

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen

Eine empirische Analyse von Masterstudiengängen
zur Lehrtätigkeit in der Pflege



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen

Eine empirische Analyse von Masterstudiengängen zur Lehrtätigkeit in
der Pflege

Impressum

Zitiervorschlag:

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen. Eine empirische Analyse von Masterstudiengängen zur Lehrtätigkeit in der Pflege. Bonn 2026. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20534>

1. Auflage 2026

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Vertrieb: vertrieb@bibb.de

Alle Abbildungen sind eigene Darstellungen, soweit nicht anders angegeben.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-96208-550-6 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-1207-6

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

VORWORT

Die Sicherstellung und Weiterentwicklung einer professionsorientierten und qualitätsgesicherten Ausbildung von Lehrenden der beruflichen Fachrichtung Pflege ist angesichts des gestiegenen Bedarfs an qualifizierten Lehrenden von zentraler und wachsender bildungs- und gesundheitspolitischer Bedeutung.

Im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen“ (Pfle-BuKoM) empirisch fundierte Erkenntnisse zu strukturellen, curricularen und professionsbezogenen Anforderungen lehrerinnen- und lehrerbildender Studiengänge erhoben. Ziel war es, die Vielfalt bestehender Qualifizierungswege systematisch zu erfassen.

Im Fokus standen insbesondere Masterstudiengänge, die für eine Lehrtätigkeit an Pflegeschulen qualifizieren. Dabei wurden auch bundeslandspezifische Zugangsregelungen sowie institutionelle Unterschiede berücksichtigt. Das Projekt zielte darauf ab, zentrale Bestandteile der Studiengänge – u. a. bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und pflegedidaktische Anteile – systematisch zu erfassen und in ihrer Umsetzungspraxis vergleichend zu analysieren.

Die Ergebnisse dieses Sammelbandes basieren auf empirischen Zugängen, die qualitative, quantitative und dokumentenanalytische Verfahren umfassen. Die Beiträge der Universität Münster und der Hochschule Esslingen spiegeln unterschiedliche fachliche und forschungsmethodische Perspektiven auf Studienstruktur, Inhalte und hochschulische Umsetzung wider. Auf die empirischen Ergebnisse folgte ein gemeinsamer Workshop mit den Projektbeteiligten, in dem zentrale Befunde diskutiert wurden. Das Forschungskonsortium formulierte gemeinsam mit dem BIBB übergreifende Handlungsempfehlungen.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts ermöglichen Rückschlüsse auf eine bestehende Vielfalt hinsichtlich hochschulischer Profile, curricularer Ausgestaltung und landesrechtlicher Rahmenbedingungen. Zugleich werden Spannungsfelder sichtbar – etwa zwischen Anforderungen an Professionalisierung und hochschulischer Umsetzungspraxis sowie zwischen struktureller Steuerung und institutioneller Autonomie.

Die daraus abgeleiteten Empfehlungen richten sich an Hochschulen, Politik und weitere bildungsrelevante Akteure. Sie zielen darauf ab, Transparenz, Vergleichbarkeit und Qualität in der Ausbildung von Lehrenden für die berufliche Fachrichtung Pflege zu fördern.

Die vorliegende Veröffentlichung eröffnet nicht nur Einblicke in die aktuelle Studiengangslandschaft, sondern formuliert auch Impulse für eine gemeinsame Weiterentwicklung. Sie fordert zur Reflexion und zum Dialog darüber auf, wie Lehrendenbildung in der Pflege strukturell und inhaltlich zukunftsfähig gestaltet werden kann.

Das BIBB dankt allen Projektbeteiligten für die geleistete Arbeit – insbesondere der Universität Münster und der Hochschule Esslingen. Die vorliegenden Erkenntnisse leisten einen wesentlichen

Beitrag zur professionellen Ausgestaltung der Lehrendenbildung und zur strukturellen Stärkung der Pflegebildung insgesamt.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine erkenntnisreiche Lektüre und eine anregende Auseinandersetzung mit den dargestellten Ergebnissen und Empfehlungen.

Dr. Monika Hackel

Leiterin Abteilung „Struktur und Ordnung der Berufsbildung“

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	3
---------------------	----------

Abkürzungsverzeichnis	6
------------------------------------	----------

*Ulrike Weyland, Wilhelm Koschel, Annika Kruse, Alexander Stirner,
Deniz Bozkurt, Katharina Kettler*

1. Teilstudie

Bundesweite empirische Analysen zu pflegepädagogischen Masterstudiengängen – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie an der Universität Münster	7
--	----------

Jan Braun, Jutta Mohr, Marius Rebmann, Karin Reiber

2. Teilstudie

Masterstudiengänge für eine Lehrtätigkeit in der Pflege: intendierter Kompetenzerwerb, Zugangsvoraussetzungen und bundeslandspezifische Besonderheiten.....	39
--	-----------

Malte Falkenstern, Tanja Kienitz, Surya Saul, Henrik Wiegmann

Übergreifende Handlungsempfehlungen im Rahmen des Auftrags „Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen“	61
---	-----------

Die Autorinnen und Autoren	67
---	-----------

Abstract	69
-----------------------	-----------

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
FH	Fachhochschule
FQR Pflege	Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung
FQR Pflegedidaktik	Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik
HAW	Hochschulen für angewandte Wissenschaften
HE	Hochschule Esslingen
KAP	Konzertierte Aktion Pflege
KMK	Kultusministerkonferenz
PflAFinV	Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung
PflAPrV	Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung)
PflBG	Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz)
PfLeBuKoM	Projekt „Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen“ im Auftrag des BIBB

*Ulrike Weyland, Wilhelm Koschel, Annika Kruse, Alexander Stirner,
Deniz Bozkurt, Katharina Kettler*

1. TEILSTUDIE

Bundesweite empirische Analysen zu pflegepädagogischen Masterstudiengängen – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie an der Universität Münster

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Thematischer Bezugsrahmen unter professionsbezogenen Gesichtspunkten	10
3	Forschungsansatz und zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts an der Universität Münster	12
3.1	Ziele der Teilstudie	12
3.2	Studiendesign	12
3.3	Stichprobe	14
3.4	Instrumente	15
3.5	Auswertungsansätze	20
3.5.1	Interviews	20
3.5.2	Begleitender Fragebogen.....	22
3.5.3	Befragung der zuständigen Ministerien.....	22
3.6	Ausgewählte Ergebnisse	22
4	Handlungsempfehlungen der Universität Münster	28
5	Fazit.....	31
	Literaturverzeichnis.....	33
	Abstract	37

1 EINLEITUNG

Prognostisch lässt sich bereits heute konstatieren, dass der Bedarf an professionell agierenden Lehrenden an Pflegeschulen in Zukunft noch höher sein wird als heute. Diese Prognose resultiert aus zwei Entwicklungslinien, auf die zu Beginn dieses Beitrags kurz eingegangen wird.

Die BIBB-Pflegepanel-Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) verdeutlicht, dass die Pflegeschulen und Pflegeeinrichtungen bundesweit ihre Ausbildungsplätze für den Pflegeberuf ausgebaut haben (vgl. HOFRATH/MENG/DORIN 2024), um über diesen Weg einen Beitrag zur Fachkräftesicherung in der Pflege zu leisten. Hierfür wurden in der Vergangenheit seitens der Politik u. a. mit der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung (PflAFinV) die Rahmenbedingungen geschaffen. Zwar verweisen empirische Befunde darauf, dass die zusätzlichen Ausbildungsplätze bislang nicht vollständig besetzt werden können (vgl. z. B. HOFRATH/MENG/DORIN 2024; STATISTISCHES BUNDESAMT 2022, Tabelle 21241-01), doch wird erwartet, dass künftig mehr Auszubildende gewonnen werden, deren Heterogenität bereits heute ein kennzeichnendes Merkmal ist. Damit wird auch der Bedarf an professionell agierenden Lehrenden steigen (siehe hierzu ergänzend auch die Forderungen vom BERUFSVERBAND LEHRENDE GESUNDHEITS- UND SOZIALBERUFE 2019). Diese werden zudem erforderlich sein, um beispielsweise heterogenitätssensiblen Unterricht zu gestalten sowie eine auf den Lernstand abgestimmte Praxisbegleitung sicherzustellen. Der zusätzliche Bedarf an hochschulisch qualifizierten Lehrenden ergibt sich außerdem aus einer weiteren Perspektive, nämlich der Novellierung des Pflegeberufegesetzes (PflBG). Die darin angeführte Forderung nach einem Masterabschluss oder einem vergleichbaren Abschluss ist in § 9 Abs. 2 PflBG formuliert. Zwar ist diese Forderung im Kontext anderer lehrerinnen- und lehrerbildender Studiengänge längst der Standard, in den Pflegeschulen sind jedoch bisweilen auch Lehrende mit unterschiedlichen Abschlüssen auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus anzutreffen. Die fehlende Anbindung der pflegeberuflichen Ausbildung an das BBiG kann als Ausdruck eines Sonderwegs betrachtet werden, der sich in vielfältiger Weise auswirkt. So manifestiert sich etwa der Sonderstatus nicht nur in der unmittelbaren Ausbildung für den Pflegeberuf, sondern zeigt sich auch in den Studiengängen für Pflegepädagoginnen/-pädagogen. ARENS und BRINKER-MEYENDRIESCH (2019) stellten in ihrer Analyse bereits heraus, dass die äußeren Strukturmerkmale wie die Verteilung der European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) auf die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studieninhalte oder die Ausgestaltung der Studienformate deutlich heterogen sind. Als Reaktion auf den erhöhten Bedarf an Lehrpersonen für den Pflegeberuf reagierten Universitäten, pädagogische Hochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften bundesweit mit einem Ausbau der Studienangebote.

Zu Projektbeginn wurde die Annahme formuliert, dass die bereits bestehende Heterogenität der Studienangebote für Pflegepädagoginnen/-pädagogen durch den schnellen Aufwuchs der Studienangebote sich noch differenter zeigen wird als in früheren Bestandsaufnahmen ersichtlich. Die argumentative Linie dieser Vermutung bestand darin, dass fehlende Regelungen und Standards, die u. a. damit verbundene Verortung an unterschiedlichen Hochschularten mit unterschiedlichen Aufträgen und die bereits heute vielfältigen Strukturen eine Diversifizierung noch erhöhen werden. Diese Annahme zu Projektbeginn warf die Frage auf, inwiefern Professionalisierungsansprüche, die nach Auffassung des Auftraggebers und Auftragnehmers dieser Studie obligatorisch sind, durch diese angenommene Diversifizierung tangiert werden. Die einfache Analyse von etwa ECTS-Verteilungen und anderen äußeren Strukturmerkmalen kann einen ersten Eindruck vermitteln, aber zuverlässig-

ge Aussagen hinsichtlich professionsbezogener Bemühungen sind so nur bedingt möglich. Um die oben genannte Frage beantworten zu können, sind u. a. längsschnittliche Studien unverzichtbar, die jedoch nur unter sehr hohem Ressourcenaufwand umsetzbar sind. Ressourcenschonendere Quasi-Längsschnitte würden hier nur teilweise zum Ziel führen, da die aktuellen starken Veränderungen im Vergleich zu früheren Entwicklungen die Vergleichbarkeit im Feld erschweren.

Die Ausrichtung des vorliegenden Studiendesigns richtete sich auf das Ziel, die Mindeststandards bei der Gestaltung der Studienangebote zu identifizieren. Ebenso sollten durch die gewonnenen Forschungsdaten Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie Besonderheiten abgeleitet werden. Dieser Beitrag präsentiert die empirische Studie der Universität Münster sowie, im zweiten Teil, die Studie der Hochschule Esslingen (Unterauftrag).

2 THEMATISCHER BEZUGSRAHMEN UNTER PROFESSIONSBEZOGENEN GESICHTSPUNKTEN

Die Anlage des Studiendesigns für dieses Projekt erforderte zunächst die Konstituierung eines thematischen Bezugsrahmens, innerhalb dessen sich die Analyse der Studienstandorte bewegen und mit dem zugleich ein Interpretationsrahmen für die Ergebnisse gesetzt werden sollte. Dieser mit Blick auf Fragen zur Professionalisierung der Lehrenden stehende Bezugsrahmen bezieht sich auf drei zentrale Bereiche: (1) bildungspolitische Referenzen, (2) den disziplinären Kontext sowie (3) theoretische und empirische Befunde. Diese drei Bereiche waren gleichermaßen für die Entwicklung der Forschungsinstrumente bedeutsam.

Bildungspolitische Referenzen. Zu den bildungspolitischen Referenzen gehörten die Lehrerbildungsgesetze, -verordnungen und -erlasse. Diese Dokumente regeln u. a. die Schwerpunktsetzung bezüglich der beruflichen Fachrichtungen, Unterrichtsfächer sowie Bildungswissenschaften bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Auch die Praxisphasen sind darin in Ansätzen geregelt. Im Kontext der bildungspolitischen Referenzen wurden ebenfalls Dokumente in der damals gültigen Fassung der Kultusministerkonferenz (KMK) berücksichtigt wie die Rahmenvereinbarungen zum Lehramtstyp 5, die Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften und der Beschluss zu den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Zusätzlich zu diesen zentralen KMK-Dokumenten wurden weitere Referenzen herangezogen, darunter die Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in lehramtsbezogenen Studiengängen (KMK 2005), Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (KMK 2013) sowie das Referenzpapier „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (KMK/HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2015).

Disziplinärer Kontext. Eine bedeutsame Referenz im disziplinären Kontext stellt das Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar, insbesondere in der revidierten Fassung von 2014, da darin auch die Lehrendenbildung für Gesundheitsberufe berücksichtigt ist. Es weist Schnittmengen zu den KMK-Referenzpapieren auf, welche im Rahmen dieser Studie ebenfalls berücksichtigt wurden. Übergreifende Inhaltsbereiche im Basiscurriculum beziehen sich auf „Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung“, „Berufliches Lehren, Lernen, Entwickeln“, „Berufs- und wirtschaftspädagogische Praxisfelder“, „Professionalisierung“ sowie „Forschungsmethoden“ (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 2014). Aspekte zu Praxisphasen werden in diesem Dokument ebenfalls thematisiert. Ein weiteres bedeutendes Referenzdokument ist der Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung (FQR Pflege), der pflegewissenschaftliche Themen rekonstruktiv aufarbeitet und damit grundlegendes pflegewissenschaftliches Wissen definiert (HÜLSKEN-GIESLER/KORPORAL 2013, S. 220). Dieses Dokument wurde – wie auch die anderen Referenzdokumente – zur Analyse der Studienangebote bzw. der Entwicklung der Forschungsinstrumente herangezogen. Dies gilt ebenfalls für das Referenzdokument Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (FQR Pflegedidaktik), welcher Kompetenzen in spezifischen Handlungs- und Reflexionsfeldern des pflegepädagogischen Handelns darstellt und auf pflegepädagogische Studiengänge überträgt (WALTER/DÜTTORN 2019).

Theoriebezüge und empirische Befunde. Zur Konstituierung des Bezugsrahmens wurde des Weiteren auf Forschungsdiskurse zu Curricula rekurriert. Darin wird beispielsweise zwischen dem intendierten und dem implementierten Curriculum unterschieden (vgl. z. B. CRAMER/KÖNIG/GRIMM 2020; BLÖMEKE u. a. 2004; PELGRUM 1990). Das intendierte Curriculum spiegelt sich u. a. in den Modulhandbüchern wider. Das implementierte Curriculum betrifft die Umsetzungsebene im Rahmen der Hochschullehre. In Hinblick auf die Thematik Professionalität von Lehrenden wird häufig auf drei Forschungsansätze verwiesen. So beschäftigen sich etwa einzelne Studien mit (1) Berufsbiografien von Lehrenden (TERHART 2011). Hier wird der Frage nachgegangen, inwiefern der „(berufs-)biografische Rucksack“ im weiteren Sinne Einfluss auf Entscheidungen und das Handeln von Lehrenden nimmt. Der (2) strukturtheoretische Ansatz (Helsper 2011) richtet den Blick auf das Unterrichtsgeschehen. In diesem Ansatz wird u. a. davon ausgegangen, dass das Handeln von Lehrenden bestimmten Antinomien unterliegt und unterrichtliches Handeln zugleich als unsicheres Handeln verstanden werden kann. (3) Kompetenztheoretische Ansätze hingegen beschäftigen sich schwerpunktmäßig mit Forschungsfragen, die tendenziell eher die Wirkung des Unterrichts fokussieren (BAUMERT/KUNTER 2011). So ist etwa das häufig rezipierte COACTIV-Modell entstanden, in dem relevante Kompetenzdimensionen, -bereiche und -facetten empirisch hergeleitet und validiert wurden.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich an dieser Stelle nur um grobe Beschreibungen und um einen kurzen exemplarischen Einblick in diese Ansätze. Im Rahmen der Studie wurden, verteilt über diese drei Abschnitte mit ihren Teilfacetten, insgesamt 193 Dokumente analysiert. Diese Analyseergebnisse wurden zur Entwicklung der Forschungsinstrumente sowie zur Ergebnisinterpretation herangezogen.

3 FORSCHUNGSANSATZ UND ZENTRALE ERGEBNISSE DES FORSCHUNGSPROJEKTS AN DER UNIVERSITÄT MÜNSTER

3.1 Ziele der Teilstudie

Wie bereits erwähnt, legt das Projekt seinen Fokus auf die Ausgestaltung pflegepädagogischer Studiengänge. Nachfolgend werden drei wesentliche Ziele der empirischen Studie kurz benannt.

Umfassende Bestandsaufnahme der aktuellen Hochschullandschaft: In der ersten Phase dieser Studie wurden sämtliche Studienangebote bundesweit recherchiert und überblicksartig dargestellt. Neben dem damit verbundenen Erkenntnisgewinn diente dieses Ziel dem Feldzugang sowie der Feldkontrolle während der Erhebung. Auf Basis dieser Recherche konnte die Zusammensetzung der Interviewpartnerinnen und -partner systematisch geplant werden, da eine Gewichtung nach staatlichen, privaten oder kirchlichen Trägern vorgenommen werden konnte.

Erkenntnisgewinnung hinsichtlich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten: In dieser Studie stand die empirische Untersuchung professionsrelevanter Merkmale, die sich aus den zuvor genannten Bezugsdokumenten und Studien ergaben, im Vordergrund. Diese wurden auf der unabhängigen Variable der Hochschulart überprüft. Über diesen Weg konnte das Ziel verfolgt werden, Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich relevanter Kriterien zu identifizieren.

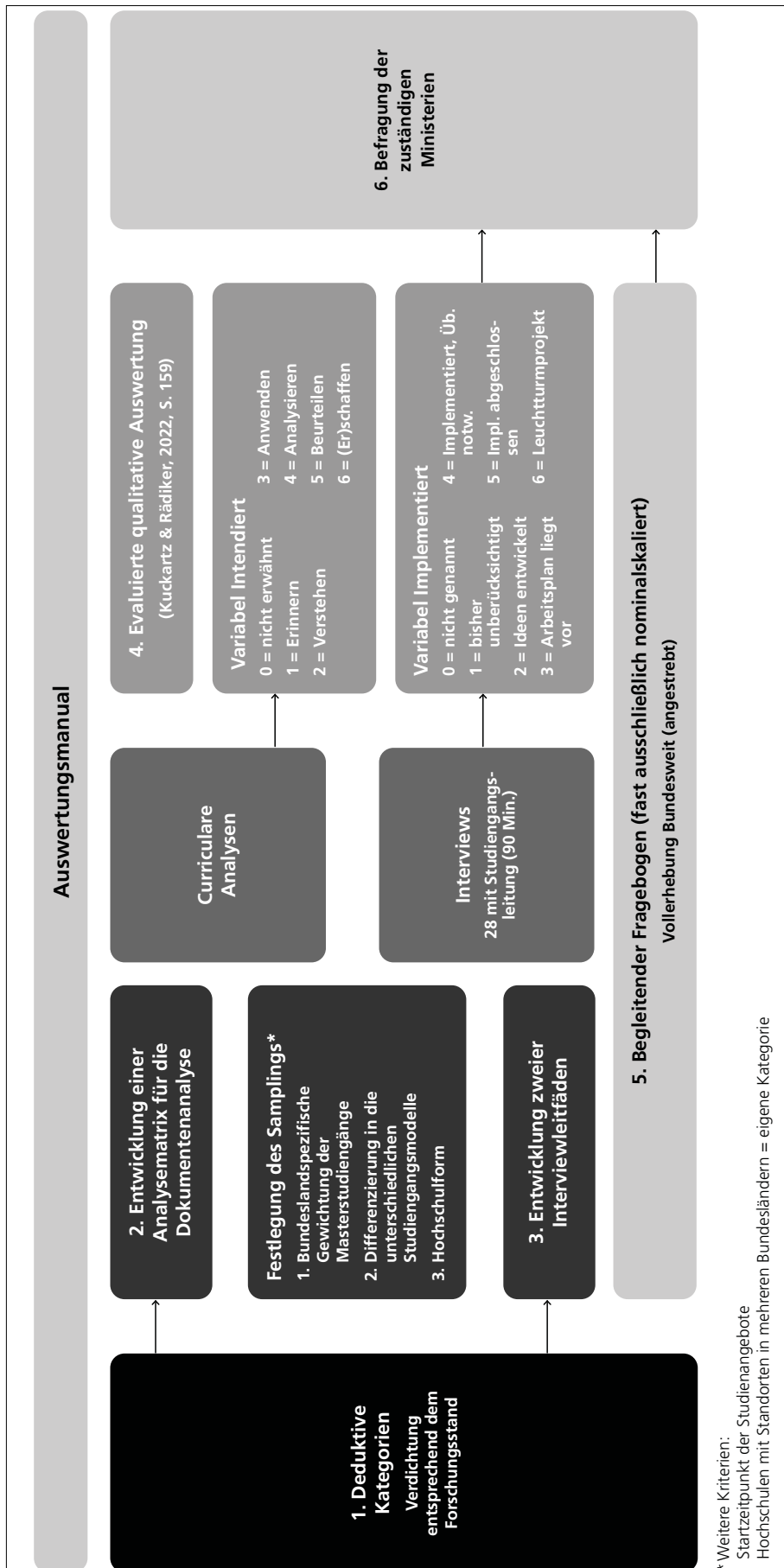
Entwicklung von Handlungsempfehlungen für relevante Akteurinnen/Akteure: Als drittes Ziel verfolgte das Projekt die Entwicklung von Handlungsempfehlungen (HA). Diese sollten sich primär im Abgleich zwischen dem intendierten und dem implementierten Curriculum gründen. Es wird die Prämisse zugrunde gelegt, dass die Kongruenz zwischen dem intendierten und dem implementierten Curriculum vielerorts nur bedingt gegeben ist. Dadurch entstehen unterschiedliche Anknüpfungspunkte für Handlungsempfehlungen. So ließe sich im Abgleich mit relevanten Erkenntnissen aus der Lehrendenbildung überprüfen, inwiefern das intendierte Curriculum Anpassungen unterzogen werden sollte. Weitere Empfehlungen ergeben sich aber auch aus der möglichen Lücke zum implementierten Curriculum. So können Studiengangsleitungen z. B. Auskunft darüber geben, was zwar intendiert, aber aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen unter Umständen nicht implementierbar ist.¹

3.2 Studiendesign

Unter Berücksichtigung der oben angeführten Projektziele wurde ein Forschungsansatz entwickelt, in dem unterschiedliche Datentypen zusammengebracht wurden. Mit dem Begriff des Transferdesigns (KUCKARTZ 2014) wird ein Vorgehen beschrieben, in dem Daten sowohl aus qualitativen als auch aus quantitativen Erhebungen zusammengeführt werden. Letztere erfordern eine spezifische Betrachtung, da in diesem Zusammenhang unterschiedliche Skalierungen beachtet und miteinander verbunden werden müssen. In der Abbildung 1 werden die Designelemente und die Chronologie der Studie dargestellt.

1 Dieses Ziel musste im Projektverlauf aufgrund von Veränderungen im Konsortium im Rahmen des Auftragsmanagements angepasst werden.

Abbildung 1: Forschungsdesign Projekt PflBuKoM



Das erste Forschungsinstrument (Abbildung 1) ist ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem. Eine detaillierte Erläuterung dieses Instruments erfolgt in den weiteren Ausführungen. Als zweites Instrument wurde eine Analysematrix für die Dokumentenanalyse entwickelt, um Erkenntnisse hinsichtlich des intendierten Curriculums zu gewinnen. Da dieses Instrument von der Unterauftragnehmerin, der Hochschule Esslingen, entwickelt wurde und somit nicht Gegenstand der Teilstudie an der Universität Münster war, wird es im nachfolgenden Beitrag der Hochschule Esslingen erläutert. Für die Interviews mit den Studiengangsleitungen wurde als drittes Instrument ein Interviewleitfaden erstellt, der auf dem Kategoriensystem (Instrument 1) basiert und eine strukturierte Durchführung der Interviews unterstützt. Das vierte Forschungsinstrument umfasst Auswertungsmanuale für die Dokumentenanalyse und die Interviewergebnisse, die ordinal-logisch angeordnet sind. Zudem wurden durch eine begleitende standardisierte Erhebung, bezeichnet als Instrument 5, Strukturdaten zu den Studienangeboten gesammelt. Ziel dieser Erhebung war es, weitere unabhängige Variablen zu generieren, die zur Erklärung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten herangezogen werden können. Die Ergebnisse dieser Erhebung bildeten die Grundlage für das sechste Instrument, eine weitere standardisierte Erhebung im Kontext der zuständigen Ministerien.

Gemäß Abbildung 1 fanden in der Teilstudie am Standort Münster drei unterschiedliche Datenerhebungen statt. Die folgenden drei Kapitel werden in ihrer jeweiligen Binnengliederung entlang dieser drei Erhebungen strukturiert. Die Instrumente 1 und 2 bilden die Grundlage für die Durchführung der Interviews, ergänzend systematisiert Instrument 4 die Auswertung und Quantifizierung der Interviewdaten. Für die separate quantitative Befragung der Studiengangsleitungen zu Strukturdaten der Studiengänge sowie für die Befragung der zuständigen Ministerien wurden die Instrumente 5 und 6 konzipiert.

3.3 Stichprobe

Zu Studienbeginn wurde eine bundesweite, detaillierte Recherche durchgeführt. Diese umfasste die Identifikation von Studiengängen im Bereich der Gesundheits-, Pflege- und Berufspädagogik. Berücksichtigt wurden Studienangebote an Universitäten, pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen (FH) bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) sowie an weiteren Bildungsinstitutionen in staatlicher, privater oder kirchlicher Trägerschaft. In die Analyse flossen sowohl konsekutive als auch integrative Modelle sowie lehramtsbezogene und weitere Masterabschlüsse ein. Die Recherche erfolgte auf einschlägigen Internetseiten.² Erfasst wurden alle Studiengänge, die die Ausbildung von Pflegepädagoginnen/-pädagogen zum Ziel haben. Die Erhebung fand im Juni 2022 statt.

Interviews. Auf der Grundlage der Recherche wurden die aktuell angebotenen Studiengänge der Lehrendenbildung systematisiert und als Fallgruppen mit gemeinsamen Merkmalen geclustert. Zur Konstituierung des Samplings wurden Programme auf Masterniveau ($n = 60$) fokussiert, da der Masterabschluss oder ein vergleichbarer Abschluss seit der Einführung der generalistischen Pflegeausbildung obligatorisch ist (§ 9 Abs. 2 PflBG). Durch das Anlegen verschiedener Auswahlkategorien (Bundesland, Hochschulform, Studiengangmodell) konnten 34 Interviewpartnerinnen und

2 <https://www.hochschulkompass.de/home.html>; <https://www.akkreditierungsrat.de/de/akkreditierte-studiengaenge-hochschulen/akkreditierte-studiengaenge-hochschulen>; <https://www.studycheck.de/>; <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/studium>

-partner im Sinne einer systematischen Quotenstichprobe ausgewählt und via E-Mail kontaktiert werden. Insgesamt bestätigten 28 Personen ihre Teilnahme positiv, wovon zehn in Masterprogrammen an Universitäten, 16 an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und zwei in Studiengängen einer pädagogischen Hochschule tätig sind. Die Interviews fanden online via Zoom oder telefonisch im Zeitraum von April bis August 2023 statt und wurden im Anschluss transkribiert.

Begleitender Fragebogen. Ebenso wurden die Recherchen für den Feldzugang des begleitenden Fragebogens genutzt. Zum Zeitpunkt der Befragung konnten 152 unterschiedliche Studiengänge an 62 verschiedenen Institutionen identifiziert werden, differenziert nach Bachelor- (77) und Master-niveau (74) sowie als Staatsexamen (1). Die Differenz ergibt sich aus Mehrfachangeboten gleicher Bildungsanbieter. Durch die geplante Einbindung aller Studienstandorte in Deutschland wurde eine Vollerhebung angestrebt. Nach einem Erhebungszeitraum von ca. sechs Monaten, zwischen August 2023 und Februar 2024, und drei Erinnerungen wurde die Erhebung geschlossen. Aufgrund des Rücklaufs kann nicht von einer flächendeckenden Erhebung gesprochen werden. Die Umsetzung erfolgte mittels LimeSurvey.

Befragung der zuständigen Ministerien. Für die Auswahl der Ministerien wurde zunächst eine Recherche durchgeführt, um die jeweils für die pflegepädagogische Bildung zuständigen Ministerien und Referentinnen/Referenten zu ermitteln. Die Kontaktaufnahme zu den Ministerien erfolgte telefonisch sowie zusätzlich über personalisierte, zielgruppenspezifische Anschreiben. Da die Zuständigkeit in Bezug auf die pflegeberufliche Bildung und Pflegepädagogik sich teilweise nicht nur auf ein einzelnes Ministerium begrenzt, wurde der Hinweis aufgenommen, die Umfrage bei Bedarf an weitere Ministerien weiterzuleiten oder die Projektbeteiligten an der Universität Münster hierüber in Kenntnis zu setzen. Die Erhebung fand via LimeSurvey von Mitte Mai bis Ende August 2024 statt.

3.4 Instrumente

Zunächst wird auf die beiden Instrumente für die Durchführung der Interviews, bestehend aus dem deduktiven Kategoriensystem (Instrument 1) sowie dem Leitfaden für die Interviews mit den Studiengangsleitungen (Instrument 2), eingegangen. Anschließend werden die Instrumente für den begleitenden Fragebogen und die Befragung der zuständigen Ministerien in ihrer Struktur und ihrem Aufbau beschrieben.

Deduktives Kategoriensystem

Das deduktive Kategoriensystem stellt die Ausgangslage dar. Wie eingangs beschrieben, wurden zur Entwicklung 193 Referenzdokumente systematisch über das Literaturverwaltungsprogramm Citavi ausgewertet und bedeutsame Implikationen für die Instrumentenentwicklung abgeleitet. Die hohe Anzahl der Dokumente stellt sicher, dass sämtliche professionalisierungsrelevante Facetten in den Analysefokus der Studie gerückt wurden. Dazu wurden 69 Referenzpapiere auf Bundesebene recherchiert und analysiert, 56 auf Ebene der Bundesländer sowie 51 theoretische Arbeiten und 17 empirische Studienberichte. Im Ergebnis setzt sich das deduktive Kategoriensystem aus neun thematischen Kategorien zusammen: Digitalisierung, Berufliche Orientierung, Multiprofessionelle Zusammenarbeit, Nutzung von und Umgang mit Heterogenität in der Pflegeausbildung, Forschendes Lernen und Praxiselemente, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildungswissenschaften, Fach-

wissenschaftliche Bezüge der beruflichen Fachrichtung Pflege sowie Pflegedidaktische Bezüge der beruflichen Fachrichtung Pflege. Auf diese neun Kategorien wird nachfolgend kurz eingegangen.³

Digitalisierung. Für die Kategorie Digitalisierung (DM) wurde der „European Framework for the Digital Competence of Educators“ herangezogen (REDECKER 2017). Dieser theoretische Bezugsrahmen beinhaltet Kompetenzen, über die Lehrende verfügen sollten, um einen digital gestützten Unterricht planen, umsetzen und evaluieren zu können. Der Kompetenzrahmen ist in sechs Bereiche und 22 Kompetenzen gegliedert. Der erste Bereich richtet sich auf das *berufliche Engagement* (DM_BE). Hierbei geht es um Partizipation und Antizipation im Sinne der Digitalität und somit um die Weiterentwicklung des Berufsfelds unter Berücksichtigung einer Hinwendung zu entgrenzenden Lernprozessen. Mit dem Bereich der *digitalen Ressourcen* (DM_DR) wird auf die Auswahl, Erstellung und Veröffentlichung von digitalen Ressourcen, beispielsweise in Form von Open Educational Resources, durch Lehrende abgestellt. Die Fähigkeit, den eigenen Unterricht lerntheoretisch und e-didaktisch planen zu können, wird mit der Kategorie *Lehren und Lernen* (DM_LL) als weiterem Bereich adressiert. Der vierte Bereich, die *Evaluation* (DM_EV), konzentriert sich auf die Erhebung und Analyse lernrelevanter Daten und die Fähigkeit der Lehrenden, um auf Grundlage dieser Daten ein zielgerichtetes Feedback geben zu können und um Lehr-Lern-Prozesse anzupassen. Digital gestützte Lehr-Lern-Szenarien, die zur Binnendifferenzierung und/oder Individualisierung beitragen, werden durch den fünften Bereich der *Lernendenorientierung* (DM_LO) abgedeckt. Im sechsten Bereich werden die Lernenden einbezogen. Die *Kompetenzförderung aufseiten der Lernenden* (DM_KF) beschreibt, wie Lehrende die digitale Teilhabe der Lernenden ermöglichen. Dabei steht die Fähigkeit der Lehrenden, digitale Kompetenzen anzubahnen und den Zugang zur digitalen Welt zu eröffnen, selbst als zentrale Kompetenz im Bereich der Digitalität im Fokus der Kategorie.

Berufliche Orientierung. Das zweite große Querschnittsthema im Kategoriensystem des Projekts PflBuKoM richtet sich auf die berufliche Orientierung (BO). Diese Kategorie wird im Projekt umfassend betrachtet und nicht nur auf den Übergang von der Schule in den Beruf reduziert. Insbesondere durch Fort- und Weiterbildungen, die im Gesundheitsbereich stellenweise verpflichtend sind, können berufliche Orientierungsphasen und individuelle berufliche Wege entstehen. Im Projektkontext wird unter dem Begriff der beruflichen Orientierung die Befähigung zur individuellen Gestaltung des gesamten beruflichen Wegs einer Person und der damit verbundene Erwerb von Berufswahlkompetenzen als zentrales Ziel verstanden (OHLEMANN 2021). Für die Kategorie der beruflichen Orientierung wurde vor dem Hintergrund dieser Schwerpunktsetzung im Projekt auf das hierfür spezifische „Kompetenzvermittlungsmodell für Lehrende“ (DREER 2020) rekurriert. Dieses beschreibt Kompetenzen, über die Lehrende verfügen sollten, damit sie die Thematik der beruflichen Orientierung gewinnbringend im Lehr-Lern-Kontext platzieren können (ebd.).

Multiprofessionelle Zusammenarbeit. Mit dem dritten Querschnittsbereich im Forschungsinstrument 1 wird die multiprofessionelle Zusammenarbeit (MZ) berücksichtigt. Im Pflege- und Gesundheitsbereich wird in der Regel der Begriff der interprofessionellen Kooperation verwendet (vgl. WITTMANN/WEYLAND/WARWAS 2020; WALKENHORST u. a. 2015; KMK 2019; WALTER/DÜTTORN 2019), im Bildungsbereich hingegen findet sich der Begriff des Arbeitens in multiprofessionellen

3 Hinweis: Die nachfolgende Darstellung des deduktiven Kategoriensystems ist vollständig deckungsgleich mit der Darstellung in der Publikation WEYLAND u. a. (2024). Da es sich hierbei um die Skizzierung der eingesetzten Forschungsinstrumente handelt, erscheint die hier gewählte Kongruenz im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis als obligatorisch.

Teams wieder (vgl. BAUER/FABEL-LAMLA 2020; BYLINSKI 2020). In dieser Studie wird aufgrund der Ausrichtung auf den Bildungskontext der Begriff der multiprofessionellen Zusammenarbeit verwendet. Hierunter wird im Sinne einer Arbeitsdefinition für diese Studie die Art und Weise verstanden, wie gemeinsam mit anderen Trägern und Bildungsakteurinnen/-akteuren aus dem Pflegesektor Bildungs-, Pflege- und Versorgungsbedarfe identifiziert und bearbeitet werden. Mit den Subkategorien *multiprofessionelle Kooperationskompetenz* und *multiprofessionelle Lernkonzepte* werden zwei spezifische Facetten hervorgehoben, die die Kompetenz zur multiprofessionellen Zusammenarbeit anbahnen können.

Gewinnbringender Umgang mit Heterogenität in der Pflegeausbildung. Die Kategorie Nutzung von und Umgang mit Heterogenität (UH) rekurriert im Projekt auf die Arbeit von BYLINSKI (2016). Demnach ist das Individuum mit seinen individuellen (Lern-)Bedürfnissen der Ausgangspunkt pädagogischer Intervention. Es werden zwei Perspektiven unterschieden: Das *Individuum als Person* und das *Individuum in sozialen Kontexten*. Diese Differenzierung stellt sich im Analyserahmen als Subkategorisierung dar und wird ergänzt durch den Aspekt der *didaktischen Modellierung über Differenzierungsansätze* (BYLINSKI 2016). Anders als in der Kategorie DM, in der der Umgang mit Heterogenität ebenfalls tangiert wird, geht es hier jedoch um eine umfassende Lehr-Lern-Steuerung, während es in der DM-Kategorie eher um entgrenzende und adaptive Lernprozesse geht.

Forschendes Lernen und Praxiselemente. Praxiselemente in Mikro- und Makroformen spielen in der Lehrendenbildung eine zentrale Rolle (vgl. WEYLAND 2019; WEYLAND/TERHART 2021). Eine primäre Zielsetzung richtet sich auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung in Bezug auf unterrichtliches Handeln. Das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens wird oftmals an Praxiselemente im Studium gebunden. Es wird hier verstanden als

„ein Lehr-Lern-Konzept, mit dem Lern- und Professionalisierungsprozesse der Studierenden durch eine forschende Auseinandersetzung mit schulbezogenen Problemen und Fragestellungen initiiert werden, indem sie ein Forschungsvorhaben (weitgehend) selbstständig planen und eigenverantwortlich durchführen, dabei einen Theoriebezug herstellen und gegebenenfalls vorliegende empirische Befunde berücksichtigen. Die Studierenden sind angehalten, den Forschungsprozess zu bilanzieren und die Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse für pädagogisches Handeln in der Schule zu reflektieren“ (vgl. FEINDT u. a. 2020, S. 4).

Die Kategorie differenziert sich im Analysemanual in Anlehnung an WEYLAND (2010; 2012; 2019) in die Subkategorien der *curricularen Einbindung*, der *curricularen Zielsetzung*, der *Betreuung während der Praxisphasen*, der *Kooperation für und während der Praxisphasen*, der *Forschung, die in diesem Bereich durch die Hochschulen betrieben wird*, der *möglichen Umsetzungsformate von Praxisphasen* sowie der *beruflichen Praxisbezüge*, die sich durch den doppelten Gegenstandsbezug in der beruflichen Lehrendenbildung als bedeutsam darstellen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung. Mit der letzten Analysekategorie in den Querschnittsthemen wird das hochaktuelle Thema der Bildung für nachhaltige Entwicklung berücksichtigt. „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung fördert Kompetenzen für nachhaltiges Arbeiten und Wirtschaften, um die natürlichen Lebensgrundlagen für alle Generationen zu sichern. Das erfordert ökonomische, soziale und ökologische Verantwortung in bestmöglichen Einklang zu bringen“ (BIBB

2024). Die Oberkategorie wird nicht weiter in Subkategorien differenziert. In dieser globalen Betrachtungsweise ist sie jedoch ebenfalls Bestandteil des Interviewleitfadens und des Auswertungsmanuals.

Bildungswissenschaftliche Bezüge. Die von der KMK formulierten bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrendenbildung waren ebenfalls Bestandteil der Interviews und des Auswertungsmanuals für die Interview-Transkripte. Hierunter fallen die Kategorien *Unterrichten* (BW_U), *Erziehen* (BW_E), *Beurteilen* (BW_B) und *Innovieren* (BW_I), die sich in weitere Subkategorien aufteilen.

Fachwissenschaftliche Bezüge. Mit dem FQR Pflege für die hochschulische Bildung (HÜLSKEN-GIESLER/KORPORAL 2013) wurde ein Referenzrahmen für die Analysekategorien zu den fachwissenschaftlichen Bezügen der beruflichen Fachrichtung Pflege herangezogen. Dabei wurden die folgenden Kategorien in das Forschungsinstrument 1 aufgenommen: die Kategorie der *Spezifika beruflicher Pflege* (FW_SBP), die Kategorie des *pflegeberuflichen Handelns* (FW_PH) sowie die Kategorie *Prinzipien und Kontexte pflegerischen Handelns* (FW_PKPH). Die Kategorie *Pflegewissenschaft und -forschung* (FW_PWF) berücksichtigt relevante Theorien, Modelle, Konzepte sowie Forschungsparadigmen. Mit der letzten Kategorie, der *berufsbioграфischen Entwicklung* (FW_BE), wird der Aspekt der individuellen Professionalisierung von Pflegepädagoginnen/-pädagogen aufgegriffen, die über fachspezifische Kompetenzen hinausgeht. Hierbei zeigen sich Verbindungslinien zur Kategorie der beruflichen Orientierung.

Pflegedidaktische Bezüge. Die pflegedidaktischen Bezüge der beruflichen Fachrichtung Pflege (PD) wurden als abschließendes Analysekriterium im Projekt PflBuKoM auf Grundlage der ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrendenbildung (KMK 2024) und des Fachqualifikationsrahmens Pflegedidaktik (WALTER/DÜTTORN 2019) zu drei Oberkategorien ausgearbeitet. Hierunter fallen die Analysekategorien der *pflegedidaktischen Theorien, Modelle und Konzepte* (PD_TMK), die Analyse der *Pflegepraxis zur Konstruktion von Fallsituationen* (PD_KVF) sowie aus einer fachlichen Perspektive heraus auch Bezüge zu *Lernortkooperation* (PD_LK).

Sämtliche Oberkategorien werden weiter in Subkategorien unterteilt, was eine detaillierte Analyse der Interviews und Modulhandbücher ermöglicht. Ziel ist es, die tatsächliche oder angenommene Heterogenität in Bezug auf professionalisierungsrelevante Aspekte abzubilden.

Interviewleitfaden

Rekurrierend auf das im letzten Kapitel beschriebene deduktive Kategoriensystem wurde zudem ein Interviewleitfaden für die Interviews mit den Studiengangsleitungen in Anlehnung an HELFFERICH (2009) entwickelt. Die Interviews wurden im Zeitraum zwischen April und Dezember 2023 durchgeführt. Sie waren für 90 Minuten konzipiert und beinhalteten die in Tabelle 1 angeführten Leitfragen. Der Interviewleitfaden wurde vor dem Einsatz im Feld pilotiert und an wenigen Stellen modifiziert.

Tabelle 1: Leitfragen im Rahmen der Interviews mit Studiengangsleitungen

Kategorie anknüpfend an Instrument 1	Leitfragen ⁴
Einstieg in das Interview	▶ Welche Besonderheiten, Merkmale und strategischen Ziele zeichnen den Studiengang gegenwärtig aus? ▶ Was würden Sie sagen: Sind die wesentlichen Veränderungen, die der Studiengang seit der Implementierung erfahren hat? ▶ Bitte berichten Sie uns in diesem Zusammenhang etwas über die zugrunde gelegten Prozess- und Qualifikationskriterien. ▶ Woran haben Sie sich hier am Standort orientiert? Auf welche Referenzdokumente haben Sie bezüglich der Kompetenzformulierungen recurriert?
Digitalisierung	▶ Wie binden Sie das Thema Digitalisierung inhaltlich in den Studiengang ein, um digitale Kompetenzen bei den Studierenden anzubahnen? ▶ Wie schätzen Sie die Anwendung und Umsetzung digitaler Lehr-Lern-Formate (Blended Learning, Flipped Classroom, Web-Based Training etc.) im Kontext des Studiengangs Pflegepädagogik ein? ▶ Welche digitalen Prüfungsformate nutzen Sie und wie würden Sie diese bewerten (Gelingensbedingungen und Stolpersteine)?
Berufliche Orientierung	▶ Sehen Sie die Begleitung der beruflichen Orientierung von Auszubildenden als eine Aufgabe im späteren Arbeitsfeld? ▶ Wie bereiten Sie angehende Lehrende darauf vor, Lernende professionell bei der Entwicklung von individuellen Lebens- und Laufbahnperspektiven zu unterstützen und sie im Prozess der Berufsweg- und Laufbahnplanung zu begleiten? ▶ Wie würden Sie die Weiterentwicklung von Konzepten der beruflichen Orientierung durch Pflegepädagoginnen/-pädagogen vor dem Hintergrund der Personalrekrutierung und vor allem der Personalhaltung im Pflegeberuf beurteilen? Diskutieren Sie diese Möglichkeiten mit Ihren Studierenden?
Multiprofessionelle Zusammenarbeit	▶ Inwieweit werden die Studierenden Ihres Studienganges auf die spätere multiprofessionelle Zusammenarbeit vorbereitet?
Umgang mit Heterogenität	▶ Wie bereiten Sie die Studierenden auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht vor?
Nachhaltigkeit in der Berufsbildung	▶ Wie haben Sie Nachhaltigkeit als Thema innerhalb des Studienganges Pflegepädagogik übersetzt?
Forschendes Lernen & Praxiselemente	▶ An welchen Stellen des Studiengangs haben Sie aus welchen Gründen Praxiselemente und/oder das Forschende Lernen platziert?
Bildungswissenschaften/ Berufspädagogik	▶ Orientieren Sie sich an den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften innerhalb der Studiengangsentwicklung? ▶ Welche Themen/Inhalte der Bildungswissenschaften würden Sie als besonders relevant gewichten? ▶ Wie binden Sie genau diese Themen im Studiengang ein?
Fachwissenschaft	▶ Welche Themen/Inhalte der Fachwissenschaften würden Sie als besonders relevant gewichten? ▶ Wie binden Sie genau diese Themen im Studiengang ein?
Pflegedidaktik	▶ Welche Themen/Inhalte der Pflegedidaktik würden Sie als besonders relevant gewichten? ▶ Wie binden Sie genau diese Themen im Studiengang ein? ▶ Welchen Stellenwert messen Sie pflegedidaktischen Anteilen im Abgleich zu bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Anteilen im Programm des Masterstudiums bei?
Abschluss	▶ Was kennzeichnet für Sie aus Ihrer Expertise heraus eine/einen professionelle/professionellen Pflegepädagogin/-pädagogen? ▶ Welche Kompetenzen bräuchte es demnach über die curricular festgeschriebenen hinaus und wie könnte man diese auf Studiengangsebene erreichen? ▶ Wenn wir den Blick nun weiten: Welche Visionen haben Sie von einer Studiengangslandschaft für Pflegepädagogik, die genau dieses berücksichtigt? ▶ Inwiefern sehen Sie den Bedarf eines Kerncurriculums für die Pflegepädagogik?

4 Hinweis: Die Vertiefungsfragen werden hier zugunsten einer besseren Übersicht nicht dargestellt.

Begleitender Fragebogen

Um dem oben formulierten Ziel bezüglich der Erfassung struktureller Unterschiede nachzugehen, wurde ein begleitender standardisierter Fragebogen eingesetzt und an sämtliche Studienstandorte geschickt. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich zwischen August 2023 und Februar 2024. Darin wurden strukturbezogene Merkmale adressiert. Nach Anpassungen, die einer Pilotierung entsprangen, bestand der Fragebogen aus 49 Fragen, die sich auf die folgenden fünf Blöcke verteilten:

1. Allgemeine Angaben zum Standort (15 Fragen)
2. Rahmendaten des Studiengangs (zehn Fragen)
3. Zugang zum Studium und Aufbau des Studiengangs (sechs Fragen)
4. Zusammensetzung/Merkmale der Studierenden (drei Fragen)
5. Curriculare (oder modulare) Besonderheiten (15 Fragen)

Befragung der zuständigen Ministerien

Die Ergebnisse aus den bisher genannten Erhebungen wurden, wie in Abbildung 1 auch dargestellt, für die Befragung der zuständigen Ministerien herangezogen. Die schriftliche Befragung wurde zwischen Mai 2024 und August 2024 durchgeführt. Die schriftliche Befragung wurde als Form gewählt, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu eröffnen, die Antworten in der je eigenen Institution zu recherchieren und einzelne Fragen an unterschiedliche Abteilungen weiterzuleiten. Dies wäre in Interviews vor Ort nicht möglich gewesen. Die schriftliche Befragung setzte sich aus den folgenden Oberkategorien zusammen:

- ▶ Allgemeine Angaben (zwei Fragen)
- ▶ Gesetzliche Novellierungen in Bezug auf die Lehrtätigkeit in der Pflegeausbildung (vier Fragen)
- ▶ Besondere Zugangsvoraussetzungen für die Aufnahme eines pflege- oder berufspädagogischen Studienganges zur Lehrtätigkeit in der Pflegeausbildung (drei Fragen)
- ▶ Studiengangmodelle (zwei Fragen)
- ▶ Praxisphasen (zwei Fragen)
- ▶ Berufseinstieg (zwei Fragen)
- ▶ Förderlinien der Bundesländer (eine Frage)

Die jeweiligen Kategorien wurden mit einem kurzen schriftlichen Erzählstimulus eingeleitet. Insgesamt umfasste der Fragebogen 15 offene Fragen und eine halb offene Frage.

3.5 Auswertungsansätze

3.5.1 Interviews

Um die Umsetzung des intendierten Curriculums anhand der Aussagen der Studiengangsleitungen an den jeweiligen Standorten einzuschätzen, wurde im Projekt der Implementierungsbegriff genutzt. Die Kodierung des Aktivitätsgrads orientiert sich an den üblichen Schritten von Veränderungsprozessen. Wenn etwa ein Thema des Kategoriensystems an einem Studienstandort bisher

nicht berücksichtigt wurde, erfolgt eine niedrige Kodierung. Wird das Thema hingegen umfassend berücksichtigt, werden höhere numerische Werte vergeben. Aufgrund der unklaren Äquidistanz wird die Skala als Ordinalskala betrachtet und die Auswertungsmethoden werden entsprechend angepasst. Die Skala von 1 bis 5, mit den beiden zusätzlichen Kodierungen 0 und 6, wurde im Rahmen eines deduktiv-induktiven Verfahrens entwickelt und durch eine Reliabilitätsanalyse überprüft. Tabelle 2 stellt die Zuordnung der Aktivitätsbeschreibungen zu den jeweiligen Skalenwerten dar.

Tabelle 2: Evaluative-qualitative Auswertung der Interviewdaten (Instrument 4)

Skalenwert	Aktivitätsbeschreibung
1	Thema ist bisher unberücksichtigt.
2	Ideen wurden entwickelt.
3	Ein Arbeitsplan liegt vor.
4	Ein Thema ist implementiert, Überarbeitung jedoch notwendig.
5	Die Implementierung ist abgeschlossen.
Zusätzlich wurden zwei Sonderkodierungen eingeführt:	
0	Nicht genannt – wird verwendet, wenn eine Kategorie während des Interviews nicht besprochen wurde. Dies bedeutet nicht, dass das Thema am Studienstandort irrelevant ist, sondern spiegelt lediglich den Gesprächsverlauf wider und die zum Teil durch die Studiengangsleitung gesetzten Schwerpunkte.
6	Leuchtturmprojekt – wird für Maßnahmen kodiert, die in besonderer Weise für den jeweiligen Standort hervorgehoben wurden, oft als Ergebnis interner oder durch Drittmittel geförderter Projekte.

Nach der Kodierung wurden die Daten deskriptiv sowie inferenzstatistisch ausgewertet. Aufgrund der Skalierung wurde der Kruskal-Wallis-Test als nicht parametrischer Mittelwertvergleich bei mehr als zwei Gruppen angewandt. Bei der Auswertung der qualitativen Daten und der Überführung in die deduktiven Kategorien wurden drei Kennwerte ermittelt, wodurch signifikante Befunde ermittelt werden konnten: 1) die Summe der Implementierungsstufen, 2) der Median der Implementierungsstufen und 3) die Häufigkeit der Implementierungsstufen. Vor der inferenzstatistischen Auswertung wurden drei unabhängige Variablen (UV) festgelegt: die Hochschulart, die Trägerschaft und die Masterabschlussart. Die unabhängige Variable *Hochschulart* wurde aus dem Cluster Universitäten, pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen/HAW, Berufsakademien und weitere Bildungsträger gebildet. Die Variable *Abschlussart* wurde in Master of Arts, Master of Education und Master of Science unterteilt. Hinzu kommt, dass ein Studiengang als Staatsexamen angelegt ist. Dieser wurde ebenfalls der Gruppe der Masterstudiengänge zugeordnet. Bezüglich der unabhängigen Variable *Trägerschaft* wurden die eingebundenen Hochschulen in staatliche, kirchliche und private Trägerschaft differenziert. Zusätzlich zu den Unterschieden wurden auch Zusammenhänge überprüft. Aufgrund der Skalierung wurde hier auf den Test nach Spearman zurückgegriffen. Die Effektstärke der Korrelation wurde nach COHEN (1992) klassifiziert. Sofern sich statistische Effektgrößen in den vorliegenden Daten zeigten, waren diese überwiegend im moderaten oder großen konventionellen Bereich.

Nicht zu quantifizierende Aspekte der Erhebung wurden im Prozess der Auswertung induktiv zum Kategoriensystem ergänzt und als weitere Kategorien in Summarys zusammengefasst.

3.5.2 Begleitender Fragebogen

Aufgrund der geplanten Einbindung aller Studienstandorte wurde zunächst das Ziel einer Vollerhebung ausgegeben. Insgesamt wurde der Fragebogen an 81 Standorten geöffnet und bearbeitet, wobei nach der Bereinigung stark unvollständiger Datensätze 51 vollständige Datensätze in die Auswertung einbezogen wurden. Damit liegt der verwertbare Rücklauf bei ca. 37 Prozent. Aufgrund des Rücklaufs kann demnach nicht von einer flächendeckenden Erhebung gesprochen werden.

Bis auf vier Antwortfelder wurden alle offenen Textantworten im Zuge der Datenaufbereitung induktiv geclustert. Entlang des Skalenniveaus der Antwortdaten wurden die Fragen deskriptiv und inferenzstatistisch in Anlehnung an die Methoden der Interviewstudie über die gleichen unabhängigen Variablen (hier insbesondere die Hochschulart, aufgrund der oben skizzierten Annahme hinsichtlich der Heterogenität) ausgewertet. Bei den nominalen Items wurde neben den deskriptiven Verfahren zusätzlich der exakte Test nach Fisher-Freeman-Halton durchgeführt, um mögliche Assoziationen zwischen den abhängigen Variablen und den aufgelisteten unabhängigen Variablen aufzudecken. Zur Darstellung der Effektgröße wurde zusätzlich Cramers V berechnet. Aufgrund der Nominalskalierungen und der damit verbundenen Konvention kann keine statistische Aussage über die Richtung der Assoziation getroffen werden. Bei metrischen Variablen wurde in Anlehnung an die Auswertung der Interviewdaten auf den Kruskal-Wallis-Test zurückgegriffen.

3.5.3 Befragung der zuständigen Ministerien

Von den 16 angefragten Bundesländern haben insgesamt zwölf den Fragebogen begonnen. Allerdings bearbeiteten nur $n = 9$ den Fragebogen vollständig, um für die Auswertung berücksichtigt zu werden, worunter ein Bundesland von zwei Ministerien repräsentiert wird. Folglich liegen für acht Bundesländer (50 % Rücklauf) ausreichend Daten vor. Die Datensätze wurden anschließend bereinigt und es wurde eine Clusterbildung auf Basis der offenen Antwortfelder vorgenommen. Die offenen Antworten ließen sich durch inhaltliche Zuordnungen in ein ordinales Skalenniveau übertragen, sodass eine quantifizierte Auswertung möglich war. Aufgrund der geringen Stichprobengröße, der unterschiedlichen Antwortformate und fehlender Werte ist allerdings eine inferenzstatistische Auswertung nicht zielführend. Konsequenterweise erfolgte eine deskriptive Auswertung der Daten.

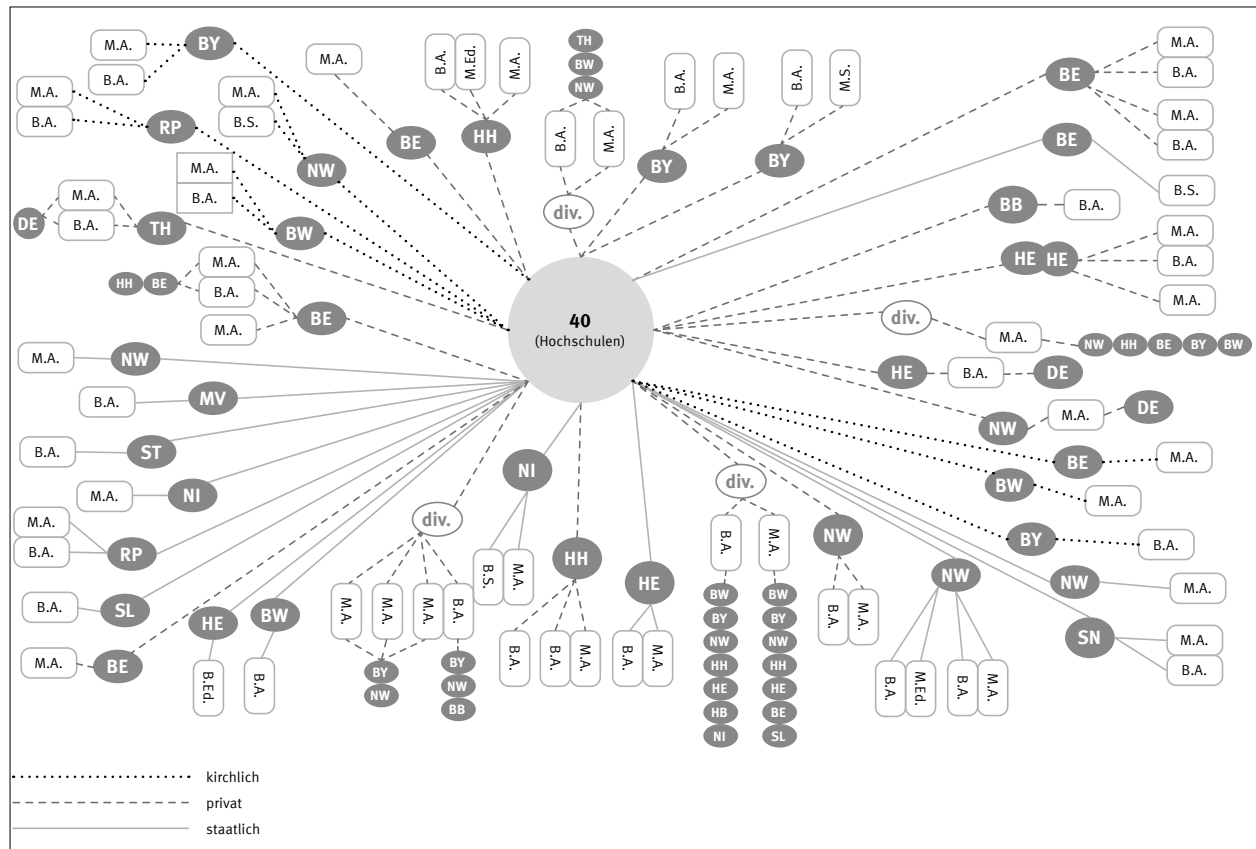
3.6 Ausgewählte Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Studienabschnitten wurden zusammengeführt und manifestieren sich hier in ausgewählten Thesen, die nachfolgend dargestellt werden. Für die Darstellung der Unterschiede wurde als notwendige Bedingung ein Signifikanzniveau von $p \leq .05$ vorausgesetzt, für die Überprüfung der Zusammenhänge galt die notwendige, wenn auch nicht hinreichende Prämisse $p \geq .05$. Bereits an dieser Stelle sei auf die eingeschränkte Interpretierbarkeit der Ergebnisse hingewiesen, da die gewonnenen Daten im Projekt als Repräsentationen der Einschätzung studienangewandter Personen aus der Interviewstudie bzw. ministeriell zuständiger Personen bei der Umfrage der Ministerien zu deuten sind. Aussagen hinsichtlich der externen sowie ökologischen Validität der Thesen sind somit nur bedingt möglich.

These 1. Pflegepädagogische Masterstudiengänge in Deutschland weisen hinsichtlich ihrer äußeren Strukturmerkmale (Trägerschaft, Hochschulart, Abschlussart) eine deutliche Heterogenität auf.

Dies wird anhand der beiden nachfolgenden Schaubilder (Abbildung 2 und 3) verdeutlicht.

Abbildung 2: Studienangebote an deutschen Hochschulen für angewandte Wissenschaften

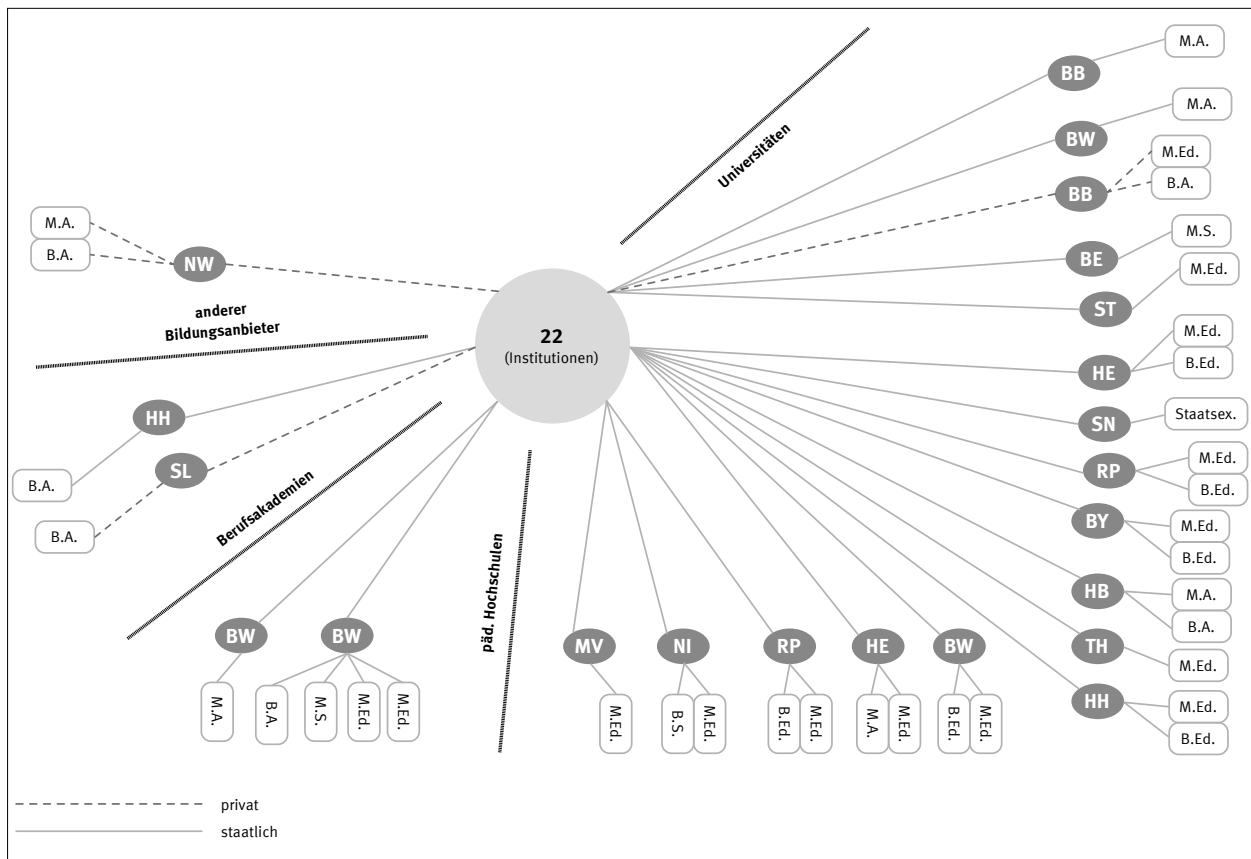


Anhand der durchgeführten systematischen Recherche der Studienangebote lehrerinnen- und lehrerbildender Studiengänge in der Domäne Pflege konnte die Grundgesamtheit (Stand: Juni 2022) ermittelt und beschrieben werden. In absoluten Zahlen konnten 151 Studiengänge auf Bachelor- (77) und Masterniveau (74) sowie ein weiterer Studiengang, der auf das Staatsexamen bezogen ist, ermittelt werden. Einige Studiengänge werden allerdings an mehreren Standorten und in unterschiedlichen Bundesländern angeboten, sodass von insgesamt 106 Angeboten (60 auf Masterniveau und 46 auf Bachelorniveau) gesprochen werden kann. Insgesamt konnten 62 Institutionen ermittelt werden. In den Abbildungen 2 und 3 werden das gesamte Studienangebot sowie unterschiedliche Merkmale deutlich. Jede Linie repräsentiert eine Institution, welche mit den offiziellen Abkürzungen der Bundesländer ausgewiesen ist. Es werden angebotene Studiengänge sowie der angestrebte Abschluss deutlich. Studiengänge („div.“), welche in unterschiedlichen Bundesländern angeboten werden, weisen nach der Angebotsnennung durch mehrere Kreise alle teilhabenden Bundesländer aus. Die Linien sind entlang der Trägerschaft unterschiedlich gestaltet.

Unter den 62 Institutionen der Grundgesamtheit befinden sich 17 Universitäten, 40 FH/HAW, zwei pädagogische Hochschulen, zwei Berufsakademien sowie ein anderer Bildungsanbieter. Die Institutionen können wiederum in 33 staatliche Trägerschaften, 22 private Trägerschaften (davon sind

19 FH/HAW) und sieben kirchliche Träger (ausschließlich FH/HAW) aufgeteilt werden. Von den 60 unterschiedlichen Angeboten sind 40 Studiengänge als M.A., 15 Studiengänge als M.Ed., drei Studiengänge als M.Sc. und ein Studiengang als Staatsexamen angelegt.

Abbildung 3: Studienangebote an weiteren deutschen Hochschulen



Auf Basis dieser deskriptiven Ergebnisse zeigt sich bei den Strukturmerkmalen der Studiengänge eine hohe Heterogenität. Es kann zudem angenommen werden, dass sich die Studiengangslandschaft seit dem Zeitpunkt der Recherche weiter verändert hat.

These 2. Die privaten Hochschulen scheinen eine höhere Attraktivität für Studierende zu haben, da sie aktuell einen höheren Zulauf an Studierenden verzeichnen.

Als Datenquellen für die These dienen der begleitende Fragebogen sowie ergänzende Recherchen zu Studierendenstatistiken. Die Ableitung der These erfolgt durch den Vergleich der Studierendenzahlen über die unabhängige Variable *Trägerschaft* im Vergleich zum unspezifischen Bundesdurchschnitt. Der Vergleich zeigt, dass die relative Anzahl der Studierendenzahlen an Hochschulen in privater Trägerschaft (25,02 %) im begleitenden Fragebogen mehr als doppelt so hoch ist wie der unspezifische Bundesdurchschnitt im Wintersemester 2021/2022 (11,6 %). Über die Motive und Gründe dieses Unterschieds lassen sich auf Grundlage der im Projekt durchgeführten Erhebungen keine empirisch gestützten Aussagen treffen. Die Zahlen dienen an dieser Stelle ausschließlich der Deskription.

Die folgenden drei Thesen fokussieren punktuelle Unterschiede, die durch die Medianvergleiche zwischen den Strukturmerkmalen Hochschulart und Trägerschaft statistisch signifikant wurden.

These 3. Private Träger scheinen ihre Attraktivität für die hier adressierte Zielgruppe durch eine Flexibilisierung der Studienangebote mittels digitaler Medien zu erhöhen.

Die Begriffe Attraktivität, Flexibilisierung und digitale Ressourcen werden in dieser These interpretativ zusammengebracht. Das Zusammenspiel dieser drei Begriffe wurde nicht explizit in der empirischen Studie betrachtet, allerdings kann die Verbindungslinie zwischen den Begriffen aufgrund der inhärenten Logik von Digitalisierung als Common Sense betrachtet werden und deckt sich zudem mit der Wahrnehmung innerhalb der Community. Belastbar sind hingegen die folgenden Zahlen: Die Mittelwertvergleiche der Kategorien hinsichtlich der Mediane des Strukturmerkmals *Trägerschaft* haben in der Post-hoc-Analyse gezeigt, dass private Träger signifikant ($z = -9.553$, $p = .029$) mehr digitale Ressourcen und Gestaltungsmöglichkeiten nutzen als Hochschulen und Universitäten in staatlicher Trägerschaft ($H(2) = -9.553$, $p = .012$, $d = 1,91$). Das bedeutet, dass die privaten Träger mehr Nennungen zu der Umsetzung von digitalen Szenarien im Studiengang eingebracht haben als staatliche Träger. Nach COHEN (1992) ist dieser Effekt stark ($r = .52$).

These 4. Hochschulen für angewandte Wissenschaften legen, in Abgrenzung zu den anderen befragten Hochschularten, in den bildungswissenschaftlichen Anteilen der pflegepädagogischen Masterstudiengänge einen Fokus auf den Kompetenzbereich des Unterrichtens.

Zunächst ist als Befund zu konstatieren, dass in der Kategorie BW_U (Bildungswissenschaften_Unterrichten) ein signifikanter Unterschied ($H(2) = -6.125$, $p = .037$) zwischen Universitäten und HAW/FH vorliegt ($z = -6.125$, $p = .045$, $d = 1.34$). Nach COHEN (1992) ist dieser Effekt stark ($r = .53$). In den Interviews betonten die Studiengangsleitungen der HAW vergleichsweise häufig, dass das Unterrichten in ihren Studienangeboten eine besondere Rolle spiele. Angesichts des fehlenden Vorbereitungsdienstes oder Referendariats nach dem Studium liegt die Vermutung nahe, dass die stärkere Fokussierung auf eine sogenannte Kernkompetenz von Lehrenden den direkten Berufseinstieg als Lehrende unterstützen soll. Die Betonung des Unterrichtens in den Interviews durch die Studiengangsleitung sagt jedoch nichts darüber aus, welche Themen in welchem Umfang, in welcher inhaltlichen Tiefe und auch mit Bezugnahme auf aktuelle Forschungsdiskurse und -befunde behandelt wurden. Zukünftige Studien sollten u. a. untersuchen, inwieweit die Besonderheit des Unterrichtens durch begleitende Reflexionsprozesse unterstützt wird und auf welche Theorie und Befunde rekurriert wird. Zudem blieb in der vorliegenden Studie offen, welche Intentionen hinter der Fokussierung auf das Unterrichten stehen. Im Spannungsfeld zwischen der Erfahrungsbildung durch das Versuch-und-Irrtum-Prinzip und dem theoriebasierten Lernen bzw. im Hinblick auf die Präferenz des jeweiligen Bezugssystems (Wissenschaft oder Praxis, u. a. WEYLAND 2010; 2019) sind unterschiedliche Positionierungen möglich. Gerade aus einer struktur- und kompetenztheoretischen Perspektive stellen sich kritische Nachfragen im Falle einer zu stark ausgeprägten handlungspraktischen Ausrichtung.

These 5. Kirchliche Träger betonen im Vergleich zu Hochschulen in privater und staatlicher Trägerschaft stärker die Relevanz beruflichen Engagements zur Vertretung pflegerelevanter Belange in unterschiedlichen Diskursen (z. B. Verbandsarbeit).

Bei der Trägerschaft werden in Bezug auf die Kategorie FW_BE (Fachwissenschaft_Berufsbiografische_Entwicklung) die Unterschiede ($H(2) = 15.257$, $p < .001$) zwischen kirchlichen und privaten Trägern ($z = 11.500$, $p = .009$, $d = 3.83$) sowie kirchlichen und staatlichen Trägern ($z = -13.316$,

$p < .001$, $d = 2.84$), nicht aber zwischen privaten und staatlichen Trägern signifikant. Die Kategorie FW_BE ist an den „Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung“ angelehnt (vgl. HÜLSKEN-GIESLER/KORPORAL 2013). Die benannte Kategorie nimmt Bezug auf die Mitwirkung in Verbänden und an gesellschaftlichen Diskursen.

These 6. Die Akzeptanz der Studiengangsleitungen bezüglich eines weiteren (verbindlichen) Referenzdokuments (wie z. B. eines Kerncurriculums) für die Ausgestaltung pflegepädagogischer Masterprogramme ist different.

Im Rahmen der Studie wurde den Studiengangsleitungen die Frage gestellt, inwiefern sie den Bedarf eines Kerncurriculums für die Pflegepädagogik einschätzen. Die Kernaussagen der Antworten zeigen ein eher heterogenes Bild. Von den befragten Studiengangsleitungen votiert etwas mehr als die Hälfte für ein Kerncurriculum, allerdings mit Einschränkungen. Diese fokussieren insbesondere die Freiheit der Lehre, im Sinne einer Flexibilität, um auf besondere Bedarfe und Bildungsbiografien reagieren zu können, aber auch den Wunsch einer partizipativen Erarbeitung eines Kerncurriculums. Andere lehnen ein Kerncurriculum ab und verweisen auf die bereits existierenden Referenzdokumente sowie die Freiheit der Lehre. Drei Studiengangsleitungen wollten sich dazu nicht positionieren. Sie sehen Vorteile in weiteren Referenzdokumenten, bezweifeln aber, dass dadurch größere Änderungen vollzogen würden.

Limitierend sei darauf hingewiesen, dass ein Teil der Stichprobe an der Entwicklung des genannten FQR beteiligt war und somit eine hohe Affinität zu diesem Referenzpapier innerhalb der Stichprobe vorherrscht.

These 7. Es liegt eine hohe inhaltliche Nähe der pflegepädagogischen Masterstudiengänge über den Vergleich der Hochschularten vor.

Sowohl in der Auswertung der Interviewstudie mit den Studiengangsleitungen als auch bei der Auswertung des begleitenden Fragebogens konnten nur sehr wenige statistisch signifikante Unterschiede zwischen den unabhängigen Variablen Hochschulart, Trägerschaft und Abschlussart herausgestellt werden. Die wenigen signifikanten Ergebnisse erscheinen punktuell und sind hinsichtlich ihrer Aussagekraft und Interpretation stark eingeschränkt. Ergänzend kann hervorgehoben werden, dass im begleitenden Fragebogen keine signifikanten Unterschiede über die Hochschulart bezüglich der Pflichtanteile Bildungswissenschaft, Pflegewissenschaft oder Pflegedidaktik (übermittelt in ECTS) erkennbar sind. Vor diesem Hintergrund ist die Interpretation möglich, dass es mit Blick auf die thematischen Schwerpunkte nach Einschätzung der Studiengangsleitungen⁵ in dieser Studie nur wenige Unterschiede gibt. Die Heterogenität, wie sie auf struktureller Ebene ersichtlich ist, zeigt sich auf thematischer Ebene als nicht statistisch signifikant. Zwei mögliche Erklärungsansätze hierfür liefern weitere Daten aus den Erhebungen: Zum einen orientieren sich die befragten Studiengangsleitungen laut eigener Aussage bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Studienprogramme stark an fachspezifischen Referenzdokumenten, wie dem Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (vgl. WALTER/DÜTTHORN 2019). Zum anderen werden über 50 Prozent der befragten Programme durch die gleiche Akkreditierungsgesellschaft begutachtet. Die Gutachterinnen und Gutachter werden im Prozess aus der Community selbst herangezogen, wodurch eine nicht unerhebliche Selbstreferenzialität angenommen werden kann. Jedoch muss relativierend herausgestellt werden, dass

5 Diese Einschränkung soll mit dieser Fußnote nochmals deutlich gestärkt werden. Die Ergebnisgrundlage zu dieser Einschätzung ergibt sich aus den Aussagen der Studiengangsleitungen und korrespondiert nicht zwingend mit den konsentierten Anforderungen an das Gütekriterium externer sowie ökologischer Validität.

die Selbstreferenzialität, sofern sie sich empirisch in weiteren Studien nachweisen ließe, noch keine Problembeschreibung wäre. Im Kontext des PflBuKoM-Projekts wird lediglich auf die nicht gegebene statistische Signifikanz abgestellt.

These 8. Studiengangsleitungen in pflegepädagogischen Masterprogrammen orientieren sich eher an pflegespezifischen Referenzpapieren und nur bedingt an den Standards für die Lehrendenbildung der KMK.

Neben der Frage nach dem Bedarf eines Kerncurriculums für die Pflegepädagogik (siehe oben) wurden die Studiengangsleitungen explizit nach der Orientierung an den Standards der Lehrendenbildung der KMK gefragt. Während die Gemeinsamkeiten in den oben genannten Ergebnissen aufzeigen, dass insbesondere pflegespezifische Referenzpapiere bei der Gestaltung der hier adressierten Studiengänge genutzt werden, sind die Aussagen der Studiengangsleitungen aus der Interviewstudie mit inhaltlichem Bezug zu den Standards der Lehrendenbildung der KMK eher zurückhaltend. Die qualitativen Interviewdaten zeigen, dass die Mehrheit der Studiengangsleitungen keine klare Aussage zur Orientierung an den KMK-Standards trifft.

These 9. In Bezug auf die Ausrichtung der Praxisphasen wird auf deren qualitative Einbettung ein besonderer Stellenwert gelegt.

Zum zeitlichen Umfang der Praxisphasen an den jeweiligen Standorten können nur bedingt statistisch relevante Aussagen getroffen werden, da hierzu die Kodierdichte zu gering war. Wie oben bereits erwähnt, ist in diesem Zusammenhang die Anzahl oder der Umfang von Praxisphasen weniger entscheidend als die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Studierenden im Kontext der Praktika. Die Ministerien verwiesen implizit auf die gleiche Position. In Bezug auf die Ziele für Praxisphasen gaben drei Bundesländer an, dass die Entwicklung professioneller Kompetenzen im Fokus steht. Weitere drei Bundesländer überlassen diese inhaltliche Ausgestaltung den Hochschulen. Weiter zeigen die Daten des begleitenden Fragebogens, dass unabhängig von institutionellen Strukturmerkmalen eine flächendeckende curriculare Einbettung der Praxisphasen in den Masterstudiengängen erfolgt. Alle teilnehmenden Masterstudiengänge bieten mindestens eine Vorbereitung der Praxisphase an, weitere 92 Prozent bieten zusätzlich eine Nachbereitung an. Die Begleitung der Praxisphase fällt mit 84 Prozent ebenfalls hoch aus. Die Form der Begleitung konnte in dieser Studie jedoch nicht überprüft werden, ist aber für die Bewertung der Qualität obligatorisch. So ist beispielsweise bekannt, dass nicht die bloße Anzahl der Praxiselemente die Professionalisierung fördert, sondern die qualitative Begleitung der Studierenden während dieser Phasen (vgl. FICHTEN/WEYLAND 2020).

These 10. Es bedarf aktuell keiner zusätzlichen Studienangebote und auch keiner quantitativen Ausweitung der Studienplätze in bestehenden pflegepädagogischen Masterprogrammen, sondern einer Intensivierung von Recruiting-Strategien.

Eine Erweiterung der Studienangebote scheint angesichts der im Projektkontext durchgeführten Interviews mit den Studiengangsleitungen zur Auslastung der Studiengänge nicht zwingend notwendig. Das bestätigen auch teilweise die Aussagen der Ministerien. Nach deren Rückmeldung reicht die Anzahl der Studienplätze in ihren Bundesländern aus, sodass eine Aufstockung nicht geplant sei. Vielmehr liege der Fokus auf der Rekrutierung. Drei weitere Bundesländer bestätigten, dass seit 2020 eine Aufstockung der Studienplätze erfolgt und nun keine Ausweitung geplant sei.

Auf der Grundlage dieser Interpretation werden im folgenden Kapitel Handlungsempfehlungen formuliert.

4 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN DER UNIVERSITÄT MÜNSTER

Neben der oben skizzierten Bestandsaufnahme und der Herausstellung von Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Besonderheiten war die Ableitung von Handlungsempfehlungen (HA) für die relevanten Akteurinnen/Akteure ein Bestandteil des Forschungsauftrags. Die nachfolgenden HA lassen sich in der Teilstudie der Universität Münster verorten. Folgende HA können auf Grundlage der vorangestellten Thesen und der damit verbundenen empirischen Basis formuliert werden.

HA 1. Eine stärkere Orientierung an bestehenden pflegespezifischen Referenzrahmen wie z. B. dem FQR Pflegedidaktik oder den KMK-Empfehlungen hinsichtlich disziplinärer Standards erscheint obligatorisch. Zwar zeigt sich diese Orientierung bereits in Teilen an den Studienstandorten, dies geschieht jedoch nicht flächendeckend und bezogen auf relevante Referenzdokumente eher selektiv.

Im Zuge der Interviews wurden sowohl die Nutzung bestehender Referenzpapiere als auch die Akzeptanz der Studiengangsleitungen gegenüber einem verbindlichen Kerncurriculum thematisiert. Hierbei zeigte sich, dass insbesondere fachwissenschaftliche Referenzpapiere und weniger fachdidaktische oder bildungswissenschaftliche Standards thematisiert wurden. Die qualitativen Daten der Interviews zeigen darüber hinaus ein ambivalentes Stimmungsbild unter den Studiengangsleitungen im Hinblick auf die Nutzung und Selektion von Referenzdokumenten. Unter anderem werden die als ausreichend beurteilten bestehenden Referenzpapiere und die (vermeintlichen) Einschränkungen in der Freiheit der Lehre als wesentliche Gründe gegen eine weitere Standardisierung dargelegt.

HA 2. Bei der Neu- und Weiterentwicklung von Referenzrahmen ist ein intelligenter, partizipativer und identitätsstiftender Ansatz anzustreben, der neben den Hochschulvertretungen auch die jeweils an den Universitäten und weiteren Hochschulen zuständigen Funktionsträgerinnen und Funktionsträger für die Lehrendenbildung einbezieht.

Aus den Interviewdaten geht vereinzelt hervor, dass bei einer möglichen Modifikation von Referenzpapieren eine hohe Integration relevanter Personen in den Entstehungsprozess die Akzeptanz für die Berücksichtigung dergleichen deutlich erhöhen würde. Zwar lassen sich solche Aussagen nicht substanziell in dieser Studie kodierend verdichten, aber im Sinne einer Common-Sense-Argumentation kann diese HA ergänzend zu den Interviewdaten formuliert werden.

HA 3. Die Heterogenität sowie die Spezifik der langen Bildungswege von Studierenden der Pflegepädagogik sollten bei der Rekrutierung und im Verlauf des Studiums stärker durch eine Flexibilisierung der Studienangebote bei gleichzeitiger Einhaltung von professionsrelevanten Standards berücksichtigt werden.

Sowohl die qualitativen Daten der Interviews als auch die Befragung der zuständigen Ministerien zeigen, dass die Heterogenität und die langen und differenten Bildungswege eine spezifische Anforderung an die pflegepädagogischen Studiengänge stellen. Die Befragung der Ministerien eröffnet eine anteilig befürwortende Position zu einer grundständigen Pflegeausbildung als Zugangsvoraussetzung für einen pflege- oder berufspädagogischen Bachelorstudiengang. Lediglich ein Bundesland sieht dies als nicht zwingend notwendig an, zwei weitere Bundesländer verweisen auf die Anerkennung im Quereinstieg oder durch berufsfeldbezogene Praktika. Die Hochschulen in privater

Trägerschaft sehen in der Flexibilisierung ihrer Angebote einen adäquaten Umgang mit der heterogenen Zielgruppe. Gleichzeitig zeigen sie gegenüber den staatlichen Institutionen einen signifikant höheren Aktivitätsgrad bei digitalen Ressourcen. In einer Gesamtbetrachtung lässt dies den Rückschluss zu, dass durch die hohe Modularisierung sowie zeitliche und örtliche Flexibilisierung der Studiengänge an privaten Hochschulen ein vergleichsweise attraktives Angebot für die Zielgruppe geschaffen wird. Um diese Interpretation empirisch zu belegen, bedarf es jedoch Vertiefungsstudien. Eine höhere Flexibilisierung der Studienangebote sollte dabei den Professionalisierungsansprüchen gerecht werden.

HA 4. Die Transparenz in den Strukturmerkmalen der Studiengänge der Pflegepädagogik sowie in der inhaltlichen Binnenstruktur und -logik sollte erhöht werden, um sowohl das Recruiting aufseiten der Anbieter als auch die Entscheidungsfindung aufseiten der Studieninteressierten zu unterstützen.

Rekurrierend auf HA 3 ließe sich ergänzend konstatieren, dass sich eine höhere Transparenz hinsichtlich der inhaltlichen Binnenstrukturen an den jeweiligen Standorten in zweifacher Weise positiv auswirken könnte. Einerseits wird mit der Verdeutlichung der inhaltsbezogenen und methodischen Relevanz von Studieninhalten unter Umständen ein Gegengewicht zu einer zu starken einseitigen flexibilisierungsbezogenen Perspektive geschaffen. Zwar scheint das Thema Flexibilität von besonderer Bedeutung für diese Zielgruppe zu sein, aber die Herausstellung der Bedeutung von professionsbezogenen Inhalten könnte Studierende gegebenenfalls dazu bewegen, mehr als nur die Flexibilität in die Entscheidungsfindung für oder gegen einen Studienstandort zu integrieren. Eine höhere Transparenz hätte zudem den Vorteil, dass unter Umständen noch unschlüssigen potenziellen Studierenden der Weg in ein Studium erleichtert wird und die Abbruchquote aufgrund einer höheren Kongruenz von Erwartung und Studienrealität verringert wird. Mit Blick auf HA 4 ist jedoch zu konstatieren, dass es sich hier um eine erweiterte Ableitung von HA 3 handelt. Da Studierende nicht Bestandteil des Samplings waren, kann hierzu keine empirische Aussage getroffen werden, wenngleich eine logische Ableitung aus HA 3 durchaus möglich erscheint.

HA 5. Ein bundesweites, kontinuierliches und sensibles Monitoring sollte etabliert werden, um die Passung zwischen Angebot und Nachfrage der Lehrendenbildung in der Domäne Pflege zu begleiten und zuverlässige Prognosen zu ermöglichen.

Die fünfte HA ergibt sich aus verschiedenen Anteilen der bisher formulierten Thesen. Wie oben erwähnt, waren zum Zeitpunkt der Befragung die Studienplätze nicht umfassend belegt. Dies geht aus der schriftlichen Befragung der Studienstandorte hervor. Zudem deckt sich diese Angabe auch mit der Einschätzung von fünf Bundesländern, wonach die bisherigen Maßnahmen zum Aufwuchs von Studienplätzen ausreichend sind. Zumindest in vier Bundesländern sind keine weiteren Maßnahmen in dieser Richtung geplant. Allerdings ist keine Aussage darüber möglich, ob die Gründe für diese Entscheidung auf landesspezifischen Evaluationsdaten beruhen. Ein bundesweites, kontinuierliches und sensibles Monitoring bedient genau dieses Desiderat und eröffnet die Chance, unter Berücksichtigung bundeslandspezifischer Kontextfaktoren und regionaler Gegebenheiten die Lehrendenbildung in der Domäne Pflege zu gestalten und weiterzuentwickeln. Ebenso könnten, anknüpfend an die vorherige HA, bei einem Monitoring die Gründe und Motivation der Studierenden für ein Studium an Institutionen in privater Trägerschaft ergründet werden.

HA 6. Die Digitalisierung als gesellschaftliches und berufsrelevantes Metathema sollte als Querschnittsthema curricular stärker verankert werden. Dies umfasst sowohl die Vermittlung von digitalisierungsspezifischem Wissen als auch die methodische Umsetzung zur Förderung von digital gestützter Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritischem Denken. Als Orientierungsrahmen wird hierfür der europäisch konsenterte Referenzrahmen DigCompEdu empfohlen.

Die Studienergebnisse verdeutlichen, dass digitale Medien tendenziell als Lehrmethode betrachtet werden. Dies geschieht, wie in HA 3 herausgestellt, in erster Linie, um die Flexibilität auf hochschuldidaktischer Ebene zu ermöglichen. Hieraus ergeben sich sicher informelle Lernprozesse für die Studierenden selbst, jedoch sollten digitale Lehr-Lern-Szenarien nicht nur selbst durchlaufen, sondern als Lerngegenstand gefasst werden. Dabei geht es nicht nur um (triviale) Substituierungsprozesse von analog zu digital, sondern um die Notwendigkeit, Lehrende und Lernende auf eine Kultur der Digitalität vorzubereiten. Der DigCompEdu-Framework konstituiert hierfür einen hilfreichen Rahmen.

5 FAZIT

In diesem Beitrag wurde durch die empirische Studie an der Universität Münster ein zentrales Desiderat adressiert. Auf der Grundlage eines Transferdesigns wurde eruiert, inwiefern sich Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten an den jeweiligen Studienstandorten zeigen. Der Analyserahmen hierfür wurde zuvor aus relevanten Studien und Referenzdokumenten extrahiert.

Entgegen der zuvor formulierten Annahme konnte mit dieser Studie, die auf der Aussage von Studiengangsleitungen beruht, keine umfassende Heterogenität der Themen aus dem Kategoriensystem empirisch abgeleitet werden. Dies impliziert nicht zwingend, dass es diese Heterogenität nicht gibt, jedoch wären für eine diesbezügliche evidenzbasierte Aussage weitere Studien im Feld erforderlich. Mit dem hier zur Anwendung gekommenen Studiendesign, welches sich in der Leistungsbeschreibung gründet und die Interviews von Studiengangsleitungen vorsah, ließ sich die Heterogenität in Bezug auf die hier adressierten thematischen Schwerpunkte nicht herausstellen. Erneut soll an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Studie aufgrund des Transferdesigns auf Falsifikation angelegt war und die Ergebnisinterpretation sich an den entsprechenden methodischen Konventionen orientierte. So wurden beispielsweise nur signifikante Unterschiede als bedeutsame Unterschiede gewertet.

Die fehlende statistische Signifikanz im Zusammenhang mit den anderen Ergebnissen kann sich auch aus der Tatsache ergeben, dass eine hohe pflegefachliche Fokussierung leitend war. Diese scheint zwar zunächst nachvollziehbar, sollte aber deutlich stärker um berufspädagogische und pädagogisch-psychologische Perspektiven erweitert werden. Es ist nicht auszuschließen, dass sich in solchen Studien dann weitere statistische Unterschiede z. B. zwischen der Hochschulart ergeben, da entsprechende Themen, gerade was den bildungswissenschaftlichen Kontext betrifft, traditionell stärker an Universitäten verortet sind. Limitierend lässt sich zudem konstatieren, dass der starke pflegefachliche Blick unter Umständen die erforderliche Trennschärfe zwischen den einzelnen Themen und den damit korrespondierenden Wissensbeständen in Teilen aufgehoben hat.

Dies zeigt sich am folgenden Beispiel: Im vorliegenden Kodiersystem wurde die Kategorie Lernortkooperation (PD_LK) einer deduktiven pflegedidaktischen Oberkategorie zugewiesen. Richtet man den Blick jedoch auf aktuelle berufspädagogische Diskurse, in denen die Lernortkooperation an neuere Boundary Objects gebunden wird, so können diese als generisch ausgerichtet identifiziert werden, da sie sowohl auf nationaler Ebene (vgl. SEUFERT/GUGGEMOS 2021) als auch auf internationaler Ebene (vgl. KILBRINK/ENOCHSSON/SÖDERLIND 2021) in diesem themenbezogenen Kontext als solche diskutiert werden. Die Tendenz, bildungswissenschaftliche Themen fachdidaktisch zu framen, zeigt sich beispielsweise auch in der Kategorie Bildungswissenschaften (BW). Für zahlreiche Interviewpartnerinnen und -partner war es von Relevanz, die Kompetenzfacette Unterrichten (BW_U) als besonderes Merkmal für die Studiengänge an HAW im Pflegekontext hervorzuheben. Hingegen erfolgte eine weniger ausführliche Behandlung der Kompetenzfacetten Innovieren (BW_I), Beurteilen (BW_B) und Erziehen (BW_E) sowie weiterer berufspädagogischer Themenkomplexe. Um hier zu aufschlussreichen Erkenntnissen zu gelangen, wären ebenfalls andere Design-Ansätze erforderlich.

Die Untersuchung verdeutlicht zudem, dass vergleichsweise fachwissenschaftliche und fachdidaktische Referenzrahmen eine hohe Relevanz in der curricularen Gestaltung haben, während bildungs-

wissenschaftliche Standards weniger konsequent berücksichtigt werden. Dies deutet u. a. darauf hin, dass eine stärkere Integration pädagogisch-psychologischer und berufspädagogischer Perspektiven die Professionalität der Absolventinnen und Absolventen weiter fördern könnte.

Schließlich weisen die Studienergebnisse auch darauf hin, dass eine quantitative Ausweitung der Studienplätze aktuell nicht erforderlich zu sein scheint. Vielmehr liegt die Herausforderung in der Rekrutierung geeigneter Studierender sowie in der Optimierung der Studienangebote in Bezug auf deren Passung zur Berufs- und Lebenswirklichkeit der potenziellen Studierenden. Damit leistet die Studie trotz der zuvor formulierten Limitationen einen wesentlichen Beitrag zur aktuellen Diskussion über die Gestaltung entsprechender Studienangebote und offeriert HA für Hochschulen, Ministerien und weitere Personen im Bildungs- und Gesundheitswesen.

LITERATURVERZEICHNIS

- ARENS, Frank; BRINKER-MEYENDRIESCH, Elfriede: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Schwerpunkt Gesundheit. Die berufs- und wirtschaftspädagogischen und fachwissenschaftlichen Bezüge im Spektrum Lehrerbildung Pflege und Gesundheit. In: Bwp 37 (2019)
- BAUER, Petra; FABEL-LAMLA, Melanie: (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: CRAMER, Colin; KÖNIG, Johannes; ROTHLAND, Martin; BLÖMEKE, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2020, S. 91–97
- BAUMERT, Jürgen; KUNTER, Mareike: Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: KUNTER, Mareike; BAUMERT, Jürgen; BLUM, Werner; KLUSMANN, Uta; KRAUSS, Stefan; NEUBRAND, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster 2011, S. 29–53
- BLÖMEKE, Sigrid: Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, Sigrid; REINHOLD, Peter; TULODZIECKI, Gerhard; WILDT, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig 2004, S. 59–91
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. 2024. URL: <https://www.bibb.de/de/709.php> (Stand: 20.01.2025)
- BUNDESVERBAND LEHRENDE GESUNDHEITS- UND SOZIALBERUFE (BLGS): Pressemitteilung zum Ausbau der Studienkapazitäten für Pflegelehrkräfte. Berlin, 06.02.2019
- BYLINSKI, Ursula: Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld 2016, S. 215–231
- BYLINSKI, Ursula: Verankerung von Inklusion in der beruflichen Lehramtsausbildung aus Sicht der Bildungswissenschaften. In: Münk, Dieter; SCHEIERMANN, Gero (Hrsg.): Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Detmold 2020, S. 147–162
- COHEN, Jacob: A power primer. In: Psychological Bulletin 112 (1992) 1, S. 155–159. URL: <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- CRAMER, Colin; KÖNIG, Johannes; GRIMM, Mathias: Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: CRAMER, Colin; KÖNIG, Johannes; ROTHLAND, Martin; BLÖMEKE, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2020, S. 770–776
- DREER, Benjamin: Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. In: BRÜGGEMANN, Thomas; RAHN, Sabine (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart 2020, S. 520–532
- FEINDT, Andreas; FICHTEN, Wolfgang; KLEWIN, Gabriele; WEYLAND, Ulrike; WINKEL, Jens: Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 2 (2020) 1, S. 1–10
- FICHTEN, Wolfgang; WEYLAND, Ulrike: Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: CRAMER, Colin; KÖNIG, Johannes; ROTHLAND, Martin; BLÖMEKE, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2020, S. 673–680

- HELFFERICH, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten: Das Manual zur qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden 2009
- HELSPER, Werner: Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: TERHART, Ewald; BENNEWITZ, Hedda; ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster 2011, S. 149–170
- HOFRATH, Claudia; MENG, Michael; DORIN, Lena: Monitoring zur Umsetzung der Pflegeausbildungen. Ergebnisse der ersten Erhebungswelle 2022/2023 aus dem BIBB-Pflegepanel. Bonn 2024. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19518> (Stand: 24.04.2026)
- HÜLSKEN-GIESLER, Manfred; KORPORAL, Johannes: Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung. Berlin 2013
- KILBRINK, Nina; ENOCHSSON, Ann-Britt; SÖDERLIND, Linda: Digital technology as boundary objects. Teachers' experiences in Swedish vocational education. In: SEUFERT, Sabine; GUGGEMOS, Josef; IFENTHALER, Dirk; ERTL, Hubert; SEIFRIED, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 31. Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit Maschinen?! (2021), S. 233–251
- KUCKARTZ, Udo: Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden 2014
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf (Stand: 20.08.2024)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (Stand: 20.01.2025)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): 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. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Stand: 20.08.2024)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Stand: 20.08.2024)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Stand: 24.04.2026)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Stand: 20.08.2024)

- ferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Stand: 20.01.2025)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK); HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (Hrsg.): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015
- MAGS (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales): Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2019. Zentrale Ergebnisse. URL: https://broschuerenservice.nrw.de/aimeos/mags/files?download_page=0&product_id=1829&files=4/4/44b0350b27b2d6b7795604e528971cad.pdf (Stand: 20.08.2024)
- MAGS (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales): Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2023. Zentrale Ergebnisse. URL: https://www.dip.de/wp-content/uploads/2025/02/MAGS_LbG-2023_Zentrale_Ergebnisse.pdf (Stand: 24.04.2026)
- OHLEMANN, Svenja: Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schulen. Wiesbaden 2021
- PELGRUM, Willem J.: Educational assessment: monitoring, evaluation and the curriculum. De Lier 1990
- REDECKER, Christine: European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. In: PUNIE, Yves (Hrsg.): EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union. Luxembourg 2017
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. 2014
- SEUFERT, Sabine; GUGGEMOS, Josef: Neue Formen der Lernortkooperation mithilfe Künstlicher Intelligenz. In: SEUFERT, Sabine; GUGGEMOS, Josef; IFENTHALER, Dirk; ERTL, Hubert; SEIFRIED, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 31. Künstliche Intelligenz in der beruflichen Bildung. Zukunft der Arbeit und Bildung mit Maschinen?! (2021), S. 183–214
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Anzahl der Studierenden an Hochschulen nach Trägerschaft in Deutschland in den Wintersemestern von 1995/1996 bis 2022/2023 [Graph]. In: Statista. 2022
- TERHART, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim 2011, S. 202–224
- WALKENHORST, Ursula; MAHLER, Cornelia; AISTLEITHNER, Regina; HAHN, Eckhart G.; KAAP-FRÖHLICH, Sylvia; KARSTENS, Sven; REIBER, Karin; STOCK-SCHRÖER, Beate; SOTTAS, Beat: Position statement GMA Comittee – „Interprofessional education for the health care professions“. In: GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung 32 (2015) 2, S. 1–19
- WALTER, Anja; DÜTTHORN, Nadin (Hrsg.): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik der Sektion Bildung und Sektion Hochschullehre Pflegewissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft. Duisburg 2019

- WEYLAND, Ulrike: Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung. Wirtschaftspädagogisches Forum. Paderborn 2010
- WEYLAND, Ulrike: Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg 2012
- WEYLAND, Ulrike: Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In: DEGELING, Maria; FRANKEN, Nadine; FREUND, Stefan; GREITEN, Silvia; NEUHAUS, Daniela; SCHELLENBACH-ZELL, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2019, S. 25–64
- WEYLAND, Ulrike; KOSCHEL, Wilhelm; KRUSE, Annika; WILCZEK, Larissa; KLEIN, Jerusha: Lehrer:innenbildung in der Domäne Pflege – Auszüge aus einem Forschungsprojekt zu studiengangbezogenen Entwicklungen. In: WEYLAND, Ulrike; KOSCHEL, Wilhelm (Hrsg.): Aktuelle Ansätze und Forschungsbefunde zur beruflichen Bildung im Gesundheits- und Pflegebereich. Bielefeld 2024, S. 283–309
- WEYLAND, Ulrike; TERHART, Ewald: Praktikum. In: SCHMOHL, Tobias; PHILIPP, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld 2021, S. 231–242
- WITTMANN, Eveline; WEYLAND, Ulrike; WARWAS, Julia: Bewältigungs- und Kooperationskompetenzen für die Pflegeausbildung modellieren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 49 (2020) 2, S. 38–39

ABSTRACT

In der ersten Teilstudie werden die Ergebnisse einer bundesweiten Mixed-Methods-Studie der Universität Münster im Rahmen des PflLeBuKoM-Projekts präsentiert. Ziel der Untersuchung war es, empirisch fundierte Erkenntnisse über die curriculare und organisationale Ausgestaltung von pflegepädagogischen Studiengängen zu gewinnen und diese im Spannungsfeld zwischen Standardisierung und institutioneller Vielfalt zu verorten.

Ausgehend von einem professionsbezogenen Bezugsrahmen, der bildungspolitische, disziplinäre und theoretisch-empirische Dimensionen integriert, wurde ein mehrstufiger Forschungsansatz zugrunde gelegt. Als Basis für die Datenerhebung diente ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem, in dem zuvor zentrale Professionalitätsdimensionen operationalisiert wurden. Die Auswertung erfolgte mittels ordinaler Skalierungen, inferenzstatistischer Verfahren und qualitativer Inhaltsanalysen. Die Ergebnisse zeigen eine hohe strukturelle Heterogenität pflegepädagogischer Masterprogramme, jedoch auch eine inhaltliche Konvergenz in der Orientierung an pflegespezifischen Referenzrahmen.

Die Befunde unterstreichen zudem die Notwendigkeit einer bundesweiten Transparenz- und Monitoringstruktur, um Angebot, Nachfrage und Qualitätsentwicklung der Lehrendenbildung in der Pflege systematisch zu steuern. Die Handlungsempfehlungen adressieren u. a. die partizipative Weiterentwicklung relevanter Referenzrahmen und Frameworks, die curriculare Integration digitaler Kompetenzen im Sinne des europäisch konsentierten DigCompEdu sowie die Balance zwischen Flexibilisierung und Professionalisierung in heterogenen Studierendengruppen. Insgesamt liefert die Studie einen zentralen empirischen Beitrag zur Diskussion um Standardisierung, Professionalisierung und Zukunftsfähigkeit der bundesweiten Lehrendenbildung in der Pflege.

2. TEILSTUDIE

Masterstudiengänge für eine Lehrtätigkeit in der Pflege: intendierter Kompetenzerwerb, Zugangsvoraussetzungen und bundeslandspezifische Besonderheiten

Inhaltsverzeichnis

1	Hintergrund und Einleitung	40
2	Entwicklung des Kategoriensystems als Grundlage der Modulhandbuch-Analyse	41
2.1	Konstitutive Bestandteile der Lehrendenbildung als Hauptkategorien.....	41
2.2	Querschnittskategorien	42
3	Methodisches Vorgehen	43
3.1	Analyse der Modulhandbücher	43
3.2	Zugangsvoraussetzungen und bundeslandspezifische Regelungen	44
4	Empirische Ergebnisse	45
4.1	Analyse der Modulhandbücher	45
4.2	Analyse der Studienbestandteile	45
4.3	Analyse der kognitiven Prozessdimensionen	49
4.4	Zugangsvoraussetzungen	51
4.5	Bundeslandspezifische Regelungen	51
5	Implikationen und Handlungsempfehlungen der Hochschule Esslingen.....	52
6	Zentrale Spannungsfelder	55
6.1	Sicherung des Personalbedarfs versus Professionalisierung	55
6.2	Vereinheitlichung von Standards versus standortspezifische Profilbildung	55
6.3	Bundesweite Mindeststandards versus Berücksichtigung landesspezifischer Besonderheiten	56
7	Fazit und Ausblick.....	57
	Literaturverzeichnis	58

1 HINTERGRUND UND EINLEITUNG

In den letzten Jahren ist die Anzahl der lehrerinnen- und lehrerbildenden Studiengänge aufgrund des steigenden quantitativen Bedarfs an Lehrenden und der in § 9 Abs. 1 Satz 2 Pflegeberufegesetz (PflBG) verankerten höheren Zugangsvoraussetzung für eine Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule für Pflege gestiegen, wobei es sich dabei insbesondere um einschlägige Masterprogramme handelt (vgl. REIBER/REIBER 2024). Dabei sind unterschiedliche Hochschularten und Organisationsformen der Studienangebote zu konstatieren. Vor dem Hintergrund dieser augenfälligen Unterschiede stellt sich die Frage, ob die Studienprogramme vergleichbar sind mit Blick auf Inhalte und adressierte Kompetenzen. Modulhandbücher dokumentieren die Kompetenzen und die zukünftigen Tätigkeitsbereiche, auf die ein Studiengang abzielt. Sie sind nicht nur das Ergebnis hochschulinterner Aushandlungs- und Diskussionsprozesse, sondern werden u. a. durch bildungspolitische Rahmenbedingungen wie z. B. landespolitische Vorgaben beeinflusst. In ihnen werden Themengebiete, Kompetenzen, Inhalte und Prüfungsformen eines Studiengangs konkretisiert. Sie dienen als Grundlage für die Akkreditierung der Studiengänge, bieten Studierenden Orientierung und geben Lehrenden eine verbindliche Grundlage für die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen.

Dieser Beitrag des Sammelbandes dokumentiert zusammenfassend das Arbeitspaket ‚Dokumentenanalyse‘ der Hochschule Esslingen (HE), das im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) im Rahmen des Projekts „Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen“ (PflLeBuKoM) durchgeführt wurde. Der Beitrag bezieht sich auf folgende Fragestellungen: Welche Kompetenzen sind laut Modulhandbüchern in Masterstudiengängen intendiert, die für eine Lehrtätigkeit in der Pflege qualifizieren? In welcher Form unterscheiden sich die Zugangsvoraussetzungen der Studiengänge? Welche Unterschiede weisen die landesspezifischen Vorgaben auf?

Die Beantwortung der Fragen erfolgt im Sinne einer Bestandsaufnahme anhand einer kategoriengeleiteten und kriteriengestützten Analyse von Modulhandbüchern und zusätzlich verfügbaren Informationen zu den Studiengängen in Form von Zulassungs- sowie Studien- und Prüfungsordnungen. Weiterhin wurden landesrechtliche Regelungen für die Zulassung zu einer Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule für Pflege einer vergleichenden Analyse unterzogen. Der Schwerpunkt lag auf der Analyse von Modulhandbüchern. Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurde vergleichend untersucht, welche Kompetenzen in den Modulhandbüchern auf welcher Taxonomiestufe hinterlegt sind. Für die Codierung der Kompetenzformulierungen wurde ein Kategoriensystem entwickelt, dessen theoretische Grundlagen und Aufbau sich an den Anforderungen der Lehrendenbildung orientieren. Die Genese des Kategoriensystems wird in Kapitel 2 beschrieben. Das methodische Vorgehen wird in Kapitel 3 erläutert. Zusammenfassend werden in Kapitel 4 die zentralen Ergebnisse vorgestellt und in Kapitel 5 Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen abgeleitet. Darüber hinaus lassen sich aus der Zusammenschau der Ergebnisse zentrale Spannungsfelder identifizieren, die in Kapitel 6 formuliert werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und weiterführenden Forschungsfragen.

2 ENTWICKLUNG DES KATEGORIENSYSTEMS ALS GRUNDLAGE DER MODULHANDBUCH-ANALYSE

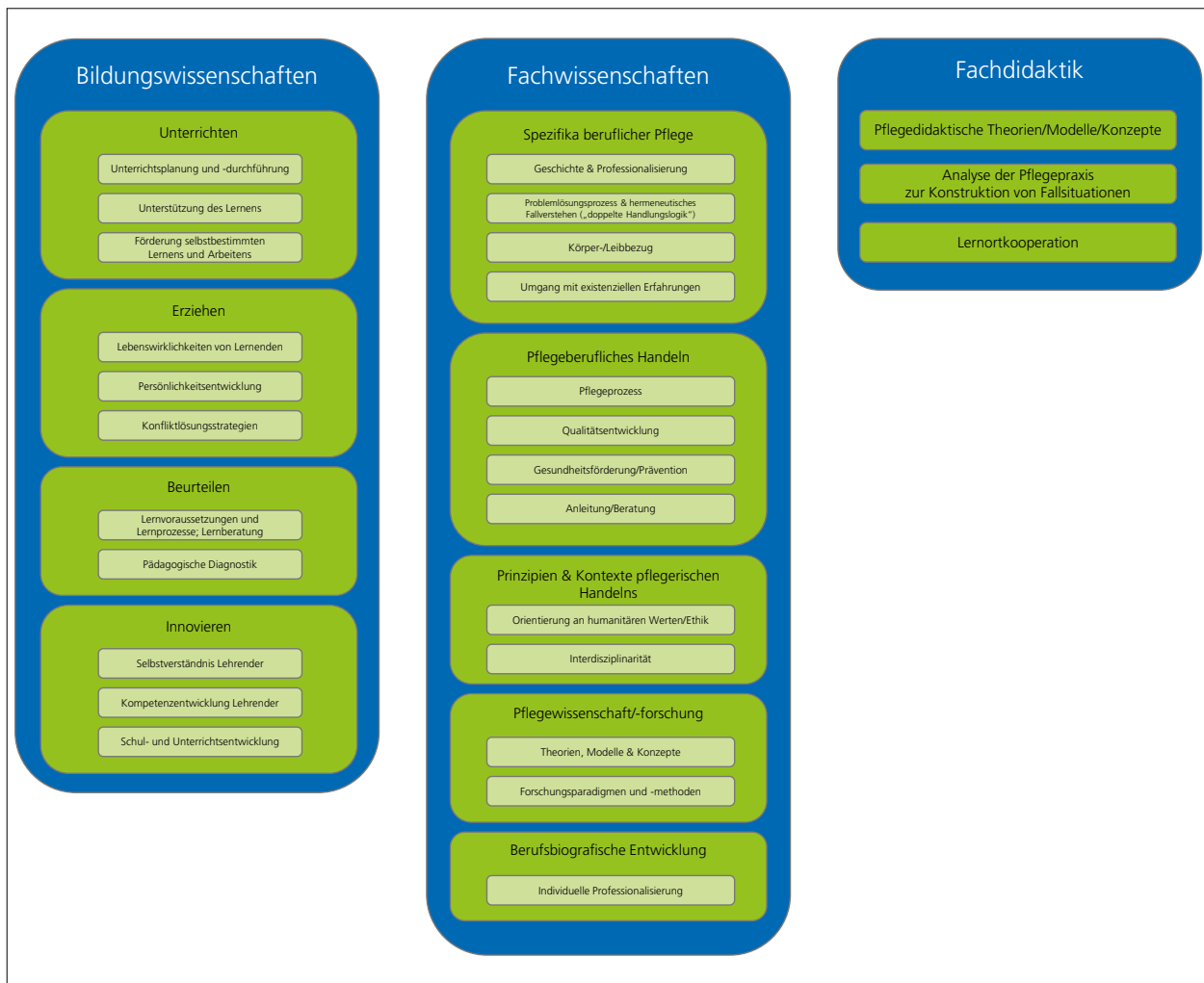
Im Folgenden wird die Entwicklung des Kategoriensystems mit Blick auf die Hauptkategorien skizziert, die sich aus dem Professionswissen von Lehrenden begründen, das den zentralen Fokus der Dokumentenanalyse bildet. Anschließend werden die Querschnittskategorien vorgestellt.

2.1 Konstitutive Bestandteile der Lehrendenbildung als Hauptkategorien

Handlungsleitend für die Bestimmung und Operationalisierung konstitutiver Studienbestandteile im Zuge der Entwicklung des Kategoriensystems war der kompetenzorientierte Bestimmungsansatz der Professionalisierung von Lehrenden.⁶ Als Voraussetzung für professionelles Lehrhandeln kommt – neben dem pädagogischen Wissen – dem fachbezogenen Professionswissen mit seinen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Anteilen eine zentrale Bedeutung zu. Mithilfe eines theoretisch-systematischen Vorgehens wurden zwei Referenzebenen konzeptualisiert, um an die pflegeberuflichen Handlungskompetenzen anzuknüpfen, die das Ziel der Pflegeausbildung darstellen. Diese Ebenen setzen die pflegeberuflichen Handlungskompetenzen in Beziehung zum Professionswissen, wie es in einschlägigen Empfehlungen und Vorgaben bereits definiert wurde (REIBER 2022; REIBER/REBMANN 2023). Dafür wurden – unter Bezugnahme auf die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) und die fachwissenschaftlichen/-didaktischen Empfehlungen in Form der Fachqualifikationsrahmen (FQR) Pflege für die hochschulische Bildung (HÜLSKEN-GIESLER/KORPORAL 2013) und Pflegedidaktik (WALTER/DÜTTHORN 2019) sowie auf die Ausbildungsziele und Kompetenzen im Pflegeberufegesetz (PflBG) bzw. in der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV) – die erforderlichen Studienbestandteile für das Kategoriensystem vorab definiert. Den Begründungskontext stellen die Theoriebestände aus der Pflegewissenschaft und -didaktik als Bezugsdisziplin dar (REIBER 2025; REIBER/REBMANN 2023; REIBER 2022). Im Ergebnis liegt ein theoretisch begründetes Kategoriensystem vor, das gemäß der gängigen Systematik nach bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten gegliedert ist (Abbildung 1).

6 Als theoretische Bezugspunkte für die Analyse der Modulhandbücher wurde bei der Entwicklung des Kategoriensystems neben dem kompetenzorientierten Ansatz – qua ihrer Relevanz im Kontext der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – auf den strukturtheoretischen und den berufsbiografischen Zugang Bezug genommen (REIBER/REBMANN 2023, S. 226f.).

Abbildung 1: Konstitutive Studienbestandteile der Lehrendenbildung



Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an REIBER u. a. 2024, S. 7

2.2 Querschnittskategorien

Neben den Kategorien, die sich dem originären Professionswissen zuordnen lassen, wurden Themen definiert, die aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse relevant sind. Die Kategorien „Digitalisierung“, „Berufliche Orientierung“, „Multiprofessionelle Zusammenarbeit“, „Nutzung von und Umgang mit Heterogenität in der Pflegeausbildung“ und „Forschendes Lernen und Praxiselemente“ mit ihren jeweiligen Subkategorien (ausführlich beschrieben im Beitrag von WEYLAND et al. in diesem Sammelband) wurden in der Dokumentenanalyse als Querschnittskategorien angewendet. Aussagen, die einer dieser Kategorien zugeordnet werden können, weisen immer auch einen bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen oder pflegedidaktischen Bezug auf. Folglich wurden Aussagen in den Dokumenten, die sich sowohl einer dieser Kategorien als auch einer der Querschnittskategorien zuordnen lassen, für beide Kategorien codiert.

3 METHODISCHES VORGEHEN

Das methodische Vorgehen unterteilt sich in die Analyse der Modulhandbücher, die Erfassung der Zugangsvoraussetzungen für die Studiengänge sowie die Analyse der bundeslandspezifischen Regelungen von Mindestanforderungen an Lehrende an beruflichen Schulen für Pflege. Im Folgenden wird das Vorgehen in seinen einzelnen Schritten näher erläutert.

3.1 Analyse der Modulhandbücher

Das Sample der Dokumentenanalyse entspricht dem Sample der Interviewstudie (vgl. Beitrag von WEYLAND et al. in diesem Sammelband). Hiervon konnten $n = 21$ Modulhandbücher ausgewertet werden. Die Abweichung zu den von der Universität Münster durchgeführten Interviews ($n = 28$) ergibt sich aus folgenden Gründen: (a) Bei zwei Studiengängen handelt es sich um kooperative Angebote, sodass sich dadurch die Anzahl der zu untersuchenden Modulhandbücher jeweils um $n = 1$ 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 Analyse einbezogen wurde, und (c) in vier Fällen ist es nicht gelungen, das Modulhandbuch zu erhalten.

Im Rahmen einer genuinen Dokumentenanalyse (vgl. DÖRING/BORTZ 2016) wurden die in den Modulhandbüchern formulierten Kompetenzen den entwickelten Kategorien des Professionswissens (siehe vorheriges Kapitel) zugeordnet. Das Codiermanual wurde induktiv erweitert, die induktiv gebildeten Kategorien werden in der Ergebnisdarstellung als ‚weitere Studienbestandteile‘ zusammengefasst. Um den kognitiven Anforderungsgrad von Kompetenzformulierungen zu bestimmen und die Kompetenzformulierungen einer kognitiven Prozessdimension zuzuordnen, wurde die Taxonomie nach ANDERSON und KRATHWOHL (2001) verwendet. Dieser Analyseschritt wurde durchgeführt, um die Ergebnisse im Rahmen eines Transferdesigns mit den Ergebnissen der Interviewstudie triangulieren zu können. Diese ursprüngliche Planung wurde zugunsten einer diskursiven Verknüpfung der Ergebnisse beider Studienteile aufgegeben.

Die kognitiven Prozessdimensionen entsprechen sechs hierarchischen Niveaustufen, mit welchen der Anforderungsgrad konkretisiert werden kann: „Je höher die Klasse/Stufe, desto höher die Anforderung an die Lernenden und desto abstrakter die inhaltlichen Anforderungen. Die hierarchische Darstellung verdeutlicht, dass jede Niveaustufe durch die Fähigkeit des Lernenden bestimmt wird, auch auf den Stufen darunter operieren zu können“ (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2015, S. 4). Die Erfassung der kognitiven Prozessdimensionen erfolgte anhand von Verben, welche die jeweilige Prozessdimension ansprechen. Die HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2015) beschreibt eine Zuordnung von Verben zu den Prozessdimensionen. Um über ein möglichst breites und differenziertes Repertoire an Verben zu verfügen, wurde ergänzend der Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg hinzugezogen (CURSIO/JAHN 2013). Bestimmte Verben werden in den beiden Dokumenten jeweils mehr als einer Prozessdimension zugeordnet; des Weiteren sind Verben teilweise jeweils unterschiedlichen Prozessdimensionen zugeordnet. Hier wurde die Zuordnung zu einer Prozessdimension auf Basis semantischer Interpretation vorgenommen (vgl. DIETERICH-SCHÖPPF 2008). Um Kompetenzformulierungen zu erfassen, die weder in der Verbenliste

der HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2015) noch in den Ausführungen von CURSIO & JAHN (2013) vorhandene Verben enthalten, erfolgte die Zuordnung aufgrund der semantischen Nähe (vgl. REIBER/LINDE 2014). Die Zuordnung auf Basis der semantischen Interpretation wurde auch verwendet, wenn ein Verb zwar in lediglich einer Prozessdimension enthalten ist, aufgrund des Kontextes eine eindeutige Zuordnung dennoch zweifelhaft erschien.

Bei der Einordnung der Kompetenzformulierungen in die entwickelten Kategorien des Professionswissens ist es möglich, dass eine Kompetenzformulierung mehr als eine Kategorie des Kategoriensystems anspricht. Um Unklarheiten bei einer exakten Kategorisierung von Zielformulierungen zu begegnen, wurden nicht eindeutig codierbare Elemente und darüberhinausgehende strittige Codierungen einer interpersonalen Konsensbildung zugeführt. Für die vorliegende Studie erfolgte dies anhand einer konsensuellen Validierung zwischen den beteiligten Forschenden (vgl. DÖRING/BORTZ 2016). Zur Diskussion gestellte Codierungen wurden überprüft und begründeterweise anschließend der identifizierten Kategorie zugeordnet.

3.2 Zugangsvoraussetzungen und bundeslandspezifische Regelungen

Für alle Studiengänge wurden Zugangsvoraussetzungen oder Anrechnungsmöglichkeiten recherchiert. Diese Angaben wurden über weitere studiengangbezogene Dokumente erschlossen, beispielsweise über Zulassungs- sowie Studien- und Prüfungsordnungen oder Informationsmaterialien der Hochschulen.

Im Rahmen der Analyse bundeslandspezifischer Regelungen wurde geprüft, welche Vorgaben es in den Bundesländern bezüglich der Mindestvoraussetzungen für hauptamtlich Lehrende an beruflichen Schulen für Pflege gibt und ob auf Bundesländerebene Sonderregelungen aufgrund des derzeit hohen Bedarfs an Lehrenden existieren. Darüber hinaus wurde der Frage nachgegangen, ob es auf Bundesländerebene Bestimmungen zur Einstellung von Lehrenden der beruflichen Fachrichtung Pflege an staatlichen und staatlich anerkannten Schulen in freigemeinnütziger, kommunaler, privater oder kirchlicher Trägerschaft gibt, die von den sonst üblichen Regelungen zum Lehramts-Typ 5 abweichen. Von Interesse war mit Blick auf die aktuelle Regelung im PflBG zum einen, welche Interimsregelungen bis zum 31. Dezember 2029 entsprechend § 9 Abs. 3 Satz 2 PflBG existieren und welche bundeslandspezifischen Regelungen gemäß § 9 Abs. 3 Satz 1 PflBG gelten, zum anderen inwiefern bundeslandspezifische Sonderregelungen aufgrund des hohen Bedarfs an Lehrenden vorliegen. Weiterhin wurde recherchiert, welche bundeslandspezifischen Vorgaben mit Blick auf die Regelungen zum Lehramts-Typ 5 für den Zugang zu staatlichen Schulen vorliegen. Berücksichtigt wurde dabei, welche Art und welches Niveau des akademischen Abschlusses vorausgesetzt werden, ob Vorgaben zur Art des Studiengangs und -abschlusses bestehen und welche Aussagen die Dokumente zu den zu erwerbenden European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)-Punkten in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften enthalten. Daneben wurde analysiert, ob eine pflegerische Berufsausbildung und/oder Berufserfahrung Bedingung für eine Lehrtätigkeit ist und ob Aussagen zu pädagogischen Voraussetzungen und/oder sonstigen Spezifikationen formuliert werden.

4 EMPIRISCHE ERGEBNISSE

Nachfolgend wird ein Überblick über die Ergebnisse gegeben. Wie im methodischen Vorgehen werden auch die Ergebnisse zunächst getrennt voneinander dargestellt.

4.1 Analyse der Modulhandbücher

Bei den in die Analyse einbezogenen Modulhandbüchern handelt es sich um $n = 7$ reguläre Lehramtsstudiengänge und $n = 14$ lehrerinnen- und lehrerbildende Masterprogramme,⁷ aus $n = 12$ Bundesländern sowie $n = 1$ bundeslandübergreifendem Angebot. Davon sind $n = 11$ Studienangebote an Universitäten und $n = 10$ an Hochschulen verortet. Die Trägerschaft lässt sich in $n = 16$ staatliche, $n = 4$ kirchliche und $n = 1$ private Hochschulen differenzieren.

Insgesamt wurden $n = 2195$ Kompetenzbeschreibungen codiert. In den Modulhandbüchern aller Masterprogramme lassen sich Studienbestandteile gemäß dem Strukturmodell der Lehrendenbildung in bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile systematisieren. Dies gilt zu ähnlichen Anteilen sowohl für Lehramts- als auch für lehrerinnen- und lehrerbildende Studiengänge.

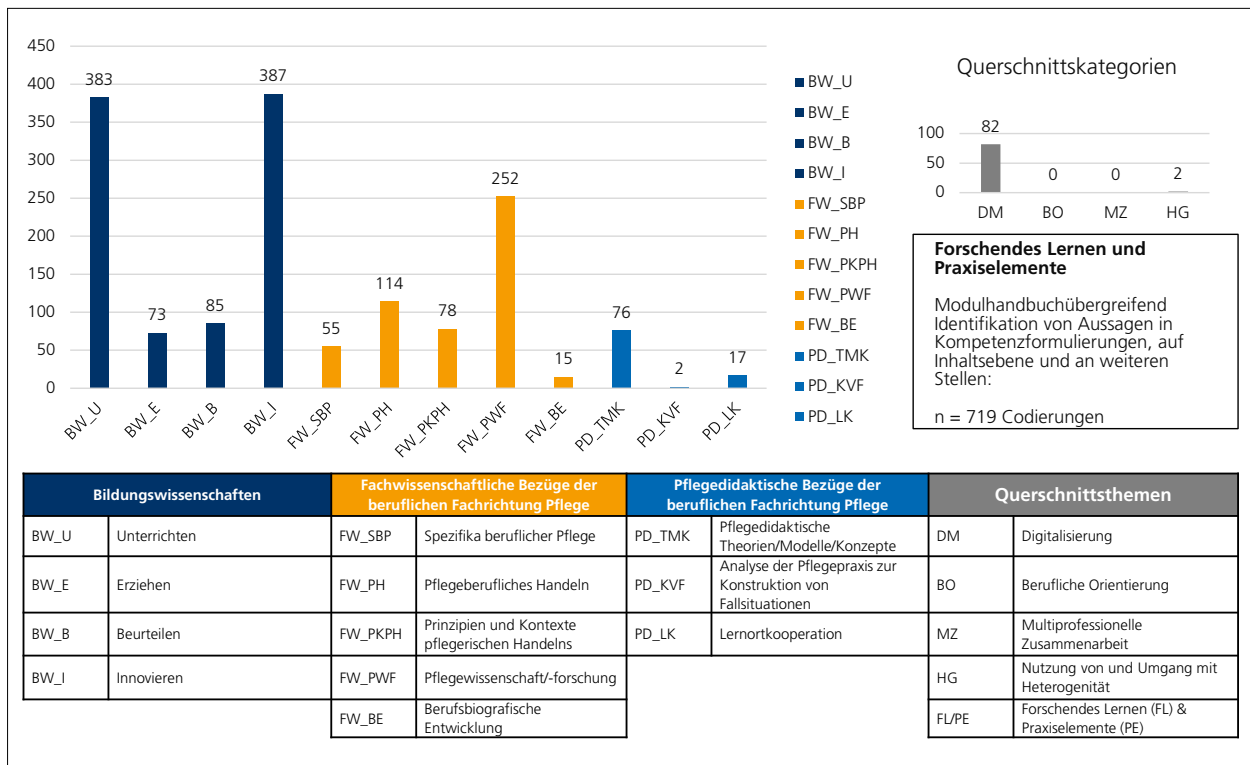
Die in den Modulhandbüchern anhand des Kategoriensystems codierten Kompetenzen weisen häufig nicht die Zielrichtung der Modultitel auf. Dies gilt auch für Module, deren Titel einem Bereich als bildungswissenschaftlich, fachwissenschaftlich oder fachdidaktisch zugeordnet werden können.

4.2 Analyse der Studienbestandteile

Insgesamt betrachtet variieren die Studiengänge hinsichtlich ihrer bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und -didaktischen Dimensionen. Die bildungswissenschaftlichen Anteile haben über alle Modulhandbücher hinweg mit 42 Prozent der Kompetenzbeschreibungen die stärkste Gewichtung. Von den $n = 2195$ codierten Kompetenzbeschreibungen sind 928 dem bildungswissenschaftlichen, 514 dem fachwissenschaftlichen und 95 den pflegedidaktischen Bereich zuzuordnen. Bei den bildungswissenschaftlichen Anteilen stehen die KMK-Kompetenzbereiche Unterrichten und Innovieren (vgl. KMK 2019) im Vordergrund (Abbildung 2).

7 Zur Unterscheidung zwischen Lehramtsstudiengängen und lehrerinnen- und lehrerbildenden Studiengängen siehe REIBER et al. 2024, S. 3f.

Abbildung 2: Häufigkeiten codierter Segmente auf Ebene der Lernergebnisse (aggregierte Subcodes auf Niveau der Top-Level-Codes, nur deduktive Kategorien)

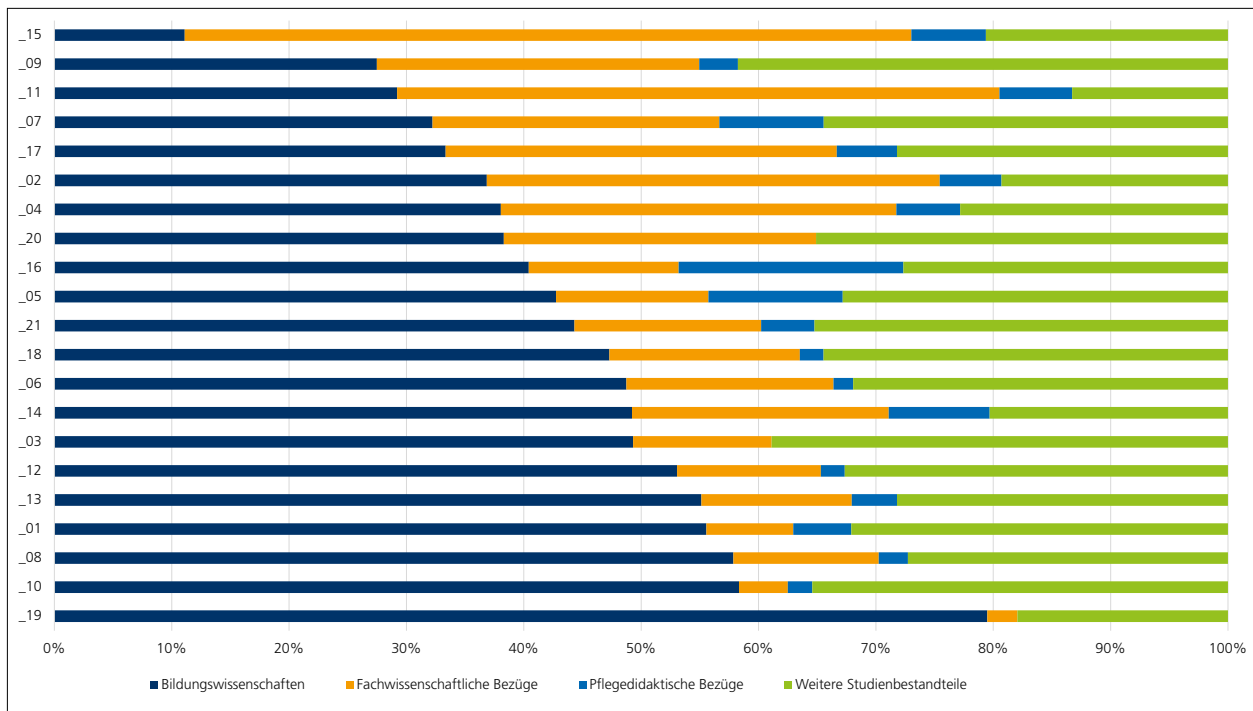


Die bildungswissenschaftliche Ausrichtung zeigt sich auch in der Betrachtung einzelner Studiengänge. In n = 16 Studiengängen bilden die bildungswissenschaftlichen Bezüge den höchsten Anteil. Dabei wird bei der Zusammenschau aller untersuchten Studienprogramme deutlich, dass die bildungswissenschaftlichen Studienanteile eine große Bandbreite von elf Prozent bis 79 Prozent (Abbildung 3) aufweisen. In Abbildung 3 sind auf der Y-Achse die einzelnen Studiengänge aufgeführt, auf der X-Achse sind die prozentualen Anteile der Kompetenzbeschreibungen der einzelnen Bereiche in Relation zum jeweiligen Modulhandbuch abgebildet.

Eine Systematisierung/Typisierung der Studiengänge anhand der Gewichtung dieser Anteile ist aufgrund der sich darstellenden Heterogenität nicht sinnvoll möglich. Ebenfalls entspricht die Verteilung der Anteile innerhalb der Studiengänge nicht den KMK-Vorgaben, nach denen über den gesamten Studienverlauf (Bachelor und Master) von 300 ECTS-Punkten nur 90 ECTS-Punkte auf Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und schulpraktische Studien entfallen (30 %) (vgl. KMK 2018).

Der Anteil fachwissenschaftlicher Kompetenzbeschreibungen variiert je nach Studiengang von drei Prozent bis 62 Prozent. In über der Hälfte der Studiengänge ist mehr als ein Drittel der Kompetenzbeschreibungen der Kategorie „weitere Studienbestandteile“ zuzuordnen (Abbildung 3). Studiengangübergreifend liegt der Anteil der weiteren Studienbestandteile bei den Lehramtsstudiengängen bei 25 Prozent und bei lehrerinnen- und lehrerbildenden Studiengängen mit 31 Prozent etwas höher. Den größten Bestandteil der Kategorie „weitere Studienbestandteile“ bildet dabei die induktiv entwickelte Subkategorie „forschungsbezogene Kompetenzen“ (ohne spezifischen Fachbezug) mit n = 320 Codierungen.

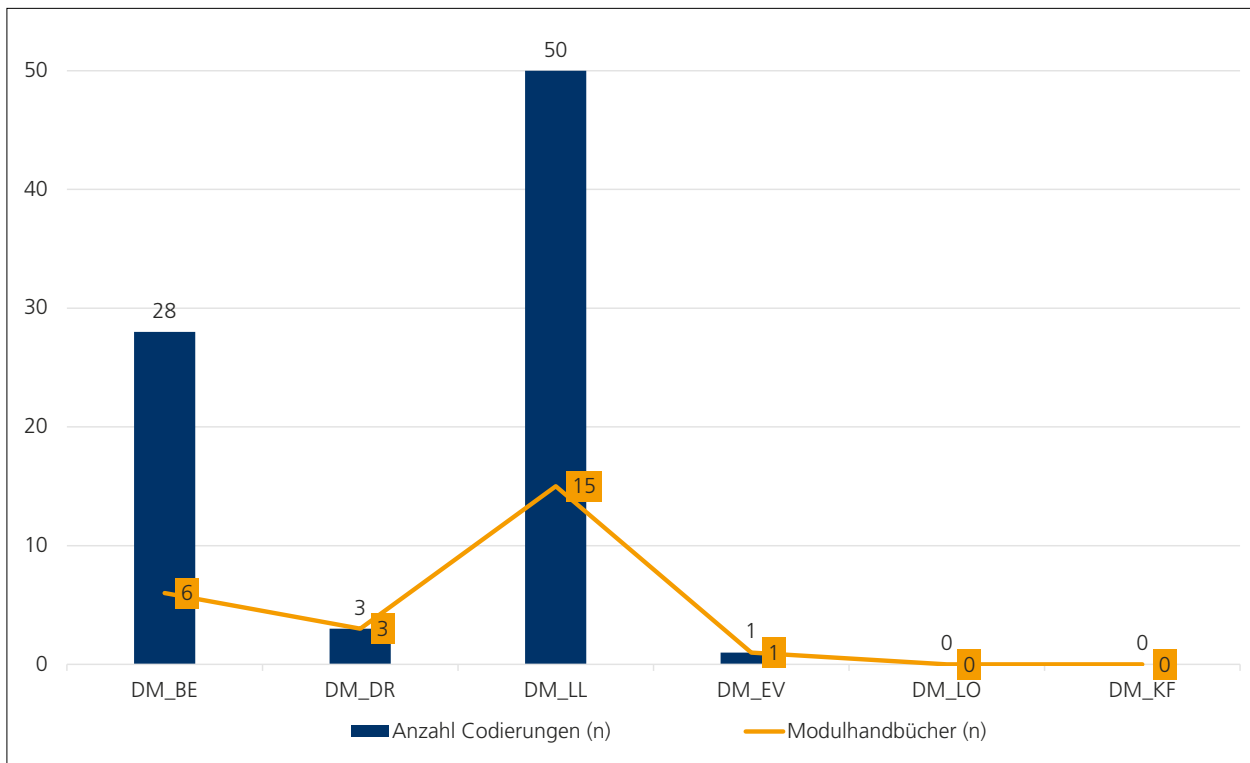
Abbildung 3: Studienbestandteile studiengangbezogen, bildungswissenschaftliche Bezüge aufsteigend



Quelle: eigene Darstellung, REIBER et al. 2024, S. 10

Insgesamt $n = 84$ Kompetenzformulierungen konnten den Querschnittskategorien zugeordnet werden (ohne die Kategorie „Forschendes Lernen und Praxiselemente“). Es zeigt sich, dass von den Querschnittsthemen lediglich die Kategorie „Digitalisierung“ in den Kompetenzformulierungen im zweistelligen Bereich codiert werden konnte (82 Nennungen, vgl. Abbildung 2). Innerhalb der Kategorie „Digitalisierung“ ist die Subkategorie „Lehren und Lernen“ mit $n = 50$ Nennungen in $n = 15$ Modulhandbüchern am häufigsten vertreten (Abbildung 4). Den Kategorien der Querschnittsthemen „Berufliche Orientierung“ und „Multiprofessionelle Zusammenarbeit“ konnten keine Textstellen zugeordnet werden, der Kategorie des Querschnittsthemas „Nutzung von und Umgang mit Heterogenität“ nur $n = 2$ Textstellen.

Abbildung 4: Anzahl der Codierungen des Querschnittsthemas Digitalisierung in Relation zu Verteilung auf die Modulhandbücher



Die Heterogenität der Studiengänge ist auch innerhalb einzelner Gruppen (Lehramts- und lehrerinnen- und lehrerbildende Studiengänge, universitäre und nicht universitäre sowie kirchliche und staatliche Träger) gegeben. Dies kann durch statistische Berechnungen bestätigt werden. Im Gruppenvergleich zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Modulhandbüchern im Hinblick auf Studiengangart, Hochschulart oder Trägerschaft (Mann-Whitney-U-Test, Tabelle 1), was mit der Heterogenität der Studiengänge innerhalb der einzelnen Gruppen zu erklären ist.

Tabelle 1: Studienbestandteile – Gruppenunterschiede

Kategorie	Unterschiede Studiengangart		Unterschiede Hochschulart		Unterschiede Trägerschaft	
	U	p	U	p	U	p
Bildungswissenschaften	73,0	0,995	52,0	0,658	26,0	0,271
Fachwissenschaftliche Bezüge	37,0	0,228	39,0	0,220	39,0	0,798
Pflegedidaktische Bezüge	50,0	0,668	43,0	0,352	30,5	0,459
Weitere Studienbestandteile	72,0	0,984	73,0	0,976	20,0	0,138

Mann-Whitney-U-Test: Vergleich der Häufigkeiten der Kompetenzformulierungen in den Bereichen der Studienbestandteile

4.3 Analyse der kognitiven Prozessdimensionen

In Bezug auf die formulierten Niveaustufen der kognitiven Prozessdimensionen ist ebenfalls eine Heterogenität zu konstatieren. Vergleicht man die kognitiven Prozessdimensionen der einzelnen Subkategorien von Lehramts- mit lehrerinnen- und lehrerbildenden Studiengängen, universitären und nicht universitären sowie kirchlichen und staatlichen Trägern lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen (Mann-Whitney-U-Test). Lediglich in der Kategorie „Individuelle Professionalisierung“ besteht ein signifikanter Unterschied zwischen kirchlichen und staatlichen Trägern (Tabelle 2). Dies ist bei Betrachtung der einzelnen Studiengänge am ehesten auf eine studiengang- oder hochschulart- bzw. eine trägerschaftsunabhängige Heterogenität zurückzuführen. Eine inferenzstatistische Analyse war nach vorheriger Prüfung nicht möglich. Aufgrund der kleinen Grundgesamtheit ist das Sample nicht geeignet, um Repräsentativität zu gewährleisten (HÄDER/HÄDER 2022, S. 429).

Tabelle 2: Kognitive Prozessdimensionen – Gruppenunterschiede

	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	52,0	0,843	54,5	1,000	31,5	1,000
	Interdisziplinarität	65,0	0,232	77,5	0,091	24,0	0,462
	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						
	Individuelle Professionalisierung	64,0	0,214	73,0	0,131	13,0	0,048
Pflegedidaktische Bezüge	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

Mann-Whitney-U-Test: Vergleich der gewichteten Mediane der kognitiven Prozessdimensionen

Quelle: eigene Darstellung, REIBER et al. 2024, S. 12

4.4 Zugangsvoraussetzungen

Die Masterstudiengänge variieren hinsichtlich des Konkretisierungsgrads ihrer Zugangsvoraussetzungen (Berufsausbildung/Anerkennungs- bzw. Anrechnungsmöglichkeiten/fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Bezüge). Teilweise werden in den jeweiligen Zugangsvoraussetzungen die Kompetenzen des/der mit dem Masterprogramm korrespondierenden Bachelorstudiengangs/-gänge am selben Standort aufgegriffen.

4.5 Bundeslandspezifische Regelungen

Das PflBG legt lediglich den Masterabschluss als formale Zugangsvoraussetzung für eine Lehrtätigkeit fest und ermöglicht zudem Übergangsregelungen bis Ende 2029. Eine fachliche Ausrichtung (Pflegepädagogik) ist als Empfehlung formuliert. Alles Weitere kann auf Landesebene geregelt werden. Von dieser Möglichkeit machen $n = 14$ Bundesländer Gebrauch; davon treffen $n = 5$ lediglich Übergangsregelungen bis Ende des Jahres 2029. In $n = 2$ Bundesländern werden keine weiteren Vorgaben zur Spezifizierung und Konkretisierung der Vorgaben des PflBG gemacht.

Trotz grundsätzlicher Vereinheitlichung der formalen Anforderung an Lehrende im PflBG (Bachelor-/Masterabschluss) lassen diese große Spielräume in der Regelung von Details offen. Nur ein Teil der Bundesländer nutzt die Möglichkeit, die Vorgaben des PflBG zu konkretisieren. Die Bundesländer, die Regelungen erlassen haben, beziehen sich in ihren Vorgaben auf den Umfang erforderlicher Studienanteile in ECTS-Punkten ($n = 4$) und/oder berufliche Erstausbildung ($n = 5$) und/oder Berufserfahrung in der Pflege ($n = 2$).

5 IMPLIKATIONEN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN DER HOCHSCHULE ESSLINGEN

Im Folgenden werden anhand der dargestellten Ergebnisse der Hochschule Esslingen Implikationen abgeleitet und Handlungsempfehlungen formuliert. Diese dienen dazu, zentrale Erkenntnisse in konkrete Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehrendenqualifizierung zu überführen.

Handlungsempfehlung 1: Zu empfehlen ist eine stärkere Orientierung der Modulhandbücher an vorhandenen (Rahmen-)Empfehlungen, insbesondere den KMK-Vorgaben (KMK 2019; 2024), aber auch dem FQR Pflege für die hochschulische Bildung (HÜLSKEN-GIESLER/KORPORAL 2013) bzw. dem FQR Pflegedidaktik (WALTER/DÜTTORN 2019) im Rahmen einer Stärkung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen.

Begründung:

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse als eine strukturelle Annäherung lehrerinnen- und lehrerbildender Studiengänge an Lehramtsstudiengänge im Sinne einer nachholenden Professionalisierung interpretieren. In 16 Studiengängen überwiegen, bei gleichzeitig großer Heterogenität, die bildungswissenschaftlichen Kompetenzbeschreibungen, dabei stehen die KMK-Kompetenzbereiche „Unterrichten“ und „Innovieren“ im Vordergrund. Die Masterprogramme scheinen hierbei auf der Prämisse zu gründen, dass der Großteil der fachwissenschaftlichen Kompetenzen auf Bachelorebene erworben wurde, beispielsweise im Rahmen eines primärqualifizierenden oder dualen Pflegestudiums. Dies zeigt sich an den im Vergleich zu den KMK-Vorgaben deutlich geringeren Anteilen an fachwissenschaftlichen Kompetenzformulierungen auf Masterebene (vgl. KMK 2018). Vorausgesetzt, die Anzahl der Kompetenzbeschreibungen verhält sich proportional zur Gewichtung der Studienanteile, sind die ausgewiesenen fachwissenschaftlichen Kompetenzen in den meisten Fällen gering ausgeprägt. Damit einhergehen können Limitationen für das fachbezogene Professionswissen der zukünftigen Lehrenden, was sich wiederum negativ auf die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen von Pflegeauszubildenden auswirken könnte.

Handlungsempfehlung 2: Studiengänge sollten so konzipiert werden, dass sie nicht nur formal für eine Tätigkeit als Lehrperson qualifizieren, sondern tatsächlich passgenau auf die unterschiedlichen Aufgaben am Lernort Pflegeschule vorbereiten.

Begründung:

Der studiengangübergreifend hohe Anteil an „weiteren Studienbestandteilen“ kann als eine spezifische Profilbildung oder kapazitätsbedingte Nutzung von Synergien gelesen werden, die bei lehrerinnen- und lehrerbildenden Studiengängen eine größere Bedeutung zu haben scheint als bei Lehramtsstudiengängen. Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass für Lehramtsstudiengänge eher Synergien mit anderen Lehramtsstudiengängen im Bereich der Bildungswissenschaften genutzt werden können. An universitären Standorten der Lehrendenbildung gibt es häufig eigene Organisationseinheiten, die für die bildungswissenschaftlichen Studienanteile zuständig sind (Schools of Education, Zentren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung). Die hohe Bedeutung insbesondere forschungsbezogener Kompetenzen kann darauf hindeuten, dass die Studiengänge nicht ausschließlich auf eine lehrende Tätigkeit vorbereiten sollen (polyvalenter Master).

Handlungsempfehlung 3: Die Masterstudiengänge müssen ausreichend auf eine Lehrtätigkeit vorbereiten, unabhängig oder nur bedingt abhängig von dem zuvor studierten Bachelorstudiengang. Die Grundvoraussetzung dafür wären einheitliche (Mindest-)Standards für eine Bachelor-Master-Abfolge.

Begründung:

Die Analyse der Zugangsvoraussetzungen zeigt, dass Hochschulen, die auch pflegebezogene Bachelorstudiengänge anbieten, ihre Masterprogramme vorwiegend auf die eigenen Bachelorabsolventinnen und -absolventen ausrichten. Diese standortspezifische Ausrichtung der Bildungslaufbahnen kann die ohnehin heterogene Situation noch steigern. Dies kann der Durchlässigkeit und flexiblen Gestaltung von Bildungsbiografien entgegenstehen. Eine hohe Durchlässigkeit der Studiengänge kann einem potenziellen Mangel an Lehrenden entgegenwirken.

Handlungsempfehlung 4: Modultitel, -inhalte und Kompetenzen sollten kongruent und konsistent beschrieben werden, Studiengänge sollten transparent dargestellt werden.

Begründung:

Modultitel sind mitunter nicht so klar formuliert, dass sich der Bezug zu Modulinhalten bzw. Kompetenzformulierungen erschließt. Dies kann bei der Überprüfung der Einhaltung von bundesland-spezifischen Vorgaben/KMK-Vorgaben auf Ebene der Modultitel zu Fehleinschätzungen führen. Für interessierte Personen kann die Orientierung im Zuge der Auswahl eines Studienprogramms erschwert sein.

Handlungsempfehlung 5: Es benötigt einen lösungsorientierten Austausch zwischen Ministerien und Hochschulen mit bereits ausgewiesenem Profil im Bereich Lehrendenbildung und/oder Pflegewissenschaft mit dem Ziel der bedarfsorientierten Planung einschlägiger Studienplätze, um zu gewährleisten, dass gut qualifizierte Lehrende in ausreichender Anzahl ausgebildet werden.

Begründung:

Über Länderregelungen können landesspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden. Es besteht jedoch die Gefahr, dass Bundesländer zugunsten der Sicherung des Personalbedarfs professionsspezifische Anforderungen aufweichen. Gleichzeitig kann dies die bundesweite Mobilität von Lehrenden einschränken. Die Unterschiede der bundeslandspezifischen Regelungen erschweren interessierten Personen die Orientierung bei der Wahl eines Studiengangs, insbesondere wenn ihnen die länderspezifischen Regelungen nicht bekannt sind. Offen ist, ob es Abstimmungsprozesse zwischen den Hochschulen und Ministerien eines Bundeslandes gibt bzw. wie die Abstimmungsprozesse gestaltet sind.

Handlungsempfehlung 6: Digitalisierung sollte als Querschnittsthema in bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen berücksichtigt werden.

Begründung:

Die geringe Anzahl an Codierungen in der Querschnittskategorie „Digitalisierung“ lässt sich so deuten, dass sich die Relevanz des Themas Digitalisierung in den Modulhandbüchern (noch) nicht abbildet. Es kann auch darauf zurückzuführen sein, dass sich die Kategoriendefinitionen des Querschnittsthemas – wie der anderen Querschnittsthemen – in den Modulhandbüchern nicht abbilden

und daher nicht dazu geeignet sind, diese Themen im Rahmen einer Dokumentenanalyse zu erfassen. Dieser Umstand spiegelt nicht die Bedeutung der Querschnittsthemen wider. Insbesondere im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen ist es von Bedeutung, die Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien zu fördern.

6 ZENTRALE SPANNUNGSFELDER

Bei der Betrachtung der Ergebnisse und der Implikationen lassen sich drei übergeordnete Spannungslinien herausarbeiten, die zentrale Zielkonflikte betreffen. Im Kern geht es dabei (1) um unterschiedliche zeitliche Perspektiven wie im Fall der Sicherung des Personalbedarfs, die gegenüber dem Projekt der Professionalisierung des Berufsfeldes Pflege und seines schulischen Bildungspersonals, das eine mittelfristige Reichweite hat, ein kurzfristig zu lösendes Problem darstellt. Weiterhin sind (2) Möglichkeiten, Grenzen und Interessen von Hochschulen auszuhandeln – mit dem berechtigten gesellschaftlichen Anliegen nach verbindlichen Standards mit Blick auf die Kompetenzen der (zukünftigen) Lehrenden. Schließlich geht es (3) wie in vielen anderen Bildungsfragen darum, wie partikuläre Länderinteressen und bundeseinheitliche Vorgaben auszubalancieren sind.

6.1 Sicherung des Personalbedarfs versus Professionalisierung

Bereits jetzt sind Lehrende für berufliche Schulen für Pflege sehr gefragt, und in einigen Bundesländern kann man von einem Mangel an Lehrenden sprechen. Die seitens der Konzierten Aktion Pflege (KAP) 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 Versorgung mit Lehrenden zu steigern, ergreifen manche Bundesländer Maßnahmen, die sich als Absenkung des Ausbildungsniveaus lesen lassen, wie beispielsweise die temporäre Zulassung von Personen ohne Hochschulabschluss als Lehrende an beruflichen Schulen für Pflege.

Gleichzeitig sind die Professionalisierungsanforderungen, die für die berufliche Lehrendenbildung gelten, inzwischen auch für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Berufsbildungsforschung der Domäne Pflege Common Sense, sodass die allgemeinen Standards prinzipiell an vielen Hochschulen angestrebt werden. Trotzdem geht die Expansion der Studienangebote häufig mit einer Absenkung dieser Standards einher, um den Anforderungen des Umfelds und den Erwartungen potenzieller Studieninteressentinnen und -interessenten zu entsprechen, möglichst niederschwellige Studienangebote bereitzustellen.

6.2 Vereinheitlichung von Standards versus standortspezifische Profilbildung

Zur besseren Vergleichbarkeit und im Dienste verlässlicher Outcome-Erwartungen sind Mindeststandards erforderlich. Für die hier zur Rede stehenden Studiengänge sind das die KMK-Standards und FQRs, die im Zuge der Entwicklung des Kategoriensystems am Standort Esslingen theoretisch-systematisch im Kontext beruflicher Anforderungen und des Stands der Theoriebildung und Forschung für die Bildungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik zugrunde gelegt wurden (vgl. REIBER/REBMANN 2023).

Demgegenüber besteht an Hochschulen das Interesse, ihr spezifisches Profil in ihren Studiengängen zu entfalten. Gleichzeitig ist es für Hochschulen häufig sinnvoll bzw. erforderlich, Synergieeffekte mit anderen Studiengängen zu nutzen, um Studienangebote ressourcenschonend zu entwickeln, zu erhalten bzw. auszubauen. Dies zeigt sich daran, dass bei mehr als der Hälfte der Studiengänge

über ein Drittel der Kompetenzbeschreibungen anderen Studieninhalten zuzuordnen sind. Die berechtigten Profilierungsinteressen von Hochschulen, aber auch die Bereitstellung von Modulen, die von mehreren Studiengängen genutzt werden, können zu standortspezifischen Studienprogrammen führen, bei denen allgemeine Standards nur bedingt umgesetzt werden.

6.3 Bundesweite Mindeststandards versus Berücksichtigung landesspezifischer Besonderheiten

Eine bundesweite Angleichung von lehrerinnen- und lehrerbildenden Studienangeboten ist insofern sinnvoll, als diese sich als allgemeine Qualitätsstandards unmittelbar positiv auf die Lehrendenbildung, aber auch mittelbar auf die Pflegeausbildung auswirken würden. Darüber hinaus würden sie eine Mobilitätsgarantie für Studierende sicherstellen, da ein Wechsel zwischen Studienorten vereinfacht wäre.

Abweichend davon gibt es auf Ebene der Bundesländer spezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, wie beispielsweise die bestehende Hochschullandschaft oder regionale Strukturmerkmale. Dass diese Spezifika auf die Entwicklung Einfluss nehmen, ist insoweit nachvollziehbar, als primär die pflegerische und die Versorgung mit Lehrenden des eigenen Bundeslandes im Interesse der Landesressorts ist.

7 FAZIT UND AUSBLICK

Die Analyse von Dokumenten lehrerinnen- und lehrerbildender Studiengänge und der bundeslandspezifischen Regelungen zeigt, dass die bereits zuvor bestehende Heterogenität in einer Weise zugenommen hat, die eine Typisierung der Studiengänge erschwert. Innerhalb der konstitutiven Bestandteile Fachwissenschaft und -didaktik sowie Bildungswissenschaften zeigte sich eine große Variationsbreite der in den Modulhandbüchern dokumentierten intendierten Kompetenzen. Die Studienprogramme unterscheiden sich darüber hinaus hinsichtlich der Organisationsformen (Vollzeit, berufsbegleitend, Fernstudium bzw. Kombinationen davon) und der damit verbundenen Kosten (vgl. REIBER/REIBER 2024). Damit wird zwar für manche Zielgruppen die Studierbarkeit erleichtert, jedoch werden diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen die Vielfalt noch erhöhen und damit eine Vergleichbarkeit der Qualifikationen erschweren. Mit Blick auf die länderbezogenen Regelungen lässt sich konstatieren, dass die Möglichkeit einer Konkretisierung der relativ vagen Vorgaben des PflBG gemäß den allgemeinen Standards der Lehrendenbildung kaum genutzt wird.

Insgesamt können die Befunde auch als kritisch zu bewertende Anzeichen dafür gesehen werden, dass die Lehrendenbildung der Domäne Pflege – trotz vorliegender Vereinbarungen und Empfehlungen – Destandardisierungstendenzen unterworfen ist, die vielfältig motiviert sein können. Eine schnelle Problemlösung des Mangels an Lehrenden, das relativ autonome Agieren der Hochschulen und der Druck aus der Branche, leichtgängige Qualifizierungsmöglichkeiten bereitzustellen, könnten hier als Treiber wirken.

Limitationen der Studie ergeben sich aus der Tatsache, dass das ursprünglich kriteriengeleitete Sampling nicht vollständig umgesetzt werden konnte, da nicht alle Modulhandbücher der ausgewählten Masterprogramme zur Verfügung gestellt wurden. Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf der Annahme, dass sich die Anzahl der Codierungen in den Modulhandbüchern proportional zu ihrer quantitativen und qualitativen Bedeutung im Studiengang darstellt, was sehr wahrscheinlich ist, jedoch nicht als gesichert vorausgesetzt werden kann. Zudem ist zu betonen, dass die Analyse der Modulhandbücher lediglich Auskunft über das implementierte Curriculum gibt, jedoch keine Aussagen zum tatsächlichen Kompetenzerwerb der Studierenden erlaubt.

Auf Basis der hier vorgenommenen Codierung der Modulhandbücher anhand des Kategoriensystems und der kognitiven Prozessdimensionen sind weitere Analysen möglich. Vor dem Hintergrund der hier erhobenen intendierten Kompetenzen könnte die Befragung von Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge zu ihrer Selbsteinschätzung, bezogen auf die Kompetenzdimensionen und -kategorien, erste Hinweise auf das attestierte Curriculum (DE ZORDO 2023) geben. Ebenfalls könnten im Rahmen von Sekundäranalysen weitere, theoriebasierte Hypothesen anhand der Häufigkeiten von Kompetenzformulierungen nach Studienbestandteilen sowie der Häufigkeiten der kognitiven Prozessdimensionen in den einzelnen Kategorien überprüft werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- ANDERSON, Lori W.; KRATHWOHL, David R. (Hrsg.): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition. New York 2001
- CURSIO, Michael; JAHN, Dirk: Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene. Hochschuldidaktische Leitfäden. Schriften zur Hochschuldidaktik. Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. 2013. URL: https://www.fbzhl.fau.de/files/2022/04/leitfaeden_fbzhl_1_2013_lernziele-barrierefrei-pdf-correctedbypave.pdf (Stand: 25.10.2022)
- DE ZORDO, Lea: Praxismodelle in der Lehrer*innenbildung. Beschreibung unterschiedlicher Funktionen und Ziele, Organisations- sowie Begleitformen. In: Journal für LehrerInnenbildung 23 (2023) 1, S. 108–116
- DIETERICH-SCHÖPPF, Juliane: Berufliche Handlungskompetenz als neue Zieldimension in der Krankenpflegeausbildung. Programmatistische Relevanz und praktische Auslegung in Landeslehrplänen. Dissertation. Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel. 2008
- DÖRING, Nicola; BORTZ, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Auflage). Berlin/Heidelberg 2016
- HÄDER, Michael; HÄDER, Sabine: Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In: BAUR, Nina; BLASIUS, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden 2022, S. 425–440
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (Hrsg.): nexus impulse für die Praxis. Nr. 2: Lernergebnisse praktisch formulieren (2. Auflage). Bonn 2015
- HÜLSKEN-GIESLER, Manfred; KORPORAL, Johannes: Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung. Berlin 2013
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): 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. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Stand: 25.06.2024)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Stand: 24.04.2026)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): 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. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Stand: 25.06.2024)
- REIBER, Karin: Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der beruflichen Fachrichtung Pflege. In: DARMANN-FINCK, Ingrid; DUVECK, Nicole; PARTSCH, Sebastian (Hrsg.): Pädagogik im Ge-

- sundheitswesen. Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit. Berlin, Heidelberg 2025. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_40-1
- REIBER, Karin: Fachspezifisches Professionswissen von Lehrpersonen der beruflichen Fachrichtung Pflege im Spiegel domänenspezifischer Anforderungen. In: WEYLAND, Ulrike; REIBER, Karin (Hrsg.): Professionalisierung der Gesundheitsberufe. Berufliche und hochschulische Bildung im Spiegel aktueller Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beiheft 33. Stuttgart 2022, S. 297–320
- REIBER, Karin; LINDE, Anne-Christin: Pflegeausbildung im tertiären Bildungssystem – Bestandsaufnahme und Einschätzung auf der Basis einer Curriculumsanalyse. In: KAUFHOLD, Marisa; KNIGGE-DEMAL, Barbara; MAKOWSKY, Katja (Hrsg.): Akademisierung und Professionalisierung in den Gesundheitsberufen. Einblicke in die Diskussion. Berlin 2014, S. 35–61
- REIBER, Karin; REBMANN, Marius: Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel des Professionswissens für die berufliche Fachrichtung Pflege. In: ERTL-SCHMUCK, Roswitha; HÄNEL, Jonas; FICHTMÜLLER, Franziska (Hrsg.): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim 2023, S. 222–244
- REIBER, Karin; REIBER, Petra: Lehrerinnen- und Lehrerbildung der beruflichen Fachrichtung Pflege – eine kritische Bestandsaufnahme von Studienangeboten. In: Pflege & Gesellschaft 2 (2024), S. 190–203
- REIBER, Karin; BRAUN, Jan; REBMANN, Marius; MOHR, Jutta: Neue Qualifizierungswege im Fokus – Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Domäne Pflege zwischen Attraktivität, Flexibilisierung und Professionalisierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 47 (2024), S. 1–21. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe47/reiber_etal_bwpat47.pdf (Stand: 15.01.2025)
- WALTER, Anja; DÜTTHORN, Nadin: Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. 2019. URL: https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Veröffentlichung_ES.pdf (Stand: 24.04.2026)

ABSTRACT

Studiengänge, die auf Masterniveau für eine Lehrtätigkeit in der Pflege qualifizieren, haben aufgrund des steigenden Bedarfs an Lehrenden und der höheren Voraussetzungen für eine Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen für Pflege an Bedeutung gewonnen. Es ist eine Reihe neuer Studienangebote entstanden und angesichts der auf den ersten Blick erkennbaren Unterschiede stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit dieser Masterprogramme und ihrer Passung für eine Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule für Pflege. In einer Dokumentenanalyse wurden Modulhandbücher lehrerinnen- und lehrerbildender Studiengänge der Domäne Pflege sowie deren Zugangsvoraussetzungen und bundeslandspezifische Regelungen untersucht. Die zu erwerbenden Kompetenzen wurden in bildungs- und fachwissenschaftliche, fachdidaktische sowie weitere Studienbestandteile differenziert. Es zeigt sich eine starke Heterogenität mit Blick auf die ausgewiesenen Kompetenzen und Zugangsvoraussetzungen; uneinheitliche Regelungen auf Länderebene kommen erschwerend hinzu. Insgesamt betrachtet wird deutlich, dass divergierende Voraussetzungen und Ziele von Hochschulen und Ländern sowie der geringe Regelungsgrad des Pflegeberufgesetzes zu einer disparaten Gesamtsituation führen.

Malte Falkenstern, Surya Saul, Henrik Wiegmann, Tanja Kienitz

Übergreifende Handlungsempfehlungen im Rahmen des Auftrags „Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen“

INHALTSVERZEICHNIS

1	Kontext und Entstehung	62
2	Übergreifende Handlungsempfehlungen	63

1 KONTEXT UND ENTSTEHUNG

Das Projekt „Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen“ (PflLeBuKoM) analysierte Kompetenzen, Anforderungen und den Ablauf der Ausbildung von Lehrenden in der Pflege in allen Bundesländern. Es wurden zudem die Erfahrungen von Lehrenden und Entscheidungstragenden in Ministerien der Länder erfragt, um die Kompatibilität der Ausbildung zur Praxis im Lehrberuf abzugleichen. Daher umfasste der Auftrag neben der Dokumentenanalyse von Modulhandbüchern (vgl. Teilstudie 2) und gesetzlichen Grundlagen auch leitfadengestützte Interviews (vgl. Teilstudie 1). Die Ergebnisse sind in den Sammelbandbeiträgen der Universität Münster und der Hochschule Esslingen dokumentiert. Zusätzlich wurden übergreifende Handlungsempfehlungen im September 2024 in einem Präsenzworkshop mit der Hochschule Esslingen und der Universität Münster im BIBB erarbeitet, die in diesem Sammelband vorgestellt werden.

Die Handlungsempfehlungen wurden auf verschiedenen Abstraktionsebenen für unterschiedliche Zielgruppen erarbeitet. Konkretisierungen finden sich in den beiden Sammelbandbeiträgen der Universität Münster und der Hochschule Esslingen.

2 ÜBERGREIFENDE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Folgende übergreifende Handlungsempfehlungen konnten formuliert und aus BIBB-Perspektive in kurzer Form ergänzt werden:

1. Handlungsempfehlung:

Die Transparenz in den Strukturmerkmalen von Studiengängen der Pflegepädagogik sowie in der inhaltlichen Binnenstruktur und -logik sollte erhöht werden, um sowohl das Recruiting aufseiten der Anbieter als auch die Entscheidungsfindung Studieninteressierter zu unterstützen.

Eine verbesserte Transparenz in der Darstellung der Strukturmerkmale und der Inhalte von Studiengängen der Pflegepädagogik ermöglicht es Studieninteressierten, bereits vor Studienbeginn besser einzuschätzen, ob die Inhalte, Anforderungen und Karriereperspektiven ihren Vorstellungen und Kompetenzen entsprechen. Dies kann zu einer realistischeren Erwartungshaltung von Studieninteressierten beitragen, die Zufriedenheit im Studium steigern sowie die Lernmotivation und den Studienerfolg positiv beeinflussen. Darüber hinaus kann ein Beitrag geleistet werden, langfristig die Qualität der Ausbildung und die Passung zwischen Absolventinnen/Absolventen und Berufsfeld zu verbessern.

2. Handlungsempfehlung:

Die Heterogenität der Studieninteressierten und Studierenden sowie ihre vielfältigen Lern- und Unterstützungsbedarfe sollten bei der Rekrutierung und im Verlauf des Studiums stärker berücksichtigt werden, wobei ein entsprechender Personalbedarf eingeplant werden muss.

Eine gezielte Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden kann nicht nur die Studienerfolgsquote verbessern, sondern mit höherer Wahrscheinlichkeit auch die langfristige Bindung der Absolventinnen und Absolventen an den Lehrberuf stärken. Eine passgenaue Unterstützung während des Studiums – etwa durch Mentoring, individuelle Lernbegleitung oder angepasste Studienmodelle – kann das Erleben von Selbstwirksamkeit und beruflicher Identifikation fördern. Dies trägt dazu bei, dass Absolventinnen und Absolventen nicht nur erfolgreich ins Berufsfeld einsteigen, sondern sich auch langfristig als Lehrende in der Pflegepädagogik etablieren.

3. Handlungsempfehlung:

Es ist sicherzustellen, dass eine standort-/hochschulspezifische Profilbildung und individuelle Anrechnungsmöglichkeiten keine negativen Auswirkungen auf die Mobilität und Flexibilität individueller Bildungsbiografien haben.

Es ist wünschenswert, dass die Profilbildung nicht zulasten der Flexibilität der Studierenden geht. Die Profilbildung der Hochschulen sollte nicht die Wahlfreiheit des Masterstudiums einschränken. Kompetenzabweichungen sollten über Zusatzkurse adressiert werden, die allerdings die Studiendauer nicht wesentlich verlängern.

4. Handlungsempfehlung:

Es ist wichtig, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Vermittlung fachlicher, didaktischer und bildungswissenschaftlicher Kompetenzen sicherzustellen, wobei die Fachwissenschaft durch eine hierfür angemessene personelle Ausstattung abzusichern ist.

Eine ausgewogene fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung könnte dazu beitragen, den Kompetenzanforderungen in Fach- und Bildungswissenschaften gerecht zu werden sowie das Kompetenzerleben von Lehrenden gezielt zu fördern, sodass diese langfristig im Beruf verbleiben.

5. Handlungsempfehlung:

Die Digitalisierung als gesellschaftliches Metathema sollte noch stärker als Querschnittsthema in der hochschuldidaktischen Gestaltung verankert werden. Dies umfasst sowohl die Vermittlung von digitalisierungsspezifischem Wissen als auch die Förderung digitaler Lehr- und Lernkompetenzen.¹

Die Vermutung des BIBB ist, dass eine stärkere curriculare Verankerung der Digitalisierung als Querschnittsthema in den Modulhandbüchern die Unterrichtsqualität steigern und Absolventinnen und Absolventen besser auf moderne Bildungssettings vorbereiten könnte. Wenn angehende Lehrende didaktisch besser auf Digitalisierung vorbereitet werden (didaktische Kompetenz zur Nutzung digitaler Unterrichtsmittel), können sie sich nach ihrer Ausbildung auch sicherer in einem (zunehmend) digitalen Lehrumfeld bewegen.

6. Handlungsempfehlung:

Die Rahmenbedingungen für die spätere Lehrtätigkeit müssen verbessert werden, um Abwanderungsbewegungen von Lehrenden vorzubeugen und langfristige Berufsperspektiven zu ermöglichen.

Neben der Verbesserung der Rahmenbedingungen² für die Lehrtätigkeit sollte auch die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis im Studium gestärkt werden. Eine realistischere Vorbereitung auf die tatsächlichen Anforderungen des Berufsalltags kann dazu beitragen, dass Absolventinnen und Absolventen den Lehrberuf langfristig als attraktiv wahrnehmen und seltener in andere Berufsfelder abwandern.

7. Handlungsempfehlung:

Eine stärkere Orientierung an bestehende Referenzrahmen wie den Fachqualifikationsrahmen (FQR), den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie an disziplinären Standards wird befürwortet.

Neben der stärkeren Orientierung an bestehenden Referenzrahmen sollte auch eine regelmäßige Überprüfung der Umsetzung dieser Standards in den Studiengängen erfolgen. Viele Hochschulen

1 Das BIBB forscht hier im Forschungsfeld „Digitalen Wandel gestalten“ auch im Auftrag „**Digitalisierung: Fortbildungsinhalte und partizipative Organisationsentwicklung für schulisches und betriebliches Bildungspersonal in der Pflege (DigiK-Part)**“ und „**Digitalisierungsprozesse der beruflichen Ausbildung in den Pflegeschulen DibaP**“

2 Auch hier wird das BIBB mit dem Projekt „**Bildungswege und berufliche Situation der Lehrenden in der Fachrichtung Pflege (BiLeP)**“ weiterforschen.

erkennen die bestehenden Rahmenwerke zwar an, nutzen sie jedoch nicht konsequent und umfassend für die curriculare Gestaltung. Eine systematische Evaluation könnte sicherstellen, dass die Empfehlungen tatsächlich im Studium verankert werden und nicht nur als formale Orientierung dienen.

8. Handlungsempfehlung:

Bei der Weiterentwicklung von Referenzrahmen ist ein intelligenter, partizipativer und identitätsstiftender Ansatz anzustreben, der neben den Hochschulvertretungen auch die jeweils an den Hochschulen und Universitäten für die Lehrendenbildung zuständigen Funktionsträgerinnen und Funktionsträger einbezieht.

Die Partizipation der Lernenden kann dazu beitragen, die Passgenauigkeit und Praxisnähe von weiterzuentwickelnden Referenzrahmen zu erhöhen. Indem ihre Perspektiven und Bedarfe frühzeitig in einen Entwicklungsprozess einbezogen werden, lassen sich Inhalte und Strukturen stärker an den tatsächlichen Anforderungen der Lernenden ausrichten. Zudem könnte ein durch partizipative Erarbeitung erneuerter Referenzrahmen zu einer höheren Akzeptanz bei der Zielgruppe Lernender führen, da sie sich mit Ergebnissen des Weiterentwicklungsprozesses stärker identifizieren und Ergebnisse als relevant für ihre eigene Bildungslaufbahn wahrnehmen.

9. Handlungsempfehlung:

Länderübergreifende Mindeststandards, die auch länderbezogene Besonderheiten zulassen, sind festzulegen, um die gleichberechtigte Partizipation aller Bundesländer sicherzustellen und eine bedarfsgerechte Ausbildungskapazität zu ermöglichen.

Länderbezogene und länderübergreifende Mindeststandards könnten auch die Mobilität von Studienabsolventinnen und -absolventen fördern, indem sie eine bundesweit niedrigschwellige Anerkennung und Passung ihrer Qualifikationen ermöglichen. Dies wäre für die Absolventinnen und Absolventen ein klarer Vorteil, da sich ihre beruflichen Perspektiven erweitern und ihre Einsatzmöglichkeiten flexibler gestalten ließen. Gleichzeitig könnte dies dazu beitragen, den Bedarf an Lehrenden in den einzelnen Bundesländern passgenauer zu decken und langfristig die Ausstattung an Lehrenden in den Bildungseinrichtungen zu erhöhen.

10. Handlungsempfehlung:

Ein kontinuierliches, sensibles Monitoring sollte etabliert werden, um die Passung zwischen Angebot und Nachfrage der Lehrendenausbildung in der Domäne Pflege wissenschaftlich zu begleiten und aussagekräftige Prognosen zu ermöglichen.

Unabhängig von einem möglichen Monitoring steht bereits fest, dass der Bedarf an Lehrenden in der Pflege aktuell sehr hoch ist und durch eine bundeseinheitliche Pflegefachassistentenausbildung, sofern sie gesetzlich in Kraft tritt, voraussichtlich weiter steigen wird. Dies verdeutlicht die Dringlichkeit, frühzeitig gezielte Maßnahmen zur Gewinnung neuer Lehrender, ihrer professionellen Qualifizierung und einer langfristigen Berufsbindung zu ergreifen.

Aus den Ergebnissen des Projekts „Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen“ ergeben sich zentrale Beobachtungsfelder und Fragestellungen für die weitere Forschung. Daher ist es entscheidend, zukünftige Entwicklungen genau zu verfolgen und gezielte Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehrendenbildung in der Pflege umzusetzen. Das BIBB hat daher im Rahmen des Forschungsprogramms zur Pflegebildung und zum Pflegberuf das Projekt BiLeP (Bildungswege und berufliche Situation der Lehrenden in der Fachrichtung Pflege) in Auftrag gegeben. BiLeP (Laufzeit: 2024 bis 2028) untersucht umfassend die (Ausbildungs-)Situation und Qualifizierung von Lehrenden in der beruflichen Fachrichtung Pflege sowie deren Berufseinstieg und Berufsverbleib. In den kommenden Jahren wird sich zeigen, welche Entwicklungen sich konkret abzeichnen und welche Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehrendenbildung erforderlich sein werden.

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN

Universität Münster

Prof. Dr. Ulrike Weyland (*Projektleitung*)

Universität Münster

Arbeitsgruppe Berufspädagogik

ulrike.veyland@uni-muenster.de

Prof. i. V. Dr. Wilhelm Koschel (*stellvertretende Projektleitung*)

Universität Münster

Arbeitsgruppe Berufspädagogik

koschel@uni-muenster.de

Annika Kruse, M.A.

Universität Münster

Arbeitsgruppe Berufspädagogik

kruse.annika@uni-muenster.de

Alexander Stirner, M.A.

Universität Münster

Arbeitsgruppe Berufspädagogik

astirner@uni-muenster.de

Deniz Bozkurt, M.Ed.

Universität Münster

Arbeitsgruppe Berufspädagogik

deniz.bozkurt@uni-muenster.de

Katharina Kettler, M.Ed.

Universität Münster

Arbeitsgruppe Berufspädagogik

k.kettler@uni-muenster.de

Hochschule Esslingen

Jan Braun

Hochschule Esslingen

Fakultät SABP

jan.braun@hs-esslingen.de

Prof. Dr. Jutta Mohr

Hochschule Esslingen

Fakultät SABP

jutta.mohr@hs-esslingen.de

Dr. Marius Rebmann

Hochschule Esslingen

Fakultät SABP

marius.rebmann@hs-esslingen.de

Prof. Dr. habil. Karin Reiber (*Projektleitung Teilprojekt Esslingen*)

Hochschule Esslingen

Fakultät SABP

karin.reiber@hs-esslingen.de

Bundesinstitut für Berufsbildung:

Malte Falkenstern

Bundesinstitut für Berufsbildung

pflegeforschung@bibb.de

Surya Saul

Bundesinstitut für Berufsbildung

pflegeforschung@bibb.de

Henrik Wiegelmann

Bundesinstitut für Berufsbildung

pflegeforschung@bibb.de

Tanja Kienitz

Bundesinstitut für Berufsbildung

pflegeforschung@bibb.de

ABSTRACT

Das Forschungsprojekt „Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen“ (PfleBuKoM) führt eine bundesweite Bestandsaufnahme pflegepädagogischer Masterstudiengänge durch. Ergebnisse zeigen eine ausgeprägte strukturelle Heterogenität dieser Masterprogramme, die Entwicklungen allerdings auch eine strukturelle Annäherung. Sichtbar werden Spannungsfelder zwischen Standardisierung und Profilbildung sowie zwischen bundesweiten Mindestanforderungen und institutioneller Autonomie.

Mit dieser Publikation leistet das Projekt somit einen Beitrag zur Diskussion um Professionalisierung, Mindeststandards und Zukunftsfähigkeit der Lehrendenbildung in der Fachrichtung Pflege. Sie richtet sich an Hochschulen, Bildungspolitik sowie weitere Akteurinnen und Akteure im Gesundheits- und Berufsbildungssystem.



Das Forschungsprojekt „Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen“ (PfLeBuKoM) führt eine bundesweite Bestandsaufnahme pflegepädagogischer Masterstudiengänge durch. Ergebnisse zeigen eine ausgeprägte strukturelle Heterogenität dieser Masterprogramme, zugleich eine erkennbare inhaltliche Annäherung, insbesondere in der Orientierung an pflegespezifischen Referenzrahmen. Sichtbar werden Spannungsfelder zwischen Standardisierung und Profilbildung sowie zwischen bundesweiten Mindestanforderungen und institutioneller Autonomie.

Mit dieser Publikation leistet das Projekt einen Beitrag zur Diskussion um Professionalisierung, Mindeststandards und Zukunftsfähigkeit der Lehrendenbildung in der Fachrichtung Pflege. Sie richtet sich an Hochschulen, Bildungspolitik sowie weitere Akteurinnen und Akteure im Gesundheits- und Berufsbildungssystem.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn

Telefon +49 228 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de