

Lehrerbildung im Bereich Gesundheit und Pflege – eine Marktübersicht

Thomas Bals

Teil 1

„Teilmarkt“ universitäre Studienangebote
„Teilmarkt“ Fachhochschul-Studiengänge
„Teilmarkt“ Weiterbildungsangebote
Zwischenfazit

Teil 2

FAQ „Internationalität des Studiums“
FAQ „Beschäftigungsperspektiven“
FAQ „Berufsbegleitendes Studium“
Fazit

Ziel der Beitrages ist es, eine aktuelle „Marktübersicht“ zur Lehrerbildung im Bereich Gesundheit und Pflege zu geben. Er gliedert sich auf in zwei Schwerpunkte: einmal eine Übersicht zu den einschlägigen Studiengängen und zum anderen die Paraphrasierung der Situation und Entwicklung der Lehrerbildung im Bereich Gesundheit und Pflege anhand einiger wesentlicher Aspekte.

Teil 1 : Bestandsaufnahme einschlägiger Studiengänge „Teilmarkt“ universitäre Studienangebote

Wenn es sich im gegebenen Fall normal verhielte, d.h. wie bei der Lehrerbildung für gewerblich-technische, kaufmännisch-verwaltende Berufe und andere personenbezogene Berufe (z.B. im „Berufsfeld“ Sozialpädagogik, Ernährung und Hauswirtschaft usw.), wäre die Bestandsaufnahme der einschlägigen Studiengänge relativ einfach¹ :

Man nimmt die seit 1987 einmal jährlich veröffentlichte Übersicht der Kollegen Bader/Schröder vom Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg über die Studierendenzahlen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen an den z.Zt. 46 universitären Studienstandorten in der BRD und ist vollständig und umfassend über Anfänger, Bestand usw. der jeweiligen Studierenden informiert.

¹ Einschränkung angemerkt sei hier jedoch, dass es die Autoren demnächst nicht mehr so einfach haben werden, was Bader/Schröder (2003, S.147, 151) mit Verweis auf .B. die Universität Münster auch selbst anmerken: „Fachhochschule Münster: im Rahmen eines Landes-Modellversuchs wurde ein Studiengang „Kooperative Lehramtsausbildung für Sek. II mit beruflichem Schwerpunkt“ ab WS 2001/02 eingeführt.“ Die angebotenen Fachrichtungen sind: Bautechnik, Chemie/ Physik/ Biologie, Elektrotechnik, Ernährung und Hauswirtschaft, Metalltechnik mit insgesamt im WS 2002/03 ca. 100 Studierenden; der ebenfalls an der FH Münster angebotene pflegepädagogische Studiengang ist hieran allerdings nicht beteiligt. Auch wenn der Ansatz dieses Modellversuchs in berufspädagogischen Fachdiskussion umstritten ist, wird er in ähnlicher Form – offiziell zur Behebung des Mangels an Lehrern mit einschlägiger Fakultas – derzeit auch in anderen Bundesländern erprobt (z.B. FH/ PH-Kooperation in Baden-Württemberg).

Das soll hier als *erster Schritt zur Marktübersicht* der Lehrerbildung im Bereich Gesundheit und Pflege zunächst schon einmal festgehalten werden (Teilmarkt Universität).

Die aktuellste Erhebung wurde von Bader und Schröder in der Mai-Ausgabe 2003 der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ veröffentlicht. Die Autoren fassen die von der KMK (1995) definierten beruflichen Fachrichtungen für ihre Zwecke dabei zu drei Gruppen zusammen. Die hier relevanten Fachrichtungen „Gesundheit/ Pflege“ werden dabei zusammen mit den beruflichen Fachrichtungen „Körperpflege“, Sozialpädagogik und Ernährung/ Hauswirtschaft, unter die „personenorientierten Fachrichtungen“ rubriziert; daneben existiert die Gruppe der „gegenstandsorientierten“ Fachrichtungen wie Metalltechnik, Elektrotechnik, Agrartechnik usw. sowie die Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“.

Die am größten besetzte und expansivste Fachrichtung im Bereich *personenorientierter* Fachrichtungen wiederum repräsentieren die (von Bader/ Schröder aggregierten) Bereiche Gesundheit und Pflege.

Abb. 1: Studierende und Studienanfänger an Universitäten nach „gebündelten“ Fachrichtungen (Angaben aus Bader/ Schröder 2003)

Stand: WS 2002/03	Personen-orientierte Fachrichtungen	Fachrichtung Gesundheit / Pflege	Gegenstands-orientierte Fachrichtungen	Fachrichtung Wirtschaft/ Verwaltung
Studierendenzahl (insgesamt 18.380)	3.353	davon 1.300	4.550	10.477
Studienanfängerzahl (insgesamt 3.888)	734	davon 299	879	2.275
Anzahl universitärer Studienstandorte	17	davon 6	28	32
Relation Studierende/ Standort	197/ Standort	217/ Standort	163/ Standort	327/ Standort
Relation Studienanfänger/ Standort	43/ Standort	50/ Standort	31/ Standort	71/ Standort

Abb. 2: Studierende und Studienanfänger der Fachrichtung/en Gesundheit/ Pflege nach universitären Studienstandorten (Angaben aus Bader/ Schröder 2003)

Stand: WS 2002/03 Studierende (Anfänger)	Fachrichtung/en Gesundheit/ Pflege
HU Berlin (FR Medizinpäd. + FR Pflegepäd.)	389 (64)
U Osnabrück (FR Gesundheitswiss. + FR Pflegewiss.)	287 (60)
U Bremen (FR Pflegewissenschaft)	273 (36)
U Hamburg (FR Gesundheit)	155 (38)
TU München (FR Gesundheit/ Pflege)	140 (45)
TU Dresden (FR Gesundheit/ Pflege)	56 (56)
Summe: Studierende (Anfänger) Fachrichtung/en Gesundheit und Pflege	1.300 (299)

Die Fachrichtungen Gesundheit und Pflege repräsentieren über 40% der Studierenden und Studienanfänger in den personenbezogenen Fachrichtungen und stellen in der Aufstellung von Bader/ Schröder die *drittstärkste aller beruflichen Fachrichtungen von Studierenden und Studienanfängern* (nach der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung, ungefähr gleichauf mit der Fachrichtung Bautechnik und deutlich vor der Fachrichtung Metalltechnik).

Hier ist aber nicht nur die aktuelle Situation aufschlussreich, sondern auch die einschlägige Entwicklung, wo es in der letzten Dekade für die Fachrichtung(en) Gesundheit/ Pflege (auch durch Ausbau der Standorte) deutlich und kontinuierlich aufwärts ging, von knapp 100 *Studienanfängern* im WS 94/95 (wo Bader/ Schröders gesamtdeutsche Erhebung einsetzt) über ca. 150 bis 200 in der zweiten Hälfte der 90er Jahre auf inzwischen fast 300 *Einschreibungen* (d.h. zu Beginn des neuen Jahrhunderts). Trotzdem wird nach Kenntnis des Verfassers das Studienplatzangebot der Nachfrage an den genannten Standorten nicht gerecht („Numerus clausus“).

Will man hier Abhilfe schaffen bedeutet dies – sofern keine zusätzlichen Mittel für die Lehrerbildung rekrutiert werden können - die Forderung nach einer *Ressourcenverlagerung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen*. Die in der Abbildung aufgezeigten divergierenden Relationen von Studierenden bzw. Studienanfängern in Abhängigkeit von den Fachrichtungen können nämlich zugleich auch als ein Anhaltspunkt für die unterschiedlichen Belastungen in der Lehrerausbildung gesehen werden. Eine „Unterfütterung“ mit einer Erhebung der jeweils zur Verfügung stehenden Personalressourcen würde diesen ersten Eindruck der „Unterversorgung/ defizitären Ausstattung“ der Studiengänge mit der beruflichen Fachrichtung Gesundheit/ Pflege sicherlich noch deutlich verschärfen. Dies wird besonders an den Standorten deutlich, wo (wie z.B. an der TU Dresden) Lehrer für gewerblich-technische und kaufmännisch-verwaltende Berufe sowie

personenorientierte Dienstleistungen ausgebildet werden und sich die „Ausstattungen“ der Fachrichtungen (Personalstellen usw.) weniger am Bedarf als an althergebrachten Zuteilungsgepflogenheiten orientieren.²

Diese Neugewichtung gilt es bei der zukünftigen Allokation der Ressourcen zu berücksichtigen. Konkret bedeutet dies, dass Kapazitäten insbesondere der gegenstandsorientierten, z.Zt. ohnehin von Studieninteressenten bzw. „Abnehmern“ weniger nachgefragten Fachrichtungen auf die personenorientierten umgewidmet werden sollten, zumal einschlägige Prognosen zur Entwicklung des Humandienstleistungssektors dessen hervorragende wirtschaftlich-gesellschaftliche Perspektive bestätigen (z.B. Bullinger 1997, Baethge/ Wilkens 2001).

„Teilmarkt“ Fachhochschul-Studiengänge

Nun zum zweiten Schritt der Erarbeitung der Marktübersicht. Mancher Leser wird jetzt schon ganz ungeduldig geworden sein und „seinen“ Standort vermisst haben, was insofern auch prinzipiell bedeutsam ist, als sich die oben aufgezeigten Studentenzahlen der Lehrerbildungsstudiengänge für personenbezogene Dienstleistungsberufe im Bereich Gesundheit/ Pflege so noch erhöhen würden und damit im Rahmen der Lehrerbildung für berufliche Schulen noch mehr „Gewicht“ bekämen.

Das betrifft z.B. den Diplom-Studiengang Pflege- und Gesundheitswissenschaft an der *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, der aber aufgrund seiner besonderen Konstruktion, die den Absolventen nur bedingt (insbesondere im Land Sachsen-Anhalt selbst) Beschäftigungsmöglichkeiten im öffentlichen Schuldienst ermöglicht, nicht in der obigen Aufstellung der Magdeburger Kollegen enthalten ist. Zudem bleibt offen, wie viele der 40 Studienanfänger pro Studienjahr die „Pflege- und Gesundheitspädagogik/ Medizinpädagogik“ (Hauptstudienrichtung II) als Schwerpunkt wählen und hier als Lehrerstudenten im Bereich Gesundheit/ Pflege hinzugerechnet werden müssten.³

Das „Vermissen“ betrifft aber ganz sicher und vor allem die neun Fachhochschulen (z.T. firmierend unter „Universities of applied Sciences“), die i.d.R. pflegepädagogische Studiengänge anbieten. Sie sind zwar in den Listungen der verschiedenen Studienführer und Übersichten der Bundesagentur für Arbeit, der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, des Studienführers Gesundheitswissenschaften der Deutschen Koordinierungsstelle für Gesundheitswissenschaften u.ä. sowie auf den verschiedenen einschlägigen Homepages (z.B. Dekanekonferenz Pflegewissenschaften, Deutsches Institut für Pflegeforschung usw.) verzeichnet, zumeist allerdings unter den Pflegestudiengängen rubriziert (obwohl es doch Lehrerstudiengänge sind). Eine vergleichbare regelmäßige Übersicht wie die vorweg genannte von Bader/ Schröder für die universitären Studiengänge und damit statistische Angaben zu Anfängern und

² Von Interesse ist in diesem Zusammenhang allerdings auch ein Vergleich mit der „Ausstattung“ der einschlägigen Studiengänge an Fachhochschulen (s.u.), die z.T. über außerordentlich „üppige“ Personal- und Sachressourcen verfügen.

³ Ohne Berücksichtigung aufgrund ihrer besonderen Konstruktion bleiben hier aber auch die einzelberuflich ausgerichteten Sonderfälle des Studiengangs „Lehr- und Forschungslogopädie“ an der *RWTH Aachen* (www.rwth-aachen.de/zrs/v0001/sul_logopaedie.htm) und des – zwar genehmigten aber noch nicht immatrikulierenden – Studienganges zum „Altenpflegelehrer“ an der *Universität Heidelberg*.

Studierenden lässt sich allerdings nicht nachweisen. Die Nachfrage nach den insgesamt ca. 260 Studienplätzen an den Fachhochschulen übersteigt allerdings auch hier nach Aussagen der verantwortlichen Lehrenden deutlich das Angebot.⁴

Das einschlägige fachhochschulische Studienangebot lässt sich grob dergestalt charakterisieren, dass es sich überwiegend, d.h. zu zwei Dritteln um *konfessionelle*⁵ Fachhochschulen handelt (vier KFH: Köln/ Osnabrück/ Freiburg/ Mainz; zwei EFH: Hannover/ Ludwigshafen), die wiederum nicht selten institutionell und personell auf Weiterbildungsstätten für Lehrer/innen für Pflegeberufe als Vorgängerinstitutionen zurückgreifen konnten.⁶ Diese Studienangebote finden sich ausschließlich in den alten Bundesländern und zwar in den vier Ländern Nordrhein-Westfalen (Köln, Bielefeld, Münster), Niedersachsen (Osnabrück, Hannover), Baden-Württemberg (Esslingen, Freiburg) und Rheinland-Pfalz (Mainz, Ludwigshafen). Das dortige Studienangebot ist i.d.R. berufsspezifisch (z.B. Krankenpflege/ Altenpflege), einphasig und häufig berufsbegleitend (an fünf Fachhochschulen), wobei letztere Studienform i.d.R. eine gleichzeitige Lehrtätigkeit voraussetzt, was wiederum den Bafög-Bezug prinzipiell ausschließt.⁷

Der Schwerpunkt der *staatlichen* Fachhochschulen mit Lehrerstudiengängen für Gesundheitsfachberufe liegt in Nordrhein-Westfalen (Münster, Bielefeld) und Baden-Württemberg (Esslingen). Die Konzeptionen unterscheiden sich von den konfessionellen Fachhochschulen durch das Präsenzstudium als Regelfall und eine tendenziell einzelberufsübergreifende Perspektive.

Bezüglich der Struktur und der Inhalte dieser Fachhochschulstudiengänge für Gesundheitsfachberufe gibt es keinen einheitlichen Rahmen, wie es die entsprechende KMK-Rahmenvereinbarung 1995 für die o.g. universitären Lehrerstudiengänge vorsieht. Eine Folge dieses m.E. gravierenden Mangels ist die Notwendigkeit einer ständigen Revision des Studienkonzeptes an den einzelnen Fachhochschulen, wobei man sich offensichtlich sukzessive - und wie auch immer motiviert - der für universitäre *Lehramts*studiengänge maßgeblichen KMK-Empfehlung annähert.

Auch das *Referendariat* gilt den Fachhochschulen inzwischen mitunter als erstrebenswerte Studien-/ Berufsperspektive ihrer Absolventen, denen man damit den Zugang zu öffentlichen beruflichen Schulen eröffnet. Ob das nun Weitblick ist (im Hinblick auf eine zukünftige Finanzierung der Pflegeschulen aus Kultusetats) oder Fürsorge für die eigenen Studenten (Eröffnung konkreter Beschäftigungsperspektive durch Anerkennung des Diploms/ Masters als 1. Staatsexamen) oder eine

⁴ Persönliche Information der Studiengangsvorteiler auf der Sitzung der Dekanekonferenz Pflegewissenschaften im November 2003 in Frankfurt/ Main.

⁵ Aufgrund der konfessionellen Orientierung wird z.T. ausdrücklich auch von den Studierenden die Bejahung eines - wie z.B. an der KFH Köln - an der Lehre der katholischen Kirche orientierten Studiums zur Zulassungsvoraussetzung gemacht.

⁶ Als aktuelles Beispiel sei auf die vor gut einem Jahr (2002/03) aus der Werner Schule vom DRK erwachsene Fachhochschule im DRK Göttingen verwiesen.

⁷ Mitunter wird die Berufstätigkeit selbst mit mehreren Semestern auf das Studium angerechnet (z.B. KFH Osnabrück); in diesem Zusammenhang ist von Interesse, dass BMBF, HRK und KMK am 04.11.03 eine gemeinsame Erklärung unterzeichnet haben, in der sie sich für eine verbesserte Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten für ein Hochschulstudium einsetzen, d.h. z.B. Prüfungen der beruflichen Fortbildung bei adäquatem akademischem Niveau auf ein Studium anzurechnen (<http://www.bmbf.de/presse01/987.html>).

professionspolitische Strategie (im Hinblick auf die Einstufung/ Einmündung von Fachhochschulabsolventen in den höheren Dienst) muss hier offen bleiben.

Abb. 3: Studienstandorte für die Lehrerbildung im Bereich Gesundheit und Pflege an Fachhochschulen (Stand WS 2003/04)

Hochschule	Studiengang	Studienform	Studienplätze
FH Bielefeld	Berufspädagogik für Gesundheits-berufe	Vollzeitstudium	33/ Studienjahr
FH Esslingen	Pflegepädagogik	Vollzeitstudium	20/ Studienjahr
KFH Freiburg	Pflegepädagogik	Berufsintegriert	22-30/ Studienj.
EFH Hannover	Pflegepädagogik	Berufsbegleitend	20/ Studienjahr
KFH Nord-rhein-West-falen, Köln	Pflegepädagogik	Berufsbegleitend	30/ Studienjahr
EFH Ludwigshafen	Pflegepädagogik	a) Vollzeitstudium b) Berufsbegleitend	a) 40 / Studienj. b) 30 / Studienj.
KFH Mainz	Pflegepädagogik	Vollzeitgrundstudium und berufsbegleitendes Hauptstudium	20/ Studienjahr
FH Münster	Pflegepädagogik	Vollzeitstudium	25/ Studienjahr
KFH Nord-deutschland, Osnabrück	Pflegepädagogik	Berufsintegriert	20/ Studienjahr
Summe			mind. 260–268

„Teilmarkt“ Weiterbildungsangebote

Während in den Blättern zur Berufskunde „Lehrerinnen/ Lehrer für Pflegeberufe“ (Bals/ Beier/ Sieger/ Stöcker/ Wagner 1996), noch Weiterbildungsstätten als Regel-Qualifizierungsangebot zu verzeichnen waren, dürften diese mit dem zum 01.01.2004 in Kraft getretenen neuen Krankenpflegegesetz ihr diesbezügliches Angebot eingestellt haben.⁸ An diese Stelle treten offensichtlich Kooperationsmodelle wie z.B. vom Institut für Fort- und Weiterbildung der Kaiserwerther Diakonie („Kaiserswerther Seminare“) mit der Evangelischen Fachhochschule Ludwigshafen praktiziert.

⁸ Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, dass für die Lehrtätigkeit im novellierten Krankenpflegegesetz zukünftig zwar der Hochschulabschluss zur Bedingung gemacht wird, aber nicht mehr eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung gefordert wird.

Zwischenfazit

Für die hier unternommene Marktübersicht ist als wichtigstes Fazit zu ziehen, dass zu den fast 300 Studienanfängern an den sechs Universitäten noch einmal ungefähr dieselbe Anzahl an den neun Fachhochschulen kommt, womit auch die Gesamtzahl der einschlägig Studierenden an den genannten *15 Hochschulen* mit mindestens *ca. 2.000 Studenten* anzusetzen sein dürfte.⁹ Die daraus abzuleitende zentrale Schlussfolgerung ist, dass die Fachrichtung Gesundheit/ Pflege damit faktisch mit Abstand schon jetzt die am zweithäufigsten frequentierte berufliche Fachrichtung (nach „Wirtschaft und Verwaltung“) in der Lehrerbildung für berufliche Schule repräsentiert.

Dieser Sachverhalt wird in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachöffentlichkeit in beruflichen Schulen, der Kultusadministration und in den Hochschulen bisher allerdings kaum bzw. nur zögerlich zur Kenntnis genommen. Dieser Umstand ist zum einen sicherlich dem – angesichts der Intransparenz der Berufs- und Lehrerbildung der Gesundheitsfachberufe – diesbezüglichen Informationsdefizit geschuldet, zum anderen aber auch auf das Fehlen einer durchsetzungsfähigen Organisationsstruktur bzw. Lobby zurückzuführen, wie sie für die Lehrerbildung kaufmännisch-verwaltender Berufe und für die gewerblich-technische Lehrerbildung existiert (z.B. Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (GTW) innerhalb der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V.).

Teil 2 : Situation und Entwicklung der Lehrerbildung im Bereich Gesundheit und Pflege

Nach der Auflistung der Standorte, nun zur Reflexion des vorgestellten Studienangebotes. Die Struktur der folgenden Ausführungen folgt der Perspektive der Abnehmer, d.h. hier der Studieninteressenten. Zu diesem Zweck wurden aus den zum neu eingerichteten Dresdner Lehramtsstudiengang eingegangenen Anfragen der letzten Monate die häufigsten Fragen gesammelt, was man heute dann „Frequently Asked Questions“ (FAQs) nennt. Diese FAQs dürften prototypischen Charakter haben, d.h. den Verantwortlichen an allen Standorten¹⁰ mehr oder weniger in dieser Weise gestellt werden.

Die vorgenannten Interessenten lassen sich dabei grob in drei Personengruppen klassifizieren, denen die im folgenden thematisierten Fragen natürlich in unterschiedlicher Art und Weise wichtig sind :

- (1) Den **Normalfall** repräsentieren Abiturienten, die i.d.R. nach Beendigung einer Ausbildung in einem Gesundheitsfachberuf und z.T. auch noch einer kurzen Berufstätigkeit studieren wollen sowie Abiturienten mit einem Berufspraktikum.

⁹ Die Studierendenzahl an Fachhochschulen wird aufgrund der Anfängerzahl von ca. 260 und bei einer Studiendauer von 3 Jahren auf mindestens ca. 700 Personen geschätzt; die Studentenzahl an Universitäten betrug lt. der zitierten Übersicht von Bader/ Schröder (2003) insgesamt 299 Personen (ohne Berücksichtigung der o.g. Studiengänge an den Universitäten Halle-Wittenberg, Aachen und Heidelberg).

¹⁰ Siehe z.B. „Häufig gestellte Fragen zum Diplomstudiengang Medizinpädagogik/ Pflegepädagogik (FAQ)“ auf der Homepage des Instituts für Medizin-/ Pflegepädagogik und Pflegewissenschaft der Charité – Universitätsmedizin Berlin/ Zentrum für Human- und Gesundheitswissenschaften.

(2) Als zweite Gruppe lassen sich die **Wechsler** aus anderen Studiengängen i.d.R. aus Universitäten (andere Lehrämter, Medizin, Biologie) ausmachen, wobei es sich um eine nicht unproblematische Gruppe handelt, da darunter nicht selten Interessenten sind, die ihr bisheriges Studium (z.B. Medizin) endgültig nicht zum Abschluss bringen konnten, so dass die Studienwahl Lehramt Gesundheit/ Pflege mitunter allenfalls eine „second best“ Lösung ist.

(3) Im Gegensatz zu den beiden vorgenannten Gruppen, die prinzipiell auch bei anderen Lehrerstudiengängen für berufliche Schulen vorsprechen, sind die **Nachqualifizierer** als dritte große Gruppe ein besonderes Phänomen der Lehrerbildung im Bereich Gesundheit und Pflege. Hier handelt es sich um schon als Lehrkräfte beschäftigte Personen, die sich entweder nachqualifizieren müssen, um ihren beruflichen Status zu sichern oder aber mit ihrer Karriereperspektive erhalten wollen. Als konkreter Hintergrund wird hier zumeist auf das ab 2004 in Kraft tretende Krankenpflegegesetz verwiesen, das den zukünftig einzustellenden Pflegelehrkräften eine Hochschulbildung abverlangt und das absehbar auch für andere Gesundheitsfachberufe bei der Novellierung ihrer Berufsgesetze oder der Novellierung anderer Rechtsnormen (z.B. Schulgesetze) relevant werden wird.

Nun zu den angekündigten „Frequently Asked Questions“ (FAQs):

FAQ 1 : Internationalität des Studiums

Die allerhäufigste und erste Frage über alle Gruppen von Studieninteressenten hinweg gilt der Internationalität des Studiums bzgl. seiner Struktur und der Verwertbarkeit des Abschlusses. Kann ich damit auch in ganz Europa unterrichten ? lautet hier die Frage bei fast jedem Anruf und beinahe in jeder E-Mail.

Die Frage ist verständlich, sind die Deutschen doch bekanntlich ein Volk von Nomaden, die ständig darauf aus sind, ihren Lebensmittelpunkt in andere Länder zu verlegen, und außerdem zeichnen sich die Einwohner dieses unseres Landes doch durch eine außergewöhnliche Vielsprachigkeit aus. Offensichtlich vor dem Hintergrund dieses Mobilitätsdranges haben sich Bund und Länder auch dem Europäischen Trend zur Vereinheitlichung des Hochschulwesens verschrieben (Schaffung eines europäischen Hochschulraumes). Um den nicht ohnehin schon begeisterten Betroffenen diese Perspektive schmackhaft zu machen, nennt man das den „Bologna-Prozess“ (Bologna-Erklärung der EU-Kultusminister vom 19. Juni 1999), was sich nicht zu unrecht italienisch, d.h. leicht, kultiviert und irgendwie „bekömmlich“ anhört.

In der Tat ist das Thema „Bachelor“ und „Master“ (BA/ MA), spätestens seit der Änderung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998, mit der die Einführung gestufter Studiengänge erstmals offiziell festgeschrieben wurde, deswegen auch das zentrale Thema an allen Hochschulstandorten, selbst wenn die Zahl der bisherigen Studierenden (mit WS 2000/01: 12.500 BA und 6.500 MA bei ca. 1,8 Millionen

Studierenden) und Studiengänge (mit SS 2002: 900 neue zu 8.500 alten Studiengängen) noch marginal ist.¹¹

Dabei gibt es in dieser Sache zum einen ein großes *Informationsdefizit*. Auf der Ebene der Berechtigungen entspricht der BA dem an einer Fachhochschule erworbenen Diplom, ein konsekutiv erworbener MA ist dem Diplom- bzw. Magisterabschluss der Universitäten gleichzusetzen (Kultusministerkonferenz 2003; Habel 2003, S.14). Dies bedeutet aber nicht, dass die Abschlüsse Bachelor und Master den jeweiligen Hochschultypen zugeordnet sind. Zumindest der BA-Abschluss wird zukünftig sowohl an Berufsakademien, als auch an Fachhochschulen und Universitäten zu erwerben sein.

Bezüglich des Master-Abschlusses ist die Situation unübersichtlicher; derzeit steht diese Option z.B. nicht allen Fachhochschulen offen. Auch ist unklar, wie es sich im Einzelfall mit dem nicht konsekutiven Master (dem sog. „Weiterbildungsmaster“) verhält, dessen besonderer Charakter noch wenig bekannt ist und den clevere Hochschulen deswegen schon als lukrative Master-Titelfabrik entdeckt haben.

Der Studienumfang wird im Rahmen der konsekutiven Studiengänge zukünftig in ECTS-Punkten (European Credit Transfer System aus Erasmusprogramm) ausgedrückt. Einem Semester werden 30 Credits zugeordnet, wobei ein Credit einem Arbeitsaufwand von 25-30 Stunden entspricht (Basis 1500-1800 Stunden/ Jahr). Als studienbezogener Arbeitsaufwand („workload“) gelten Kontakt-/ Präsenzzeiten (= bisherige SWS), Selbststudium, Erstellung studienbezogener Arbeiten und Prüfungszeiten (Habel 2003, S.13). Im Gegensatz zum ECTS-Konzept gehört die Modularisierung übrigens, zumindest den KMK-Thesen (Kultusministerkonferenz 2003) zufolge nicht zwingend zur Umsetzung des Bologna-Prozesses. Auch ein Diplom-, Magister-, Staatsexamensstudiengang kann modular strukturiert werden und auch mit ECTS-Punkten beschrieben werden.

Zum anderen gibt es gewichtige unterschiedliche *institutionelle Interessen*: So eröffnet sich für die Fachhochschulen, die eigentlich immer ihren besonderen Qualifizierungsansatz (Praxisbezug) betont haben, die Möglichkeit, sich mit den neuen Studienstrukturen insbesondere dem Master (Forschungs- und Anwendungs-MA) als Universitäten zu gerieren („University of applied Sciences“); in einigen Ländern wird der MA den Fachhochschulen allerdings – wie bereits erwähnt - (noch) nicht zugestanden. Auch die Berufsakademien wittern „Morgenluft“ (BA-Bildungsgänge), da sie damit aus dem Berufsbildungs- in den Hochschulsektor eintreten.

Für die Universitäten ist dagegen institutionell wenig zu gewinnen, außer evt. einem nachdrücklichen Impuls zur Studienreform (z.B. Verkürzung von Studienzeiten, Kerncurriculum/ Basiscurriculum). Im Gegensatz zu den Fachhochschulen, die traditionell auf „Berufsqualifizierung“ als Studienziel ausgerichtet sind und ein „schulisches Curriculum“ haben, bedeutet die Verbindlichkeit dieses Studienzieles für Universitäten eine radikale Umorientierung. „Sie müssen weg von den nach Maßgabe der Forschungs- und (wechselnden) Interessenschwerpunkten des über die Jahre rekrutierten Lehrpersonals zusammengestellten Lehrangebotskatalogen

¹¹ Im Sommersemester 2004 werden die deutschen Hochschulen jedoch schon 951 Bachelor- (davon 616 an Universitäten, 332 an Fachhochschulen, 3 an Kunst-/ Musikhochschulen) und 1.173 Masterstudiengänge (davon 731 an Universitäten, 431 an Fachhochschulen, 11 an Kunst-/ Musikhochschulen) anbieten (www.hochschulkompass.de/ Stand Dezember 2003).

hin zu studiengangbezogen ermittelten arbeitsmarktsensiblen Gesamtqualifikationen, die in Teilqualifikationen über das zeitlich festgelegte Studienprogramm ausdifferenziert und konkretisiert werden.“ (Habel 2003, S.14).

Entsprechend reagieren die Hochschulen auf die ministerielle Vorgaben in den Ländern recht unterschiedlich. Die traditionellen und großen Hochschulen (i.d.R. Universitäten) wollen und können nicht auf Zuruf kurzfristig den Kurs ändern, zumal man nicht selten auf bisherige Studiengänge z.T. recht stolz ist. Die zumeist in den 70er Jahren gegründeten kleineren und auf politisches Wohlwollen existentiell angewiesenen Hochschuleinrichtungen (i.d.R. Fachhochschulen) reagieren dagegen zumeist recht folgsam auf die politischen Vorgaben.

Die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor-/ Master-Standards wird auch konsequent für die Lehrerbildung verfolgt (siehe z.B. Bundesland Bremen 2003). Obwohl die Entwicklung dahin unaufhaltsam erscheint und unerwartet kurzfristig realisiert werden soll, ist sie problematisch, weil mit dem BA/ MA-Konzept keine der Probleme der Lehrerbildung wie sie z.B. Terhart (2000) unlängst in seinem KMK-Gutachten beschrieben hat (z.B. Theorie-Praxis Verknüpfung, Ein-/Zweiphasigkeit, Rolle der Fachdidaktik, Semi-Professionalität der Lehrertätigkeit, Lehrerweiterbildung usw.) einer Lösung näher gebracht wird.

Stattdessen wird dem Lehrerbildungsstudium eine weitere Bürde auferlegt. Wie oben bereits erwähnt, müssen für Bachelor- und Masterstudiengänge empirisch gehaltvolle arbeitsmarktsensible Gesamtqualifikationen definiert und konkretisiert werden (Habel 2003, S.12). Hier stellt sich dann insbesondere die Frage: Wozu qualifiziert der Bachelor im Rahmen einer konsekutiven Lehrerbildung (evt. Lehrer für Fachpraxis, Ausbilder/ Praxisanleiter) ?

Außerdem fehlt dem o.g. „Mobilitätsargument“ bei der Lehrerbildung für berufliche Schulen eine zentrale Legitimation: Zur Vereinheitlichung des Hochschulraumes, d.h. hier der europäischen Lehrerbildung, gibt es bisher nämlich kein Pendant in Form einer Vereinheitlichung im Berufsbildungsbereich (bisher nur Definition von Niveaustufen), auf den sich diese Lehrerqualifikation dann doch beziehen muss. Soweit die Anmerkungen zur Internationalität des Studiums.

FAQ 2: Beschäftigungsperspektiven

Während die obige FAQ zur Internationalität des Studiums so von den Studieninteressenten nicht gestellt wird und in diesem Beitrag nur als didaktischer „Aufhänger“ genutzt wurde, ist die Frage zu den Beschäftigungsperspektiven real.

Hier können die anfragenden Interessenten zunächst mit positiven Auskünften bzw. Hinweisen geradezu überhäuft werden, sei es auf allgemeinerer Ebene mit der von der Kultusministerkonferenz (KMK) derzeit auf den Weg gebrachten Werbekampagne zum Lehrerberuf, der Prognose von Klemm (1999), wonach die für den Zeitraum 2005 prognostizierte Einstellungsquote für Lehrer an beruflichen Schulen in den alten Bundesländern 364% beträgt, oder mit dem Hinweis auf die im Zuge der Einrichtung des Studienganges an der TU Dresden vom sächsischen Kultusministerium für das Lehramt mit der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege erarbeitete optimistische Bedarfsprognose.

Dann aber kommt man zur Relativierung der positiven Aussagen, beginnend mit dem allgemeinen Hinweis auf die Unwägbarkeit der gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung (siehe „deutsche Einheit“) über den Vorbehalt, dass die freien Lehrerstellen nicht zwischenzeitlich von Quer-/ Seiteneinsteigern besetzt werden, hin zu einem äußerst problematischen Thema, nämlich der Frage: Werden überhaupt noch Lehrer für berufliche Schulen in den Fachrichtungen Gesundheit und Pflege benötigt, wenn die Professionalisierungsbestrebungen der Gesundheitsfachberufe greifen ?

Zunächst geht es dabei um das Bestreben der Gesundheitsfachberufe (insbesondere der Krankenpflege) über die politischerseits (z.B. durch die Kultus-/ Gesundheits-/ Sozialministerkonferenz der Bundesländer) seit Mitte der 90er Jahre zugestandene Akademisierung für einschlägige Leitungs- und Lehraufgaben hinaus die berufliche Erstausbildung durch ein Studium zu substituieren („*Akademisierung*“). Inzwischen gibt es hier eine Fülle vielfältigster und kreativer Initiativen (z.B. integrierte Studiengänge, europäische Studiengänge, Aufbau-/ Weiterbildungs-/ Zusatzstudiengänge).¹²

Problematisch an fast allen diesen Hochschulkonzepten ist unter der in diesem Beitrag verfolgten Perspektive, dass sich mit dem (flächendeckenden) „Erfolg“ dieser Bemühungen eine einschlägige Lehrerausbildung für berufliche Schulen erübrigt; stattdessen müssten dann nämlich Dozenten bzw. Hochschullehrer qualifiziert werden. So zeichnet sich in ähnlicher Weise z.B. mit der derzeit diskutierten Erstqualifizierung der Erzieher an Fachhochschulen die (weitgehende) Entbehrlichkeit der Lehrerbildung für berufliche Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ab.

FAQ 3: Berufsbegleitendes Studium

Die Frage nach einer berufsbegleitenden Variante des an der TU Dresden angebotenen Studienganges wurde in den letzten Monaten fast in jeder zweiten bzw. dritten Anfrage gestellt. Bisher können die Interessenten hier lediglich auf den - überlaufenen - Fernstudiengang an der Berliner Charité oder die o.g. konfessionellen Fachhochschulen verwiesen werden. Bei „Ortsansässigen“ zielte die Anfrage auch auf die hilfsweise Möglichkeit des „Streckens“ des Präsenzstudiums, was aber ungleich schwerer als ein reguläres berufsbegleitendes Studium zu bewältigen sein dürfte, das sich an den Bedürfnissen und Dispositionen der Fernstudenten orientieren kann.

Die Häufung dieser Anfragen offenbart einen *Qualifizierungsdruck* für die lehrenden Berufsangehörigen an den sog. Schulen des Gesundheitswesens (z.B. „Unterrichtsschwester/ pfleger“, Lehr-MTA, Lehr-Physiotherapeut usw.). Dieser resultiert aus den anstehenden Veränderungen der rechtlich-wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, insbesondere im Pflegebereich, die mittelbare (z.B. Möglichkeit der Finanzierung der Schulen durch Kultusetats der Bundesländer) und unmittelbare Konsequenzen für den Lehrkräfteeinsatz in diesen

¹² Beispiele finden sich an den Fachhochschulen Fulda (betr. Krankenpflege), Bielefeld (betr. Physiotherapie, Ergotherapie, MTA/Diagnostik, Pflege), Osnabrück (betr. Ergotherapie, Zahntechnik), Hildesheim (betr. Ergotherapie) oder Wolfenbüttel (betr. Augenoptik).

Bildungseinrichtungen haben (z.B. Novelle des Krankenpflegegesetzes bzgl. der Lehrqualifikation, „Lehrer-Fächer-Listen“ von Seiten der Schulaufsicht u.ä.).

Bezüglich der Perspektive einer Ausweitung berufsbegleitender Varianten der Lehrerausbildung in den Fachrichtungen Gesundheit und Pflege muss man die Interessenten darauf aufmerksam machen, dass solche Studienangebote allenfalls als kostenpflichtige Studienangebote denkbar sind, wie z.B. schon jetzt an der EFH Ludwigshafen praktiziert oder an der Fachhochschule Bielefeld angedacht; hier werden sich unter dieser Prämisse zukünftig sicherlich auch einschlägige „Weiterbildungsmaster“ an den Hochschulen etablieren.

Fazit

Auch wenn zu einzelnen Punkten weiterführende Ausführungen wünschbar und noch zu weiteren häufig gestellten Fragen (z.B. FAQs Zulassung ohne Abitur, Unterrichtsfach/ Zweitfach) Stellungnahmen hilfreich wären, liegt mit dieser aktuellen und problemorientierten „Marktübersicht“ zur Lehrerbildung im Bereich Gesundheit und Pflege eine Arbeit vor, der nicht nur ein Informationsbedürfnis befriedigen will, sondern auch zu Weiterentwicklung der einschlägigen Lehrerbildung konstruktiv beitragen will. Dazu gehört, wie bereits im Zwischenfazit angesprochen, insbesondere auch die Organisation einer engagierten Lobby für diesen expansiven Bereich der Lehrausbildung für berufliche Schulen.

Literatur

Bader, R./ Schröder, B.: Lehrernachwuchs für die berufsbildenden Schulen. Aktuelle Entwicklungen. In: Die berufsbildende Schule 5/ 2003, S.145-151

Baethge, M./ Wilkens, I. (Hg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert ? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung von Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen 2001

Bals, T.: Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Gesundheit. 3. Auflage, Köln 1995

Bals, T./ Beier, J./ Sieger, M./ Stöcker, G./ Wagner, F.: Lehrerinnen/ Lehrer für Pflegeberufe. Blätter zur Berufskunde, hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit. Bertelsmann Verlag Bielefeld 1996

Bullinger, H.-J.: Dienstleistungen für das 21. Jahrhundert. Stuttgart 1997

Habel, W.: Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: Erziehungswissenschaft, Heft 27, 2003, S. 6-22

Klemm, K.: Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland bis zum Schuljahr 2010/11. Gutachten für die KMK-Kommission zur Reform der Lehrerbildung (Terhart-Kommission). 1999

Kultusministerkonferenz: Zehn Thesen zu Bachelor und Master. In: Forschung & Lehre 8/ 2003, S.425

Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen: Reform der Lehrerbildung in Bremen. Eckpunkte zur Einführung einer konsekutiven Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschluss für die Lehrerausbildung. Bremen 2003

Sloane, P.F.E.: Bakkalaureaten und Magister für die (berufsbildenden) Schulen – Quo vadis Berufs- und Wirtschaftspädagogik ? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 4/ 2003, S.481-493

Terhart, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusminister eingesetzten Kommission. Weinheim/ Basel 2000