beschriebene Ist-Analyse diente (Abbildung 1).

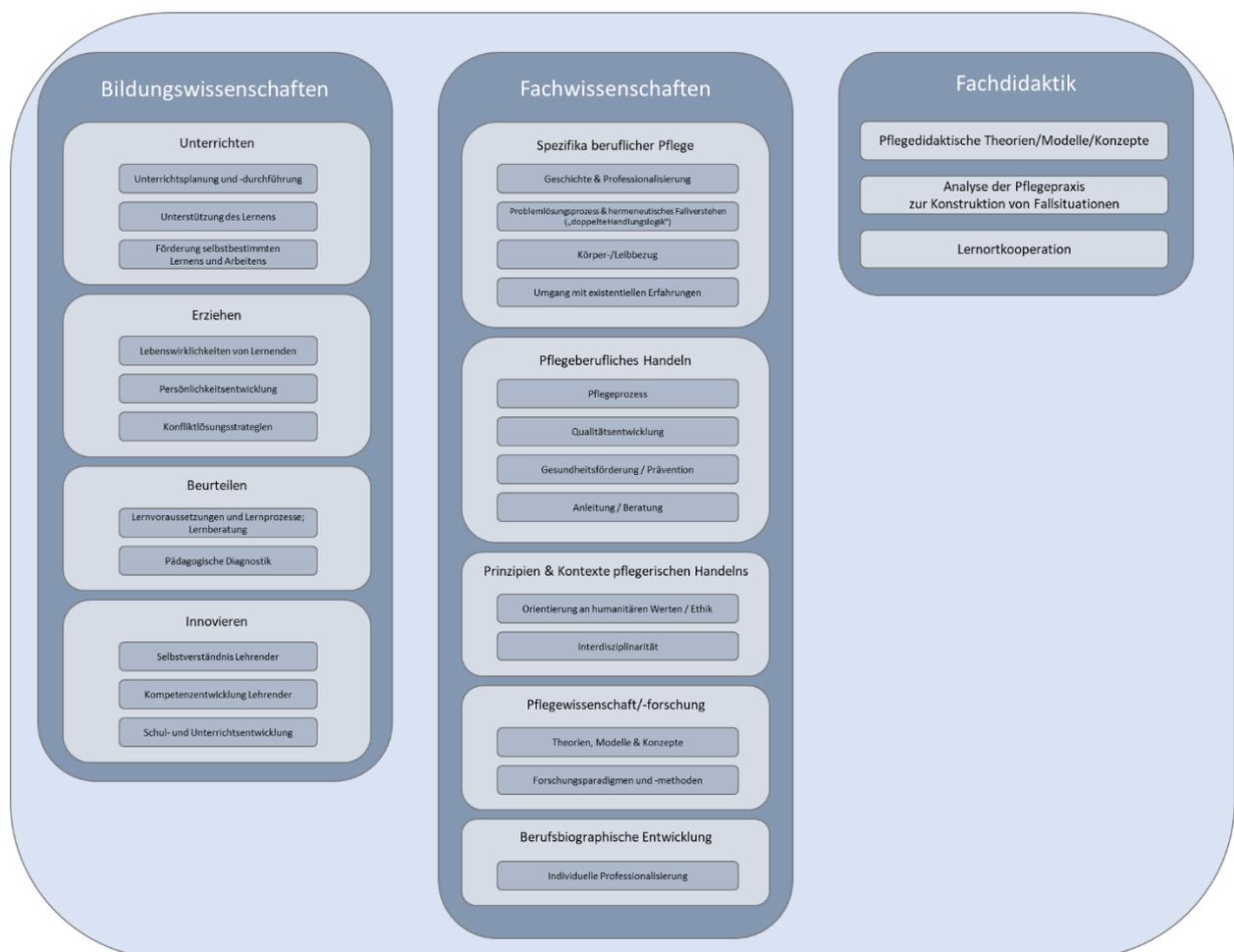


Abbildung 1: Kategorien zur Beschreibung und Bestimmung des Professionswissens (eigene Darstellung)

4 Methodisches Vorgehen

Im Forschungsverbund wurden bundesweit Masterstudiengänge, die Lehrpersonen der beruflichen Domäne Pflege ausbilden, recherchiert. Um die Gesamtsituation abbilden zu können, wurde durch eine kriteriengeleitete gezielte Auswahl (Mayer & Große-Schlarmann, 2023, S. 199) ein Sample von 28 Studiengängen gemäß der Anzahl der Standorte der Bundesländer (und

bundesweit agierenden Anbieter), der Hochschulform und -trägerschaft sowie der Studiengangstypen zusammengestellt. In die curriculare Analyse konnten 21 Modulhandbücher einbezogen werden. Die Abweichung ergibt sich aus folgenden Gründen: (a) Bei zwei Studiengängen handelt es sich um kooperative Angebote, so dass sich dadurch die Anzahl der zu untersuchenden Modulhandbücher jeweils um eines reduzierte, (b) bei einem weiteren Studienangebot handelt es sich um einen Bachelorstudiengang, mit dem ein anderes Qualifikations- und Kompetenzniveau angestrebt wird, und der somit nicht in die curriculare Analyse einbezogen wurde, und (c) von vier der ausgewählten Studiengänge war das Modulhandbuch nicht online verfügbar und konnte auch durch mehrfache direkte Anfrage nicht akquiriert werden.

Unter Berücksichtigung der Zugänglichkeit der Modulhandbücher wurden im Rahmen einer genuinen Dokumentenanalyse (Döring & Bortz, 2016, S. 533) Kompetenzbeschreibungen in Modulhandbüchern regulärer Lehramtsstudiengänge (n = 7) und lehrer:innenbildender Masterprogramme (n = 14) anhand der integrativen Inhaltsanalyse (Früh, 2017) aus zwölf Bundesländern sowie einem bundeslandübergreifendem Angebot untersucht. Bei der genuinen Dokumentenanalyse „wird [...] auf bereits vorhandene bzw. vorgefundene Dokumente (,extant documents‘) zurückgegriffen, die völlig unabhängig vom Forschungsprozess produziert wurden und als Manifestationen menschlichen Erlebens und Verhaltens angesehen werden können.“ (Döring & Bortz, 2016, S. 533). In der Datenanalyse ist es möglich, sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren anzuwenden, dabei sind dieselben Verfahren anwendbar, wie auch auf im Rahmen des Forschungsprozesses generierte Daten (ebd., S. 534). Die integrative Inhaltsanalyse verschränkt qualitative und quantitative Elemente; im Rahmen eines qualitativen Analyseverfahrens werden inhaltliche Textmerkmale anhand zuvor festgelegter Indikatoren identifiziert, die anschließend „zählend-quantifizierend“ (Früh, 2017, S. 40) weiterverarbeitet werden (ebd., S. 40, 84).

Das Sample weist ein nahezu paritätisches Verhältnis universitärer (n = 11) und nicht-universitärer Studiengänge (n = 10) auf, die in staatlicher (n = 16), kirchlicher (n = 4) oder privater (n = 1) Trägerschaft verortet sind. In zwölf Modulhandbüchern fanden sich Hinweise auf mögliche Wahlmodule. Um Verzerrungen zu vermeiden, wurden diese nicht in die Auswertung einbezogen.

Im Rahmen der Analyse wurden die kognitiven Prozessdimensionen (Anderson & Krathwohl, 2001) der Kompetenzformulierungen erfasst und den entwickelten Kategorien des Professionswissens (Reiber & Reibmann, 2023, S. 229–240) zugeordnet sowie kategorienbasiert ausgewertet. Hierzu wurde deduktiv ein Codiermanual entwickelt. Gemäß der gängigen Systematik wurden die Kategorien bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten zugeordnet (vgl. Abbildung 1), ergänzt um weitere literaturgestützt entwickelte professionalisierungsrelevante Facetten, wie z. B. Digitalisierung. Das deduktiv entwickelte Kategoriensystem wurde durch im Codierprozess induktiv gebildete Kategorien erweitert. Diese umfassen z. B. allgemein forschungsbezogene Kompetenzen, Organisation und Führung sowie Rollenentwicklung von der Pflege- zur Lehrperson. Diese Kompetenzbeschreibungen wurden als weitere Studienbestandteile zusammengefasst. Neben der rein deskriptiven Darstellung der Ergebnisse wurden Vergleichsanalysen durchgeführt. Hierzu wurden die gewichteten Mediane der einzelnen Kategorien errechnet und anschließend der Mann-Whitney-U-Test angewendet,

um die Taxonomieniveaus der kognitiven Prozessdimensionen auf signifikante Unterschiede je nach Art der Studiengänge (Lehramtsstudiengänge, lehrer:innenbildende Studiengänge), Art der Hochschule (Hochschule, Universität) und Trägerschaft (staatlich, kirchlich) zu prüfen. Die Durchführung erfolgte mit der Statistiksoftware JASP in der Version 0.16.4 (JASP Team, 2024). Die Zugangsvoraussetzungen zu den Masterprogrammen wurden über weitere, den Studiengängen zugehörige Dokumente erschlossen.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen eine Heterogenität der Masterstudiengänge hinsichtlich ihrer Zugangsvoraussetzungen (Berufsausbildung/inhaltliche Bezüge) sowie bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, -didaktischen und weiteren Anteile. Diese Differenzen zeigen sich auf Ebene der einzelnen Studiengänge – unabhängig von Trägerschaft und Hochschulart.

5.1 Analyse der Zugangsvoraussetzungen

Eine (pflegerische) Grundausbildung wird in zehn Studiengängen gefordert, darunter drei Lehramtsstudiengänge und sieben andere lehrer:innenbildende Studiengänge. In elf Studiengängen werden hierzu keine Angaben gemacht.

Bei acht Studiengängen finden sich für die Zulassung zu einem Masterstudium inhaltliche Vorgaben, angegeben in Leistungspunkten nach dem European Credit Transfer System (ECTS). Bei den bildungswissenschaftlichen Anteilen reicht die Spanne von 12 ECTS bis 35 ECTS ($n = 5$). Die fachwissenschaftlichen Vorgaben in Pflegewissenschaft/Gesundheitswissenschaften bzw. anderen Fachwissenschaften liegen zwischen 25 ECTS und 120 ECTS ($n = 5$). Pflegedidaktische bzw. fachdidaktische Kenntnisse werden in einem Studiengang im Rahmen von 8 ECTS gefordert. Berufserfahrung, die nicht spezifiziert ist, wird in einem Studiengang vorausgesetzt.

5.2 Analyse der Modulhandbücher

Insgesamt wurden 2195 Kompetenzbeschreibungen codiert. In allen Modulhandbüchern lassen sich gemäß dem Strukturmodell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile identifizieren. Jedoch weisen die Kompetenzen in den einzelnen Modulen häufig eine andere Zielrichtung auf, als die Modultitel vermuten lassen. Über alle Modulhandbücher hinweg lassen sich 42 Prozent der Kompetenzbeschreibungen den Bildungswissenschaften zuordnen, 24 Prozent weisen fachwissenschaftliche Bezüge auf, 4 Prozent entfallen auf pflegedidaktische und 30 Prozent auf weitere Studienbestandteile (Abbildung 2).

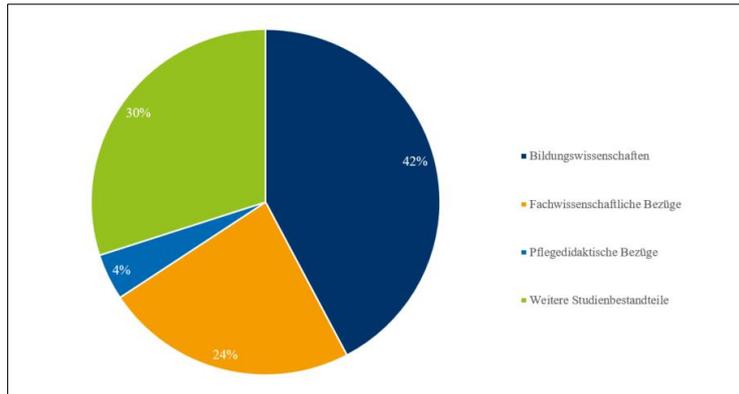


Abbildung 2: Studienbestandteile studiengangübergreifend (eigene Darstellung)

Hochschulen formulieren im Gegensatz zu Universitäten einen etwas höheren Anteil an Kompetenzbeschreibungen, die der Kategorie „weitere Studienbestandteile“ zuzuordnen sind (34 % vs. 26 %). Dafür reduzieren sich die fachwissenschaftlichen Bezüge (21 % vs. 25 %). Im Vergleich von regulären Lehramtsstudiengängen und anderen lehrer:innenbildenden Studiengängen fällt auf, dass bei beiden die Anteile ähnlich verteilt sind. Im Bereich der Lehramtsstudiengänge sind die fachwissenschaftlichen Anteile etwas stärker gewichtet (27 % vs. 22 %) und die weiteren Studienbestandteile etwas seltener vertreten (26 % vs. 31 %).

Die bildungswissenschaftliche Ausrichtung zeigt sich auch in der Betrachtung einzelner Studiengänge. In 16 der 21 Studiengänge bilden die bildungswissenschaftlichen Kompetenzformulierungen den größten Anteil. Vergleicht man die Kompetenzformulierungen auf Ebene der einzelnen Modulhandbücher lassen sich jedoch große Unterschiede konstatieren. Hier variieren die bildungswissenschaftlichen Anteile von 11 bis 79 Prozent (Abbildung 3).

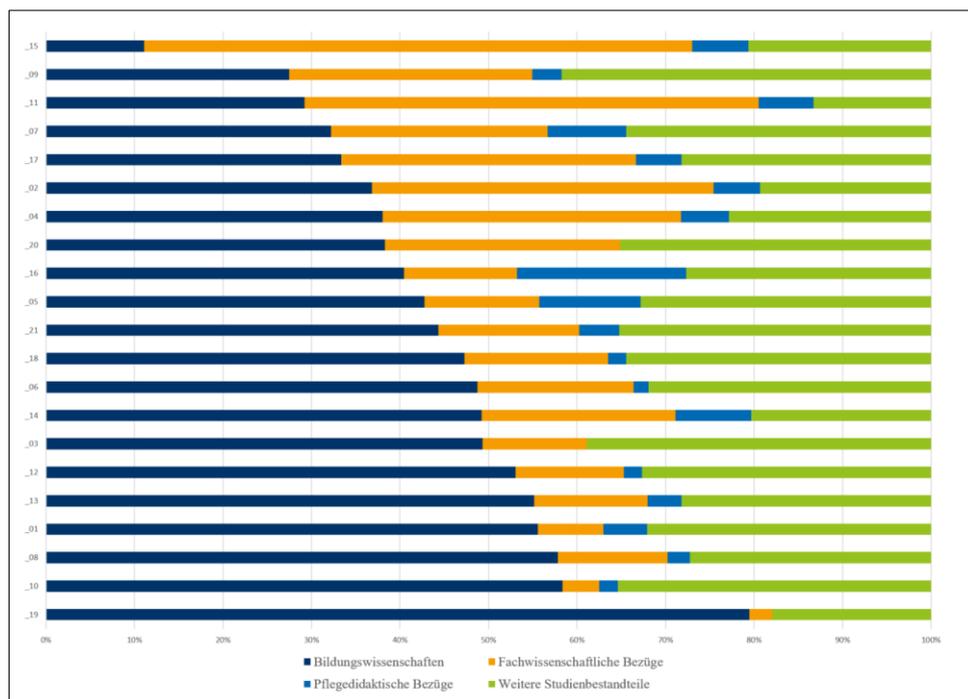


Abbildung 3: Studienbestandteile studiengangbezogen, bildungswissenschaftliche Anteile aufsteigen (eigene Darstellung)

Der Anteil fachwissenschaftlicher Kompetenzbeschreibungen variiert je nach Studiengang von drei bis 62 Prozent. Pflagedidaktischen Bezüge fehlen in drei Modulhandbüchern vollständig, die Bandbreite liegt hier zwischen 0 und 19 Prozent. In über der Hälfte der Studiengänge ist mehr als ein Drittel der Kompetenzbeschreibungen anderen Studieninhalten zuzuordnen, den größten Bestandteil bilden dabei forschungsbezogene Kompetenzen. Der Anteil weiterer Studienbestandteile beträgt zwischen 13 und 45 Prozent.

Exemplarisch wird im Folgenden ein Vergleich zwischen den Kategorien Unterrichten und Innovieren als Bestandteil der Bildungswissenschaften, basierend auf den KMK-Standards für die Lehrerbildung (2019), gezogen. Über alle Modulhandbücher hinweg konnten der Kategorie Unterrichten 383 Kompetenzformulierungen zugeordnet werden und der Kategorie Innovieren 387. Somit entfallen auf beide Kategorien annähernd gleich viele Kodierungen. Werden die Kompetenzformulierungen in den regulären Lehramtsstudiengängen mit denen der anderen lehrer:innenbildenden Studiengänge verglichen, fällt auf, dass der Anteil von Kompetenzformulierungen im Bereich Unterrichten mit 48 Prozent Anteil an den bildungswissenschaftlichen Kompetenzformulierungen höher ist als in den anderen lehrer:innenbildenden Studiengängen (39 %). Genau entgegengerichtet verhält es sich bei der Subkategorie Innovieren. Diese macht einen höheren Anteil der bildungswissenschaftlichen Kompetenzen aus als in den Lehramtsstudiengängen (45 % vs. 33 %). Betrachtet man jedoch die Ebene einzelner Studiengänge zeigt sich, dass die Unterschiede auf einzelne Studiengänge zurückzuführen sind. So finden sich bei beiden Studiengangarten Studiengänge, in denen die Kompetenz Unterrichten bzw. die Kompetenz Innovieren mit weitem Abstand dominiert. Bspw. enthält ein Lehramtsstudiengang 71 Prozent der bildungswissenschaftlichen Kompetenzen im Bereich Unterrichten, wohingegen auf Innovieren 13 Prozent der Kompetenzformulierungen bezogen sind. Ebenso gibt es einen Lehramtsstudiengang, der die Kompetenz Innovieren stärker betont (71 % vs. 29 %). Das gleiche lässt sich für die weiteren lehrer:innenbildenden Studiengänge konstatieren. Auch hier gibt es Studiengänge, die die Kompetenz Unterrichten stärker fokussieren (60 % vs. 31 %) oder die Kompetenz Innovieren (67 % vs. 21 %). Die Analyse zeigt, dass diese Unterschiede auf Ebene der einzelnen Studiengänge zu verorten sind und hinsichtlich des Distinktionsmerkmals Lehramts- vs. lehrer:innenbildender Studiengänge nicht generalisiert werden können (Abbildung 4).

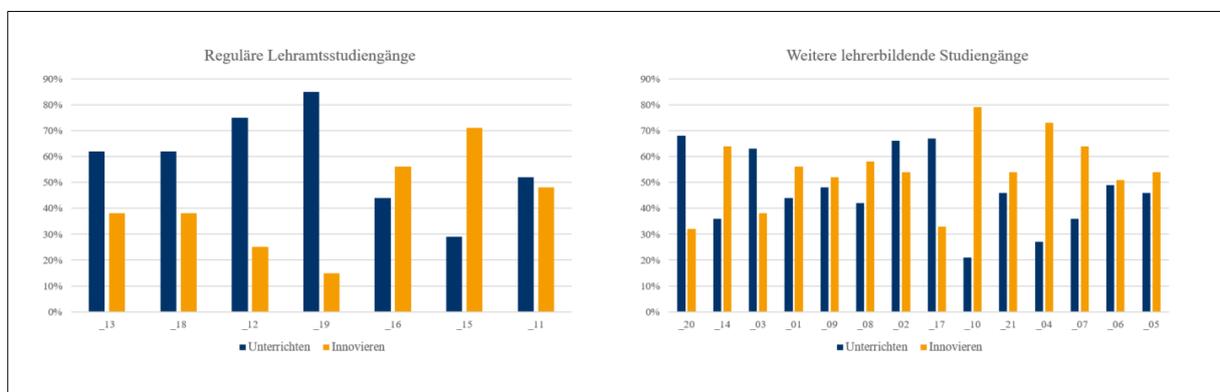


Abbildung 4: Unterrichten vs. Innovieren, reguläre Lehramtsstudiengänge und weitere lehrer:innenbildende Studiengänge (eigene Darstellung)

In Bezug auf die formulierten Taxonomieniveaus der kognitiven Prozessdimensionen der Kompetenzbereiche ist ebenfalls eine Heterogenität zu konstatieren. Die Taxonomieniveaus der Kompetenzformulierungen auf Ebene einzelner Codes unterscheidet sich lediglich in der fachwissenschaftlichen Kategorie „Individuelle Professionalisierung“ signifikant je nach Trägerschaft der Hochschule (staatlich/kirchlich; $p = 0,048$; $\alpha = 0,05$), ansonsten sind keine signifikanten Unterschiede (bei $\alpha = 0,05$) zwischen Lehramts- und weiteren lehrer:innenbildenden Studiengängen, zwischen Hochschulen und Universitäten oder zwischen staatlichen und kirchlichen Trägern zu identifizieren (Tabelle 1). Dies ist bei Betrachtung der einzelnen Studiengänge am ehesten auf eine studiengang- oder hochschulart- bzw. eine trägerschaftsübergreifende Heterogenität zurückzuführen.

Tabelle 1: Unterschiede der Taxonomieniveaus

	Kategorie	Unterschiede Studiengangart		Unterschiede Hochschulart		Unterschiede Trägerschaft		
		U	p	U	p	U	p	
Bildungswissenschaften	Unterrichten	Kompetenz 1	49,0	1,000	46,5	0,595	26,0	0,577
		Kompetenz 2	56,0	0,621	55,0	0,971	25,0	0,532
		Kompetenz 3	53,0	0,754	46,5	0,551	F	-
	Erziehen	Kompetenz 4	63,5	0,282	63,5	0,510	36,0	0,734
		Kompetenz 5	45,5	0,764	54,0	1,000	30,5	0,901
		Kompetenz 6	56,5	0,584	51,5	0,882	23,0	0,397
	Beurteilen	Kompetenz 7	65,5	0,223	62,5	0,562	36,0	0,736
		Kompetenz 8	67,0	0,178	55,0	0,971	24,5	0,493
	Innovieren	Kompetenz 9	66,5	0,192	64,0	0,488	20,0	0,2263
		Kompetenz 10	59,5	0,438	53,5	1,000	44,5	0,235
		Kompetenz 11	61,0	0,373	68,0	0,319	24,0	0,461
Fachwissenschaftliche Bezüge	Spezifika beruflicher Pflege	Geschichte & Professionalisierung	43,5	0,702	45,5	0,560	29,0	0,808
		Problemlösungsprozess & hermeneutisches Fallverstehen	48,0	0,951	60,5	0,483	28,5	0,648
		Körper-/Leibbezug	43,0	0,583	40,5	0,216	F	-
		Umgang mit existenziellen Erfahrungen	F	-	F	-	F	-
	Pflegeberufliches Handeln	Pflegeprozess	42,5	0,514	57,5	0,756	F	-
		Qualitätsentwicklung	35,0	0,247	36,0	0,153	F	-
		Gesundheitsförderung/Prävention	47,0	0,908	48,5	0,715	43,5	0,284
		Anleitung/Beratung	F	-	72,0	0,118	21,0	0,192
	Prinzipien & Kontexte pflegerischen Handelns	Orientierung an humanitären Werten/Ethik						
		Interdisziplinarität	52,0	0,843	54,5	1,000	31,5	1,000
	Pflegewissenschaft/-forschung	Theorien, Modelle & Konzepte	46,5	0,878	34,5	0,164	47,0	0,160
		Forschungsparadigmen und -methoden	39,5	0,475	33,0	0,121	36,5	0,690
		Berufsbiografische Entwicklung						
Pflegedidaktische Bezüge	Individuelle Professionalisierung	64,0	0,214	73,0	0,131	13,0	0,048	
	Pflegedidaktische Theorien/Modelle/Konzepte	62,0	0,333	57,0	0,854	29,0	0,806	
	Analyse der Pflegepraxis zur Konstruktion von Fallsituationen	45,0	0,608	55,0	0,944	26,5	0,364	
	Lernortkooperation	56,0	0,598	53,0	0,969	22,0	0,334	

U = Mann-Whitney-U-Test; p = Signifikanzwert; F = Varianz gleich zu 0; Bildungswissenschaftliche Kompetenzen: vgl. Kultusministerkonferenz 2019; Fachwissenschaftliche und pflegedidaktische Bezüge: vgl. Reiber & Reibmann 2023, S. 229–240

Die Analyse der Studiengangbegleitenden Dokumente ergab, dass ein Zweitfach bzw. eine zweite berufliche Fachrichtung in zehn Studiengängen ausgewiesen wird (davon $n = 7$ universitäre Studiengänge; $n = 3$ nicht-universitäre Studiengänge). Kein Zweitfach/zweite berufliche Fachrichtung war in elf Studiengängen zu identifizieren ($n = 7$ nicht-universitäre Studiengänge; $n = 4$ universitäre Studiengänge). Hinweise auf den Vorbereitungsdienst liegen zu sieben universitären Studiengängen vor; kein Hinweis auf Vorbereitungsdienst zu 14 Studiengängen ($n = 4$ universitäre Studiengänge; $n = 10$ nicht-universitäre Studiengänge). Angaben zu Praxisphasen sind in 18 Fällen vorhanden ($n = 10$ universitäre Studiengänge; $n = 8$ nicht-universitäre Studiengänge); kein Hinweis auf Praxisphasen findet sich in drei Fällen ($n = 1$ universitärer Studiengang; $n = 2$ nicht-universitäre Studiengänge).

6 Diskussion

Die Ergebnisse bestätigen die Heterogenität lehrer:innenbildender Studiengänge der Fachrichtung Pflege (Reiber & Reiber, 2024, S. 193–199) auf Ebene der Kompetenzformulierungen. Die neuen Qualifizierungswege stellen sich für die Studierenden als breites, attraktives Angebot dar, das Wahlfreiheit und Flexibilität eröffnet. Es kann variabel ein Studienangebot der Organisationsform und an dem Standort gewählt werden, das den eigenen Zugangsvoraussetzungen und der aktuellen Lebenssituation am besten entspricht.

6.1 Attraktivität durch Flexibilität

Aufgrund der Bandbreite unterschiedlicher Organisationsformen der Studiengänge besteht für Studierende potenziell eine große Flexibilität bei der Gestaltung ihrer Bildungslaufbahn. Es müsste vor diesem Hintergrund allen am Lehrberuf Interessierten möglich sein, einen individuell passenden Studienverlauf zu gestalten. Es ist zu vermuten, dass sich diese Attraktivität durch Flexibilisierung insbesondere auf berufsbegleitende und Fernstudienangebote bezieht, bei denen sich die Vereinbarkeit mit einer Berufstätigkeit und/oder Care Verpflichtungen unkomplizierter gestalten lässt wie in einem Vollzeitstudium in Präsenz, das zwar auch in individueller Geschwindigkeit absolviert werden kann, was aber mit anlassbezogenen Absprachen und Vereinbarungen mit den Studiengangverantwortlichen einhergeht. Für Studieninteressierte könnten bei der Wahl eines Studienangebots Ausgang und Erfolg dieser Absprachen und somit die Studierbarkeit unter den individuellen Lebensbedingungen zu unklar sein.

Ob die Mehrheit der Zielgruppe dieser Studiengänge von der Flexibilität bei der Wahl des Studienortes Gebrauch machen, ist fraglich. Das Centrum für Hochschulentwicklung stellt in einer aktuellen Umfrage fest, dass mehr als die Hälfte der Studierenden allgemein in der näheren Umgebung verbleiben (Hüsch, 2024, S. 9). Dieser Aspekt kann für die Standortwahl von Interessierten, die sich für eine Lehrtätigkeit in der Pflegeausbildung qualifizieren möchten, aufgrund ihrer Lebenssituation von höherer Bedeutung sein. Besonders Pflegefachpersonen und Absolventinnen und Absolventen eines pflegepädagogischen Bachelorstudiums möchten ihren Master häufig berufsbegleitend erwerben. Hinzu kommt der höhere Anteil an „Studierenden, die Erwerbs- und/oder Care-Verpflichtungen haben“ (Friese, 2018, S. 38). Dies hat limitierende Auswirkungen auf die Wahl des Studienorts, der in diesen Fällen häufig pragmatisch und unabhängig von der spezifischen Ausrichtung, Qualität oder sonstigen Kriterien gewählt wird,

oder auch in der Aufnahme eines (meist von einer privaten Hochschule offerierten) Fernstudiums mündet.

6.2 Attraktivität durch Profilbildung

Ein weiteres Attraktivitätsmerkmal ergibt sich aus den unterschiedlichen Gewichtungen und Ausrichtung der Studienbestandteile, die von Studieninteressierten als Möglichkeit der individuellen Profilbildung bewertet werden könnten. Vorausgesetzt es besteht die Möglichkeit, sich völlig unabhängig für ein Studienangebot zu entscheiden, bei dem die größte Übereinstimmung mit den eigenen fachlichen Präferenzen angenommen wird, bietet die Heterogenität der Studienprogramme potenziell die Möglichkeit individueller Profilbildung (von Gahlen-Hoops & Brüche, 2024, S. 393). Für Studieninteressierte könnte dabei insbesondere von Interesse sein, ob ihr zu erreichendes Kompetenzprofil polyvalent im Beschäftigungssystem verwertbar ist, so dass sie nicht ausschließlich auf den Lehrberuf begrenzt sind.

Eine Schwierigkeit ergibt sich bei der Studienwahl dann, wenn sich Studieninteressierte anhand der seitens der Hochschulen zur Veranschaulichung aus den Bausteinen der Modultitel konstruierten Studienstrukturmodelle orientieren, um ein spezifisches Profil zu erwerben. Die inhaltliche Diskrepanz zwischen Modultitel und formulierten Kompetenzziele kann einerseits zu Enttäuschungen seitens der Studierenden und andererseits zu wenig transparenten Kompetenzprofilen führen, die sich arbeitgeberseitig schwer aus den Zeugnissen ableiten lassen.

7 Implikationen mit Blick auf übergeordnete Spannungslinien

Neben diesen Effekten auf die Auswahl eines Studienangebots bringen die neuen Wege der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern der Domäne Pflege weiterreichende Ambivalenzen mit sich. Die beiden eingangs (Kapitel 2) bereits eingeführten Spannungsverhältnisse im Kontext von Attraktivität werden dabei im Folgenden mit Blick auf die Systemebene abstrahiert und diskutiert.

7.1 Lehrkräftesicherung vs. Professionalisierung

Professionalisierungsanforderungen, die für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung im allgemeinen gelten, scheinen inzwischen auch für die an Diskurs und Studiengangentwicklung beteiligten Wissenschaftler:innen *common sense* zu sein, sodass die allgemeinen Standards prinzipiell an vielen Hochschulen angestrebt werden. Trotzdem erfüllen die Studiengänge zum Großteil diese Standards nicht und die neuen Wege der Qualifizierung gehen u. U. mit einer Absenkung dieser Standards einher, um dem Personalbedarf des Beschäftigungssystems und den Erwartungen potenzieller Studieninteressent:innen zu entsprechen, möglichst niederschwellige Studienangebote bereitzustellen.

Dies kann am Beispiel der fachwissenschaftlichen Kompetenzen exemplarisch aufgezeigt werden: Laut den KMK-Vorgaben ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein fachwissenschaftlicher Anteil von 180 ECTS (KMK, 2018) gefordert. Fachbezogenes Professionswissen, das

über die zu vermittelnden Inhalte hinausgeht, ist konstitutiv für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Problematik unzureichenden Fachwissens weist auf ein historisch gewachsenes Phänomen in der Ausbildung von Lehrpersonen hin. Bereits im Jahr 1993 gaben in einer Umfrage Lehrerinnen und Lehrer im Pflegebereich an, dass sie sich in ihrer Weiterbildung fachlich nicht ausreichend auf den Unterricht vorbereitet fühlten (Oelke, 1994, S. 10). Große Hoffnungen wurden damals in die Akademisierung der Pflegewissenschaft und Etablierung pflegewissenschaftlicher Lehrstühle gesetzt (Oelke, 1994, S. 12). In den aktuellen Ergebnissen zeigt sich, dass die fachwissenschaftlichen Anteile – zumindest im Masterstudium – nicht ausreichend Berücksichtigung finden. Darüber hinaus wird in nur fünf Studiengängen auf Masterniveau als Zugangsvoraussetzung der Erwerb fachwissenschaftlicher Kompetenzen im Bachelorstudium vorausgesetzt. Dies könnte u. a. so interpretiert werden, dass Masterprogramme auf der Prämisse einer standortbezogenen Ausrichtung der Bildungslaufbahn gründen, in der fachwissenschaftliche Kompetenzen in einem an derselben Hochschule angebotenen Bachelorstudiengang ohne pädagogischen Bezug (primärqualifizierende Pflegestudiengänge) erworben wurde. Damit einhergehen könnten jedoch Limitationen für das fachbezogene Professionswissen der Lehrenden. Dies könnte sich dadurch verstärken, wenn als Zugangsvoraussetzung für das Masterstudium, wie in elf Studiengängen, keine Ausbildung im Pflegebereich vorausgesetzt wird.

7.2 Vereinheitlichung vs. standortspezifische Profilbildung

Die Ergebnisse weisen auf eine Annäherung der lehramts- und lehrer:innenbildenden Studiengänge hinsichtlich ihrer Anteile gemäß der gängigen Systematik an bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bezügen hin. Gleichzeitig lässt sich bei lehrer:innenbildenden Studiengängen ein etwas höherer Anteil an ‚weiteren Studienbestandteilen‘ feststellen. Dies kann als eine kapazitätsbedingte Nutzung von Synergien interpretiert werden oder in positiver Deutung als spezifische Profilbildung. Lehramtsstudiengänge könnten hingegen von bildungswissenschaftlichen Synergieeffekte profitieren, was den höheren Anteil an Bildungswissenschaften erklären könnte.

Zur besseren Vergleichbarkeit und in den Diensten verlässlicher Outcome-Erwartungen sind Mindeststandards erforderlich. Für die hier zur Rede stehenden Studiengänge sind das die KMK-Standards und Fachqualifikationsrahmen, die im Zuge der Entwicklung des Kategoriensystems im hier vorgestellten Projekt theoretisch-systematisch und aufbauend auf Vorarbeiten (Reiber 2022) im Kontext beruflicher Anforderungen und des Stands der Theoriebildung und Forschung für die Bildungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik hergeleitet wurden (Reiber & Reibmann, 2023).

Andererseits besteht an Hochschulen das Interesse, ihr spezifisches Profil in ihren Studiengängen zu entfalten. Gleichzeitig ist es häufig sinnvoll bzw. erforderlich, Synergie-Effekte mit anderen Studiengängen zu nutzen, um Studienangebote ressourcenschonend zu entwickeln, zu erhalten bzw. auszubauen. Die berechtigten Profilierungsinteressen von Hochschulen, aber auch die Bereitstellung von Modulen, die von mehreren Studiengängen genutzt werden, kann zu stark standortspezifischen Studienprogrammen führen, in denen allgemeine Standards nur bedingt umgesetzt werden können.

8 Fazit

Das Thema Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Fachrichtung Pflege erscheint aufgrund des bereits bestehenden Lehrkräftemangels, der zukünftigen Anforderungen an Lehrpersonen und den Bestrebungen, die Ausbildungszahlen in der Pflege zu erhöhen, aktueller denn je. In diesem Beitrag wurden neue Qualifizierungswege anhand der Analyse von Curricula von Masterstudiengängen beschrieben und analysiert. Spannungsfelder ergeben sich hinsichtlich der Professionalisierung und Standardisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Domäne Pflege. Im positiven Sinne könnte die Heterogenität der Angebote im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Schwerpunktsetzung, Zweifach, Lehramts- oder lehrer:innenbildender Studiengang als eine hohe Flexibilität für Studieninteressierte und Studierende interpretiert werden. Allerdings geht die Vielfalt an Studienangeboten mit Limitationen hinsichtlich der Vergleichbarkeit und Anforderungen einher, die Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung haben können. Betrachtet man zusätzlich die Inkonsistenz der Modultitel und Inhalte hinsichtlich ihrer bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bezüge, lassen sich Konsequenzen für die Kompetenzprofile der Lehrpersonen vermuten, die sich in den Modulübersichten so nicht wiederfinden lassen. Dies kann wiederum die Attraktivität der Angebote beeinflussen, da zwar die Rolle und Funktion von Pflegelehrerinnen und -lehrern eindeutig zu benennen sind, gleichzeitig die Kompetenzprofile mehrdeutig bleiben und hiermit auch die Klarheit, wofür und wie die Studiengänge auf die anschließende Berufstätigkeit vorbereiten. Vor diesen Erkenntnissen lässt sich dem immer wiederkehrenden Ruf nach einheitlichen Standards und Qualitätskontrollen (Gahlen-Hoops & Brühe, 2024, S. 395–397) nur mit Nachdruck zustimmen. Fraglich ist bisher, welche Rolle den Akkreditierungsagenturen in diesem Kontext zukommt und an welchen Standards sie sich orientieren.

Bereits jetzt sind Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen für Pflege sehr gefragt und in einigen Bundesländern kann man sogar von einem Lehrkräftemangel sprechen. Die seitens der Konzertierte Aktion Pflege und der Ausbildungsinitiative Pflege proklamierte Steigerung von Ausbildungsplätzen um zehn Prozent wird im Zuge der Umsetzung dieses bildungs- und gesundheitspolitischen Ziels die Lage noch verschärfen. Um kurzfristig die Lehrkräfteversorgung zu steigern, ergreifen manche Bundesländer Maßnahmen, die sich als Absenkung des Ausbildungsniveaus lesen lassen (so können z. B. in Schleswig-Holstein weitere Fachqualifikationen vorübergehend zugelassen werden (vgl. § 5 Abs. 5 PflBADVO) oder in Brandenburg bis Ende 2029 hauptberufliche Nachwuchslehrkräfte, die noch nicht über erforderlichen Abschluss verfügen, befristet eingestellt werden (§ 4 Abs. 8 GBSchV). In diese Strategien sind aufgrund des Drucks der regionalen Praxis, und um die von den Ministerien gesetzten Anreize (z. B. ausfinanzierte Erhöhung der Studienplätze) nutzen zu können, teilweise auch Hochschulen mit eingebunden.

Eine bundesweite Angleichung von lehrer:innenbildenden Studienangeboten ist insofern sinnvoll, als diese sich als allgemeine Qualitätsstandards unmittelbar positiv auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber auch mittelbar auf die Pflegeausbildung auswirken würden. Darüber hinaus würden sie eine Mobilitätsgarantie für Studierende sicherstellen, da ein Wechsel zwischen Studienorten vereinfacht wäre. Auf der anderen Seite gibt es auf Ebene der Bundesländer spezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, wie z. B. die bestehende Hochschullandschaft

oder regionale Strukturmerkmale. Dass diese Spezifika auf die Entwicklung Einfluss nehmen, ist insoweit nachvollziehbar, als primär die pflegerische und Lehrkräfteversorgung des eigenen Bundeslandes im Interesse der Landesressorts ist.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse sind Limitationen zu beachten. Es handelt sich um eine gezielte Auswahl an Masterstudiengängen. Hiervon wurden nicht alle Modulhandbücher für die Analyse zur Verfügung gestellt. Ein Teil der privaten Anbieter zeigten sich zurückhaltend, was die Herausgabe der Modulhandbücher betraf. Die Auswertungen legen die Prämisse zu Grunde, dass sich in den Curricula die Anzahl der Codierungen proportional zum Umfang der Inhalte darstellt, z. B. wurde die Relation der zu vergebenden Credits bei der Analyse nicht beachtet. Daneben ist zu beachten, dass es sich um die Analyse von Kompetenzformulierungen handelt, deren Umsetzung in den Lehrveranstaltungen nicht überprüft wurde.

Literatur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung – PflAPrV). Vom 2. Oktober 2018. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018 Teil I, 1572, zuletzt geändert durch Artikel 4a des Gesetzes vom 12. Dezember 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 359). <https://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/BJNR157200018.html>

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Springer.

Brandenburg, H., Panfil, E., Mayer, H. & Schrems, B. (Hrsg.). (2023). *Pflegewissenschaft 2: Lehr- und Arbeitsbuch zur Einführung in die Methoden der Pflegeforschung* (4. Aufl.). Hogrefe AG.

Braun, J., Dorn, S., Mittelstätt, K., Reiber, K., Reiner, M., Schafstädt, C. & Späth, J. (2024). *Durchlässigkeit und Bildungspfade in der Pflege (BIBB Discussion Paper)*. https://res.bibb.de/vet-repository_782487

Brühe, R. & Gahlen-Hoops, W. von (Hrsg.). (2024). *Handbuch Pflegedidaktik II: Pflegedidaktisch denken*. UTB, transcript.

Darmann-Finck, I., Duveneck, N. & Partsch, S. (Hrsg.) (2023). *Pädagogik im Gesundheitswesen*. Springer Reference Medizin & Pflege – Therapie – Gesundheit. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_20-2

Eckelt, M., Ketschau, T. J., Klassen, J., Schauer, J., Schmees, J. K. & Steib, C. (Hrsg.) (2022). *Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven*. wbv.

Ertl-Schmuck, R., Hänel, J. & Fichtmüller, F. (Hrsg.) (2023). *Pflegepädagogik. Pflegedidaktik als Disziplin: Eine systematische Einführung* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

Friese, M. (2018). Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In M. Friese (Hrsg.), *Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Band 50. Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (S. 17–44). wbv.

Friese, M. (Hrsg.) (2018). *Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Band 50. Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung*. wbv.

Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (9. Aufl.). UTB: Bd. 2501. UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius.

Gahlen-Hoops, W. von & Brühe, R. (2024). Bestehende Studienstrukturen in der Lehrendenbildung Pflege. In R. Brühe & W. von Gahlen-Hoops (Hrsg.), *Handbuch Pflegedidaktik II: Pflegedidaktisch denken* (S. 387–401). UTB; transcript.

Hofrath, C., Meng, M. & Dorin, L. (2024). *Monitoring zur Umsetzung der Pflegeausbildungen: Ergebnisse der ersten Erhebungswelle 2022/2023 aus dem BIBB-Pflegepanel*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hülken-Giesler, M. & Korporal, J. (Hrsg.) (2013). *Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung*. Pursche + Hensel.

Hüsch, M. (2024). *Hochschulwahl von Studierenden in Deutschland: Wie wichtig ist die räumliche Nähe zur Heimat und wohin zieht es Studierende aus dem Ausland?* Centrum für Hochschulentwicklung. CHE Impulse.

<https://www.che.de/download/hochschulwahl/?wpdmdl=30778&refresh=66bf07b1a0aaa1723795377>

JASP Team (Hrsg.) (2024). *JASP (Version 0.16.4) [computer software]*. <https://jasp-stats.org/>

Krey, K. (2022). *Lernerfolg im Fernstudium. Der Einfluss lebensweltlich erworbener Kompetenzen*. Barbara Budrich.

König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163-171). Klinkhardt/utb.

Kultusministerkonferenz (2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf

Kultusministerkonferenz (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kultusministerkonferenz (2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024)*.

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Landesverordnung über die Ausbildung und Durchführung der Pflegeberufausbildung. Pflegeberufe-Ausbildungs-Durchführungsverordnung – PflBADVO. Vom 8. Januar 2020. Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.01.2020 bis 31.12.2024. <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-PflBADVSHpP8>

Marchwacka, M. A. (Hrsg.) (2022). *Handbuch Pflegebildung.* Hogrefe AG. <https://doi.org/10.1024/86122-000>

Mayer, H. & große Schlarmann, J. (2023). Stichprobenauswahl und Stichprobengröße. In H. Brandenburg, E. Panfil, H. Mayer & B. Schrems (Hrsg.), *Pflegewissenschaft 2: Lehr- und Arbeitsbuch zur Einführung in die Methoden der Pflegeforschung* (4. Aufl., S. 189–204). Hogrefe AG.

Oelke, U. (1994). Die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern im Pflegebereich. *Pflegepädagogik*, (2), 8–12. <http://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/index/index/docId/193>

PflBG (Pflegeberufegesetz) (2017). *Pflegeberufegesetz vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581), das zuletzt durch Artikel 2a des Gesetzes vom 12. Dezember 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 359) geändert worden ist.* <https://www.gesetze-im-internet.de/pflbg/>

Recken, H. (2024). Qualifizierung von Pflegelehrer*innen im 20. Jahrhundert. In R. Brühe & W. von Gahlen-Hoops (Hrsg.), *Handbuch Pflegedidaktik II: Pflegedidaktisch denken* (S. 369–386). UTB; transcript.

Reiber, K. (2018). Pflegepädagogik – eine Etappe auf dem Weg der Akademisierung und Professionalisierung der Lehrtätigkeit an pflegeberuflichen Schulen? In M. Friese (Hrsg.), *Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Band 50. Reformprojekt Care Work: Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* (S. 61–72). wbv.

Reiber, K. (2021). *Qualifikation der Lehrenden für die berufliche Fachrichtung Pflege – ein langer Weg zur Meisterklasse.* DENK-doch-mal.de 12. <http://denk-doch-mal.de/wp/karin-reiber-qualifikation-der-lehrenden-fuer-die-berufliche-fachrichtung-pflege-ein-langer-weg-zur-meisterklasse/>.

Reiber, K. (2022). Fachspezifisches Professionswissen von Lehrpersonen der beruflichen Fachrichtung Pflege im Spiegel domänenspezifischer Anforderungen. In U. Weyland & K. E. Reiber (Hrsg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beihefte: Bd. 33. Professionalisierung der Gesundheitsberufe: Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung* (S. 297–320). Franz Steiner Verlag.

Reiber, K. (i. E.). Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Domäne Pflege. In I. Darmann-Finck, N. Duveneck, S. & Partsch (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen.* Springer Reference Medizin & Pflege – Therapie – Gesundheit.

Reiber, K. & Friese, M. (2022). Das Schulberufssystem im Kontext des Berufsbildungssystems – Entwicklungslinien und -perspektiven der Care-Berufe. In M. Eckelt, T. J. Ketschau, J. Klansen, J. Schauer, J. K. Schmees & C. Steib (Hrsg.), *Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven* (S. 57–67). wbv.

Reiber, K. & Hofmann, N. (2022). Professionalität von Lehrenden der Fachrichtung Pflege. In M. A. Marchwacka (Hrsg.), *Handbuch Pflegebildung* (S. 286–292). Hogrefe AG.

Reiber, K. & Reibmann, M. (2023). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel des Professionswissens für die berufliche Fachrichtung Pflege. In R. Ertl-Schmuck, J. Hänel & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Pflegepädagogik. Pflegedidaktik als Disziplin: Eine systematische Einführung* (2. Aufl., S. 222–244). Beltz Juventa.

Reiber, K. & Reiber, P. (2024). Lehrerinnen- und Lehrerbildung der beruflichen Fachrichtung Pflege – eine kritische Bestandsaufnahme von Studienangeboten. *Pflege & Gesellschaft*, (2), 190–203.

Unger, A. & Heinze, C. (2022). Lehrkräftemangel in der Pflege – Problem mit Ansage. *Pflegezeitschrift*, 75(11), 10–13. <https://doi.org/10.1007/s41906-022-1947-8>

Verordnung über die staatliche Anerkennung von Schulen für Gesundheitsberufe im Land Brandenburg (Gesundheitsberufeschulverordnung – GBSchV) vom 25. Februar 2015 zuletzt geändert durch Verordnung vom 8. Februar 2023.

https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gbschv_2015

Walter, A. & Dütthorn, N. (Hrsg.) (2019). *Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik*. Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2019070115394822648698>

Walter, A. & Dütthorn, N. (Hrsg.) (2019). *Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik*. Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2019070115394822648698>

Weyland, U. & Reiber, K. E. (Hrsg.) (2022). *Professionalisierung der Gesundheitsberufe: Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Beihefte: Bd. 33). Franz Steiner Verlag.

Zitieren des Beitrags (17.12.2024)

Reiber, K., Braun, J., Reibmann, M. & Mohr, J. (2024). Neue Qualifizierungswege im Fokus – Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Domäne Pflege zwischen Attraktivität, Flexibilisierung und Professionalisierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 47, 1–21. https://www.bwpat.de/ausgabe47/reiber_et al_bwpat47.pdf

Die Autor:innen



Prof. Dr. habil. KARIN REIBER

Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege,
Institut für Bildungs- und Sozialforschung

Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

Karin.Reiber@hs-esslingen.de

<https://www.hs-esslingen.de/personen/karin-reiber/>

<https://www.educate4care.de>



JAN BRAUN

Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege

Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

Jan.Braun@hs-esslingen.de

<https://www.hs-esslingen.de>



Dr. MARIUS REBMANN

Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege

Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

<https://www.hs-esslingen.de>



Prof. Dr. JUTTA MOHR

Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege

Flandernstraße 101, 73732 Esslingen

jutta.mohr@hs-esslingen.de

<https://www.hs-esslingen.de/personen/jutta-mohr/>