



Karl-Heinz Sahmel *Hrsg.*

Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheits- fachberufe

 Springer

Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsfachberufe

Karl-Heinz Sahmel

Hrsg.

Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheits- fachberufe

Mit 26 Abbildungen

Herausgeber
Karl-Heinz Sahmel
Limburgerhof
Deutschland

ISBN 978-3-662-54874-5 ISBN 978-3-662-54875-2 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-54875-2>

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

© Springer-Verlag GmbH Deutschland 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Umschlaggestaltung: deblik Berlin

Fotonachweis Umschlag: © Adobe Stock, Studying in college, pressmaster, 82779442

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer-Verlag GmbH Deutschland

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Vorwort

Der Wissenschaftsrat hat 2012 mit Blick auf die komplexer werdenden Anforderungen im Gesundheits-, Pflege- und Therapiebereich die Auffassung vertreten „dass eine Weiterentwicklung der für die Gesundheitsfachberufe üblichen Ausbildung an berufsbildenden Schulen nicht ausreicht, um die erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln. Der Wissenschaftsrat empfiehlt daher, **das in komplexen Aufgabenbereichen der Pflege, der Therapieberufe und der Geburtshilfe tätige Personal künftig an Hochschulen auszubilden**. Die hochschulische Ausbildung sollte in erster Linie in Form von primärqualifizierenden, patientenorientierten Studiengängen mit dem Ziel eines zur unmittelbaren Tätigkeit befähigenden Bachelor-Abschlusses erfolgen. Vor dem Hintergrund der üblichen Größe multidisziplinärer Teams hält es der Wissenschaftsrat für sinnvoll, 10 % bis 20 % eines Ausbildungsjahrgangs in den hier betrachteten Gesundheitsfachberufen akademisch zu qualifizieren.“ (Wissenschaftsrat 2012, S. 8, Hervorh. im Orig.)

Nun hat also neben der Akademisierung der Pflege, die Anfang der 1990er-Jahre einsetzte, auch die Akademisierung der Therapieberufe und der Geburtshilfe Fahrt aufgenommen (Borgetto 2015). Allerdings geht es nicht nur darum, die Gesundheitsberufe „neu zu denken“, wie die Robert Bosch-Stiftung 2013 vorschlug. Sondern nunmehr beginnen die Schwierigkeiten der Abstimmung zwischen den traditionellen beruflichen Ausbildungen und den unterschiedlichen Studienformen – neben der grundständigen auch den verschiedenen dualen Formen –, die sich vor allem durch die unterschiedlichen Rechtsgrundlagen ergeben (Dielmann 2015; Igl 2015).

Als mindestens so wichtig wie die Erörterung der institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen erweist sich die Frage nach der **Legitimation** der Akademisierung. Warum soll die Ausbildung in den Pflege- und Gesundheitsberufen (zumindest teilweise) in das tertiäre Bildungssystem überführt werden? „Das zentrale Ziel der Akademisierung der Gesundheitsberufe liegt in der Verbesserung der Qualität beruflichen Handelns und somit der Verbesserung der gesundheitlichen Versorgung der Bevölkerung“ (Friedrichs und Schaub 2011, S. 3). Darüber hinaus könnte es durch die Akademisierung statt der bisherigen Berufsausbildung zu einer zentralen Veränderung in der **Haltung** der Fachkräfte kommen: Es „kann erwartet werden, dass sie mit den in der akademischen Ausbildung erworbenen Kompetenzen und der daraus resultierenden stärkeren reflexiven Haltung noch qualifizierter arbeiten als dies mit einer Fachschulausbildung möglich ist. Ziel des Studiums ist die Befähigung der Absolventinnen und Absolventen zur eigenständigen Anwendung und Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse; gleichzeitig sollen sie in der Lage sein, eingesetzte Methoden kritisch zu reflektieren. Dies macht einen wesentlichen Teil des Mehrwerts aus, der eine hochschulische Ausbildung von einer klassischen Berufsausbildung unterscheidet. Die Studierenden werden durch das Studium befähigt, besser mit Unwägbarkeiten, Ungewissheit und konkurrierenden Deutungen komplexer Fragestellungen umzugehen. Die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit ist Voraussetzung dafür, komplizierte Sachverhalte zu analysieren und zu bewerten sowie im Berufsalltag von Routine geprägtes professionelles Denken und Handeln in Frage zu stellen. Dies sind Fähigkeiten, die für die spätere vielschichtige berufliche Tätigkeit gewünscht werden und erforderlich sind, um mit komplexen Situationen umzugehen.“ (Friedrichs und Schaub 2011, 3f.).

Ist also die Akademisierung in den Gesundheitsfachberufen in den letzten Jahren deutlich vorangeschritten, so erweist es sich als notwendig, diese Prozesse in den Blick der **Hochschuldidaktik** zu nehmen. Ein Anknüpfen an die etablierte Forschung und Praxis etwa in US-amerikanischen Hochschulen erscheint angesichts der sehr unterschiedlichen Traditionen äußerst schwierig (Billings und Helstead 2016). Vielmehr ist hier Pionierarbeit zu leisten. Systematische hochschuldidaktische Forschung in Bezug auf pflegerische und therapeutische Berufe steckt noch in den Kinderschuhen. Nauerth et al. haben erstmals 2012 in einem Sammelband Beiträge einer Fachtagung vorgelegt, auf der sich verschiedene Experten mit Aspekten des Lehrens und Lernens in sich entwickelnden Studiengängen befasst haben.

Ebenfalls 2012 hat Reiber die Programmatik einer künftigen Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge vorgelegt (Reiber 2012a; 2012b). Bezüglich der **Zielsetzungen** einer Hochschuldidaktik schlägt sie vor: „Die Ziele von Hochschulbildung lassen sich in drei Dimensionen differenzieren: Fachbezogene Kompetenzen, die sich auf die Disziplin selbst beziehen; berufsorientierte Kompetenzen, die auf Beschäftigungsfähigkeit abzielen sowie gesellschaftsrelevante Kompetenzen wie sie im klassischen Sinne unter ‚Bildung‘ gefasst wurden.“ (Reiber 2012a, 18).

Hülken-Giesler hat 2013 **Kernelemente** einer Hochschuldidaktik auf der Basis der Pflegedidaktik zur Diskussion gestellt, welche auch auf andere Gesundheits- und Therapieberufe übertragen werden können:

■ Wissenschaftsorientierung

Als relativ junge Disziplinen erstreben Pflege- und Therapiewissenschaften die fundierte Analyse ihres jeweiligen Handlungsfeldes und des gesellschaftlichen Umfeldes der beruflich Tätigen. Dabei geht es stets auch um eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Das System mit den wichtigen Dimensionen Politik/Macht und Ökonomie/Geld bedroht zunehmend die Möglichkeiten autonomen Handelns im Feld (Remmers 2000, S. 37ff.).

■ Professionsorientierung

Das Studium soll einen konstitutiven Beitrag zur Professionalisierung liefern. Dabei könnte sich in Abgrenzung oder im Gegensatz zur „Praxisorientierung“ fachschulisch geprägter Ausbildung in der hochschulischen Ausbildung ein Professionsverständnis entwickeln, das zentral um eine doppelte Handlungslogik kreist: das universale Regelwissen (Evidenzbasierung) muss mit der unmittelbaren Lebenswelt des Klienten (hermeneutisches Fallverstehen) vermittelt werden (Hülken-Giesler 2013, S. 73f.). Allerdings ist der diesbezügliche Diskussionsprozess noch nicht abgeschlossen.

■ Subjektorientierung

Das Subjekt – und dies haben Meueler (1998) für die Erwachsenenbildung und Ertl-Schmuck (2000) für die Pflegedidaktik ausführlich rekonstruiert – droht zunehmend durch das System eingeschränkt zu werden. Diese Prozesse lassen sich auf den Ebenen der Klienten, der Fachkräfte im Gesundheitswesen und der Lehrenden und der Lernenden in diesem Bereich konstatieren. Will Hochschuldidaktik diesen Tendenzen entgegenwirken, muss sie Wissenschaftskritik „leisten, die darauf abzielt, entsprechende Wissensformen wissenschaftlich verfügbar zu machen“ (Hülken-Giesler 2013, S. 81).

■ Bildungsorientierung

Hierbei ist ein kritisches Verständnis von Bildung zugrunde zu legen (Sahmel 2017). Um Bildung zu ermöglichen, müssen entsprechend ausgerichtete Ansätze auf die Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen pflegerischer und therapeutischer Praxis und der institutionalisierten Bildungsprozesse zielen. Für die Hochschuldidaktik „wird

es in den kommenden Jahren darum gehen müssen, diese grundlegenden Vorarbeiten mit Blick auf hochschulische Bildungsziele auszudifferenzieren und zu konkretisieren“ (Hülksen-Giesler 2013, S. 81).

Damit ist die Programmatik des vorliegenden Buches zur Hochschuldidaktik der Pflege- und Gesundheitsberufe umrissen.

Das Buch hat **vier Teile**.

Im **ersten Teil** – verfasst von **Karl-Heinz Sahmel** – geht es um einen Umriss der aktuellen Diskussion um Hochschuldidaktik. Eine kritische Rezeption zeigt diese Debatte in einem deutlichen Spannungsverhältnis zwischen traditionellen didaktischen Überlegungen und konstruktivistischem Denken.

In **Kapitel 1** wird das hochschuldidaktische Postulat „from teaching to learning“ analysiert. Zusammen mit dem grundlegenden Wandel der Hochschulen durch den sog. ‘Bologna-Prozess’ sollten diese beiden zentralen Aspekte die Ausgangspunkte für die Entwicklung des Selbstverständnisses von an der Hochschule Lehrenden darstellen.

In **Kapitel 2** werden die wichtigsten Aspekte didaktischen Handelns in der Hochschule: Lehren, Beraten und Prüfen ausführlich rekonstruiert.

In **Kapitel 3** geht es um spezielle Probleme des Lehrens an der Hochschule, so die Veranstaltungsplanung, Methoden und Medien, schwierige Lehr- und Lernsituationen sowie Notwendigkeit und Grenzen der Evaluation von Hochschullehre.

Im **zweiten Teil** werden studiengangbezogene Besonderheiten der Hochschullehre im Gesundheits- und Pflegebereich rekonstruiert. Dabei bot sich eine chronologische Abfolge an.

Verglichen mit der internationalen Entwicklung hat die Akademisierung in Pflege- und Gesundheitsberufen in Deutschland erst spät eingesetzt. Erst initiiert durch die Denkschrift der Robert Bosch-Stiftung (1992) wurden in den 1990er-Jahren relativ schnell Studiengänge für Führungskräfte und Lehrende in der Pflege vornehmlich an Fachhochschulen eingerichtet.

In **Kapitel 4** zeichnet **Karl-Heinz Sahmel** die Entwicklung der Pflegelehrer-Bildung in Deutschland von ihren Anfängen bis zur gegenwärtigen Unübersichtlichkeit nach.

In **Kapitel 5** rekonstruiert **Wolfram Burkhardt** die Entwicklung der Studiengänge des Pflege- und Gesundheitsmanagements an Hochschulen zwischen Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftswissenschaften, Gesundheit und Pflege.

Ein nächster Schub der Akademisierung ergab sich 2003 durch die Modellklauseln im reformierten Krankenpflegegesetz und im neuen Altenpflegegesetz; nunmehr konnten duale und grundständige Pflege-Studiengänge errichtet werden.

In **Kapitel 6** gehen **Bernd Reuschenbach** und **Ingrid Darmann-Finck** auf die Entwicklung der verschiedenen Formen der Pflegestudiengänge in Deutschland ein und legen Ergebnisse der ersten Evaluationsforschung vor.

Schließlich wurde 2009 mit dem Gesetz zur Einführung einer Modellklausel der Berufsgesetze der Hebammen, Logopäden, Physiotherapeuten und Ergotherapeuten auch der Erwerb eines Berufsabschlusses in einem Heilberuf an einer Hochschule möglich (Dielmann 2015, S. 238), was in diesem Sektor zu deutlichen Akademisierungsbestrebungen geführt hat.

In **Kapitel 7** stellt **Friederike zu Sayn-Wittgenstein** Entwicklungsstand und Perspektiven der Akademisierung im Hebammenwesen vor.

In **Kapitel 8** analysiert **Ursula Walkenhorst** die Entwicklung der akademischen Lehre in der Ergotherapie.

Holger Ahrens diskutiert in **Kapitel 9** Gestaltungsmerkmale einer Hochschuldidaktik der Physiotherapie.

In **Kapitel 10** rekonstruiert **Julia Siegmüller** differenziert die Hochschulentwicklung in der Logopädie.

Anschließend wird ein Blick in unsere deutschsprachigen Nachbarländer geworfen.

In **Kapitel 11** geht **Elke Steudter** ausführlich auf die Entwicklung von Pflege und Hochschul- ausbildung in der Schweiz ein.

Christa Them, Jutta Wetzlmair und **Eva Schulc** stellen in **Kapitel 12** die beschlossene Bildungs- pyramide von Pflegeberufen in Österreich vor, die in den kommenden Jahren ein einheitliches System von der Pflegeassistentin bis zum Doktorat der Pflegewissenschaft ergeben soll.

Im **dritten Teil** des Buches geht es um ausgewählte innovative Ansätze der Hochschullehre im Bereich Pflege und Gesundheit. Hier hätten noch viele aktuell in der Entwicklung befindliche Projekte vorgestellt werden können, was aber den Rahmen dieses Buches deutlich gesprengt hätte.

In **Kapitel 13** stellt **Uta Oelke** zentrale Aspekte des Szenischen Lernens an der Hochschule vor.

In **Kapitel 14** erörtern **Elske Ammenwerth** und **Christiane Kreyer** wichtige Dimensionen von digitalen Lernwelten in der Pflege.

Benjamin David Rapphold und **Theresa Scherer** stellen in **Kapitel 15** das Curriculum eines Pflegestudiengangs vor, das vollständig auf Problemorientiertes Lernen ausgerichtet worden ist.

In **Kapitel 16** erörtert **Mechthild Löwenstein** Aspekte kompetenzorientierten Lehrens und Lernens mit Lernportfolio an Hochschulen.

In **Kapitel 17** stellt **Nadin Dütthorn** das Konzept des Forschenden Lehrens und Lernens vor und bezieht es auf die praktischen Phasen des Pflegepädagogik-Studiums.

Damit ist ein Bezug hergestellt zu **Kapitel 18**, in dem **Karl-Heinz Sahmel** und **Armin Leibig** Lernen und Lernbegleitung in Praxisphasen des Pflegestudiums thematisieren und Ergebnisse der Messung von Kompetenzen in einem Praxissemester Pflegepädagogik vorstellen.

Im **vierten Teil** des Buches geht es um die Studierenden in Pflege- und Gesundheitsberufen im Spannungsfeld von Studium, Arbeit und Privatleben.

Karl-Heinz Sahmel und **Yvonne Zenz** erörtern in **Kapitel 19** Aspekte des Lernens an der Hochschule unter den Ansprüchen der Erwachsenenbildung und stellen dabei die vielschichtige Perspektive von Studierenden vor, die sich mit etlichen Herausforderungen auseinandersetzen müssen.

Eine Bemerkung zum gendergerechten Sprachgebrauch: In diesem Buch wird oftmals bei geschlechtsspezifischen Begriffen die maskuline Schreibweise gewählt. Dies soll lediglich der besseren Lesbarkeit dienen und nicht als Diskriminierung verstanden werden.

Am Schluss bleibt es mir als Herausgeber dieses Buches, **Dank** zu sagen.

Ich danke allen Autorinnen und Autoren für die vielfältigen Beiträge, die sicherlich die Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsberufe auf einen neuen Weg bringen werden.

Ich danke dem Präsidenten der Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Herrn Prof. Dr. Peter Mudra für die unkomplizierte Bereitstellung einer studentischen Hilfskraft zu Forschungszwecken.

Ich danke meiner studentischen Hilfskraft, Frau Annekathrin Braun, die den Prozess der Entwicklung und Gestaltung des Bandes aufmerksam begleitet hat.

Ich danke meinem Kollegen Armin Leibig und meiner Kollegin Yvonne Zenz für vielfältige Diskussionen und fachliche Anregungen.

Ich danke Frau Sarah Busch und Frau Gisela Schmitt vom Springer Verlag Heidelberg für das Vertrauen, mir die Herausgabe dieses Buches zu übertragen, und für ihre Unterstützung bei der Fertigstellung des Bandes.

Schließlich – aber nicht zuletzt – danke ich meiner Frau Ute für vielfältige Hilfen – und für ihre Geduld.

Prof. Dr. Karl-Heinz Sahmel

Limburgerhof im März 2017

Literatur

- Billings, D. M. & Halstead, J. A. (2016). *Teaching in Nursing. A Guide to Faculty*, 5. Aufl. St. Louis: Elsevier.
- Borgetto, B. (2015). Zwischenbilanz und aktuelle Entwicklungen in der Akademisierung der Therapieberufe. In: J. Pundt & K. Kälble (Hrsg.). *Gesundheitsberufe und gesundheitsbezogene Bildungskonzepte*. 2015. Bremen: Apollon University Press. 265–290.
- Dielmann, G. (2015). Neue Berufe zwischen Medizin und Pflege – Bedarfe und Regelungsnotwendigkeiten. In: J. Pundt & K. Kälble (Hrsg.). *Gesundheitsberufe und gesundheitsbezogene Bildungskonzepte*. 2015, Bremen: Apollon University Press. 229–263.
- Ertl-Schmuck, R. (2000). *Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive*. Frankfurt/M.: Mabuse.
- Friedrichs, A. & Schaub, H.-A. (2011). Akademisierung der Gesundheitsberufe – Bilanz und Zukunftsperspektive, *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 28, 4, 1–13.
- Hülken-Giesler, M. (2013). Hochschuldidaktik – eine Einführung. In: R. Ertl-Schmuck & U. Greb (Hrsg.). *Pflegedidaktische Handlungsfelder*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 66–89.

- Igl, G. (2015) Situation und aktuelle rechtliche Entwicklungen im Bereich der Gesundheitsberufe. In: J. Pundt & K. Kälble. *Gesundheitsberufe und gesundheitsbezogene Bildungskonzepte*. 2015, Bremen: Apollon University Press. 107–137.
- Meuener, E. (1998). *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*, 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nauerth, A., Walkenhorst, U. & Heyden, R. von der (Hrsg.) (2012). *Hochschuldidaktik in pflegerischen und therapeutischen Studiengängen*. Beiträge zur Fachtagung am 19. Mai 2010 in Bielefeld. Münster: LiIT.
- Pundt, J. & Kälble, K. (Hrsg.) (2015): *Gesundheitsberufe und gesundheitsbezogene Bildungskonzepte*. Bremen: Apollon University Press.
- Reiber, K. (2012a). Kompetenzentwicklung durch forschendes Lernen in pflege- und gesundheitsbezogenen Studiengängen. In: Nauerth et al. (Hrsg.) 2012. *Hochschuldidaktik in pflegerischen und therapeutischen Studiengängen*. Beiträge zur Fachtagung am 19. Mai 2010 in Bielefeld. Münster: LiIT. 17–27.
- Reiber, K. (2012 b). Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge. Eine theoretische Grundlegung, Tübingen. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, 8/1.
- Remmers, H. (2000). *Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft*. Bern: Huber.
- Robert-Bosch-Stiftung (1992). *Pflege braucht Eliten. Denkschrift der „Kommission der Robert Bosch Stiftung zur Hochschulausbildung für Lehr- und Leitungskräfte in der Pflege“ mit systematischer Begründung und Materialien*. Gerlingen: Schattauer.
- Robert-Bosch-Stiftung (2013). *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – eine Denkschrift*. Stuttgart
- Sahmel, K.-H. (2017). Bildung im Wandel der Zeit. *pflegen: palliativ*, 33, 4–8.
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Berlin: Drs.2411–12.

Inhaltsverzeichnis

I Allgemeine Hochschuldidaktik

1	Hochschullehrende und Hochschuldidaktik	3
	<i>Karl-Heinz Sahlme</i>	
1.1	Hochschuldidaktik als Disziplin	4
1.2	Bologna und der Wandel der Hochschulen	6
1.3	Zum Selbstverständnis eines an der Hochschule Lehrenden	8
	Literatur.....	13
2	Allgemeine Aspekte didaktischen Handelns in der Hochschule	15
	<i>Karl-Heinz Sahlme</i>	
2.1	Lehren	16
2.2	Beraten	20
2.3	Prüfen.....	22
	Literatur.....	26
3	Spezielle Probleme des Lehrens in der Hochschule	29
	<i>Karl-Heinz Sahlme</i>	
3.1	Die Veranstaltungsplanung	30
3.2	Methoden und Medien	32
3.3	Schwierigkeiten in Lehr- und Lernsituationen	34
3.4	Die Evaluation der Hochschullehre – Notwendigkeit und Grenzen	36
	Literatur.....	37

II Studiengangbezogene Besonderheiten der Hochschullehre im Gesundheits- und Pflegebereich

4	Die Entwicklung der Pflegelehrer-Bildung in Deutschland – Rückblick und Ausblick	41
	<i>Karl-Heinz Sahlme</i>	
4.1	Unterrichtsschwestern und Unterrichtspfleger	42
4.2	Die Akademisierung der Pflegepädagogik	43
4.3	Lehrerbildung – Kritik und Wandel	44
4.4	Pflegelehrerbildung heute: Unübersichtlichkeit als Entwicklungschance?	46
	Literatur.....	50
5	Das Studium des Pflege- und Gesundheitsmanagements an Hochschulen	53
	<i>Wolfram Burkhardt</i>	
5.1	Die Entstehungskonstellation des Pflegemanagements in Deutschland	54
5.2	Die erste Phase der Entwicklung von Studiengängen des Pflegemanagements in Deutschland	55

5.3	Die zweite Phase der Entwicklung von Studiengängen des Pflegemanagements in Deutschland	58
	Literatur	61
6	Pflege studieren – Intentionen, Strukturen und Erfahrungen	63
	<i>Bernd Reuschenbach, Ingrid Darmann-Finck</i>	
6.1	Intentionen und Qualifikationsziele	64
6.2	Strukturelle Konzeption von erstausbildenden Pflegestudiengängen	66
6.3	Konzeption und Durchführung der praktischen Studienphasen	70
6.4	Nutzen der hochschulischen Erstausbildung	71
6.5	Herausforderungen	73
	Literatur	74
7	Entwicklung der Akademisierung des Hebammenwesens	77
	<i>Friederike zu Sayn-Wittgenstein</i>	
7.1	Einleitung	78
7.2	Gesundheitlicher Versorgungsauftrag	78
7.3	Ausgangspunkt - Ausbildung	78
7.4	Kontext der Akademisierung	79
7.5	Realisierungsgrad der Akademisierung	81
7.6	Wissenschaftsorientierung und Forschung	82
7.7	Schlussfolgerungen	83
	Literatur	83
8	Hochschulisch ausbilden – Akademische Lehre in der Ergotherapie	87
	<i>Ursula Walkenhorst</i>	
8.1	Einleitung	88
8.2	Akademisierung der Gesundheitsberufe – Ergotherapie im Kontext bildungs- und berufspolitischer Entwicklungen	88
8.3	Akademisierungsphasen – der Versuch einer Systematisierung in den therapeutischen Gesundheitsberufen	89
8.4	Stand der Didaktikdiskussionen in den Gesundheitsberufen	91
8.5	Fachdidaktik Ergotherapie	92
8.6	Hochschulische Lehre als Basis eines akademischen Kompetenzprofils	93
8.7	Innovative Ansätze für ein verändertes Selbstverständnis	95
8.8	Ausblick	95
	Literatur	96
9	Gestaltungsmerkmale einer Hochschuldidaktik der Physiotherapie	99
	<i>Holger Ahrens</i>	
9.1	Entwicklung zentraler Gegenstände der Physiotherapie	100
9.2	Physiotherapeutische Kernkompetenz	102
9.3	Aktuelle Bedingungen der physiotherapeutischen Arbeit	104
	Literatur	105
10	Hochschulentwicklung in der Logopädie	109
	<i>Julia Siegmüller</i>	
10.1	Logopädie – eine Wissenschaftsdisziplin	110
10.2	Lehre in der Schulausbildung der Logopädie	111

10.3	Hochschullehre – ist das EBP und Clinical Reasoning?	112
10.4	Hochschuldidaktik in einer sich entwickelnden Wissenschaft	117
10.5	Die Realität: das gestufte Ausbildungssystem?	118
10.6	Fazit	118
	Literatur	118
11	Pflege und Hochschulbildung in der Schweiz	121
	<i>Elke Steudter</i>	
11.1	Die Notwendigkeit der beruflichen Qualifizierung in der Pflege	122
11.2	Der Weg zur Pflegehochschule	124
11.3	Neupositionierung der Pflegepädagogik	126
11.4	Nachträglicher Titelerwerb	126
11.5	Unterschiede in der deutschen und der französischen Schweiz	127
11.6	Neue gesetzliche Rahmenbedingungen	127
11.7	Zukünftige Entwicklungen	128
	Literatur	129
12	Die Bildungspyramide der Pflegeberufe in Österreich	131
	<i>Christa Them, Jutta Wetzlmair, Eva Schulc</i>	
12.1	Novelle zum Gesundheits- und Krankenpflegegesetz	132
12.2	Der Weg zur Akademisierung	133
12.3	Aktueller Stand der Pflegeausbildungen	133
12.4	Ausblick	138
	Literatur	139
III	Innovative Ansätze der Hochschullehre im Bereich Pflege und Gesundheit	
13	Szenisches Lernen an der Hochschule	143
	<i>Uta Oelke</i>	
13.1	Szenisches Spiel in der Hochschullehre	144
13.2	Szenisches Spiel als Lernform	147
13.3	Ein Beispiel: Das Seminar „Eigene Haltung zu chronischer Krankheit“ mit Mitteln szenischen Spiels	149
	Literatur	151
14	Digitale Lernwelten in der Pflege	155
	<i>Elske Ammenwerth, Christiane Kreyer</i>	
14.1	Digitale Technologien in der Pflege	156
14.2	Digitale Lernwelten in der Pflege	156
14.3	Voraussetzungen und Anforderungen für digitale Lernwelten	157
14.4	Szenarien des Einsatzes digitaler Lernwelten	158
14.5	Fazit	167
	Literatur	168

15	Der holistische PBL-Zyklus im Curriculum von heute	171
	<i>Benjamin David Rapphold, Theresa Scherer</i>	
15.1	Das problembasierte Lernen	172
15.2	Evidenz zum problembasierten Lernen.....	172
15.3	Entstehung des problembasierten Lernens.....	173
15.4	Das PBL-Curriculum des Bachelorstudiengangs Pflege	174
15.5	Der holistische PBL-Zyklus	174
15.6	Das PBL-Tutorat	175
15.7	Systematische Bearbeitung der PBL-Aufgabe durch den Siebensprung	176
15.8	Fähigkeitsanforderung mit problembasiertem Lernen.....	177
15.9	Evaluationsprozess.....	178
15.10	Ausblick: Interprofessionelles problembasiertes Lernen.....	179
	Literatur.....	179
16	Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen mit Lernportfolios	183
	<i>Mechthild Löwenstein</i>	
16.1	Notwendigkeit pädagogischer Hochschulentwicklung	184
16.2	Lernkompetenz als zentrales Moment beruflicher Handlungskompetenz.....	185
16.3	Studierende – Subjekte individueller Lernprozesse.....	185
16.4	Was ist ein Lernportfolio?	186
16.5	Bedeutung der Metakognition im Portfolioprozess.....	187
16.6	Intentionen und Evaluation von Lernportfolios.....	188
16.7	Portfolioarbeit – Prozess der Entstehung eines Lernportfolios	188
16.8	Realisierung von Prinzipien und Klärung der Kriterien.....	190
16.9	Inhalte der Lernportfolios	191
16.10	Herausforderungen und Stolpersteine	191
	Literatur.....	192
17	Forschendes Lehren und Lernen am Beispiel pflegepädagogischer Kompetenzentwicklung	195
	<i>Nadin Dütthorn</i>	
17.1	Einleitung	196
17.2	Pflegepädagogische Kompetenzanforderungen	196
17.3	Forschendes Lernen als divergentes hochschuldidaktisches Konzept.....	198
17.4	Fazit und Ausblick.....	205
	Literatur.....	207
18	Lernen und Lernbegleitung in Praxisphasen des Pflegestudiums	209
	<i>Karl-Heinz Sahmel, Armin Leibig</i>	
18.1	Theorie und Praxis im Pflegestudium.....	210
18.2	Praktika und Praxissemester	212
18.3	Kompetenzerwerb und Kompetenzmessung in einem Praxissemester Pflegepädagogik.....	214
	Literatur.....	220

IV Studium – Arbeit – Privatleben

19 Studierende in Pflege- und Gesundheitsberufen vor besonderen Herausforderungen	223
<i>Karl-Heinz Sahmel, Yvonne Zenz</i>	
19.1 Lernen an der Hochschule als Erwachsenenbildung	224
19.2 Daten über Studierende	226
19.3 Die Perspektive von Studierenden.....	229
19.4 Funktionalität als Ideal?.....	234
Literatur	235
Serviceteil	237
Stichwortverzeichnis	238

Autorenverzeichnis

Ahrens, Holger, Dipl.Päd.

HAWK Hochschule Hildesheim
Goschentor 1
31134 Hildesheim
Deutschland

Ammenwerth, Elske, Prof. Dr.

UMIT Hall in Tirol
Eduard Wallnöfer Zentrum 1
6060 Hall in Tirol
Österreich

Burkhardt, Wolfram, Prof. Dr.

Frankfurt University of Applied Sciences
Fachbereich 4
Nibelungenplatz 1
60318 Frankfurt
Deutschland

Darmann-Finck, Ingrid, Prof. Dr.

Universität Bremen
Fachbereich 11: Human- und
Gesundheitswissenschaften
Lange Streifen 6
28357 Bremen
Deutschland

Dütthorn, Nadin, Prof. Dr.

FH Münster
Fachbereich Gesundheit
Leonardo-Campus 8
48149 Münster
Deutschland

Kreyer, Christiane, Dr.

UMIT Hall in Tirol
Eduard Wallnöfer Zentrum 1
6060 Hall in Tirol
Österreich

Leibig, Armin, MA

Hochschule Ludwigshafen am Rhein
Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen
Ernst-Boehe-Straße 4
67059 Ludwigshafen
Deutschland

Löwenstein, Mechthild, Prof. Dr.

Fakultät Soziale Arbeit
Gesundheit und Pflege
Flandernstr. 101
73732 Esslingen

Oelke, Uta, Prof. Dr.

Hochschule Hannover
Fakultät V
Abteilung Pflege und Gesundheit
Blumhardtstr. 2
30625 Hannover
Deutschland

Rapphold, Benjamin David, MScN, MME

Berner Fachhochschule
Fachbereich Gesundheit
Murtenstrasse 10
CH – 3008 Bern
Schweiz

Reuschenbach, Bernd, Prof. Dr.

Katholische Stiftungsfachhochschule München
Preysingstr. 83
D-81667 München
Deutschland

Sahmel, Karl-Heinz, Prof. Dr.

Hochschule Ludwigshafen am Rhein
Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen
Ernst-Boehe-Straße 4
67059 Ludwigshafen
Deutschland

Sayn-Wittgenstein-Hohenstein, Friederike, zu, Prof. Dr.

Hochschule Osnabrück
Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Barbarastr. 24, Raum BA 0204
49076 Osnabrück
Schweiz

Scherer, Theresa, Prof.

Berner Fachhochschule
Fachbereich Gesundheit
Murtenstrasse 10
CH – 3008 Bern
Schweiz

Schulc, Eva, Ass.-Prof. Dr.

UMIT Hall in Tirol
Universität für Gesundheitswissenschaften,
Medizinische Informatik und Technik
Institut für Pflegewissenschaft
Eduard Wallnöfer Zentrum 1
6060 Hall in Tirol
Österreich

Siegmüller, Julia, Prof. Dr.

Europäische Fachhochschule Rostock
Fachbereich Angewandte
Gesundheitswissenschaften
Werftstraße 5
18057 Rostock
Deutschland

Stuedter, Elke, Dr.

Kalaidos Fachhochschule Zürich
Departement Gesundheit
Pestalozzistrasse 5
CH - 8032 Zürich
Schweiz

Them, Christa, Prof. Dr.

UMIT Hall in Tirol
Universität für Gesundheitswissenschaften
Medizinische Informatik und Technik
Institut für Pflegewissenschaft
Eduard Wallnöfer Zentrum 1
6060 Hall in Tirol
Österreich

Walkenhorst, Ursula, Prof. Dr.

Universität Osnabrück
LE Gesundheitswissenschaft
Institut für Gesundheitsforschung und Bildung
Barbarastr. 22c
49076 Osnabrück
Deutschland

Wetzlmair, Jutta, BScN

UMIT Hall in Tirol
Universität für Gesundheitswissenschaften,
Medizinische Informatik und Technik
Institut für Pflegewissenschaft
Eduard Wallnöfer Zentrum 1
6060 Hall in Tirol
Österreich

Zenz, Yvonne, BA

Hochschule Ludwigshafen am Rhein
Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen
Ernst-Boehe-Straße 4
67059 Ludwigshafen
Deutschland

Allgemeine Hochschuldidaktik

- Kapitel 1** **Hochschullehrende und Hochschuldidaktik – 3**
Karl-Heinz Sahmel
- Kapitel 2** **Allgemeine Aspekte didaktischen Handelns
in der Hochschule – 15**
Karl-Heinz Sahmel
- Kapitel 3** **Spezielle Probleme des Lehrens in der
Hochschule – 29**
Karl-Heinz Sahmel

Hochschullehrende und Hochschuldidaktik

Karl-Heinz Sahmel

- 1.1 Hochschuldidaktik als Disziplin – 4
- 1.2 Bologna und der Wandel der Hochschulen – 6
- 1.3 Zum Selbstverständnis eines an der Hochschule Lehrenden – 8
- Literatur – 13

1.1 Hochschuldidaktik als Disziplin

In der Regel haben Lehrende an Hochschulen kein Studium absolviert, in dem das Lehren im Zentrum steht. Während sich Studierende für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen und an berufsbildenden Schulen neben ihren Fächern bzw. Lernbereichen auch mit Fachdidaktik(en) und Erziehungs- und Bildungswissenschaften auseinandersetzen müssen und nach der universitären Phase noch ein Referendariat absolvieren, in dessen Zentrum die Gestaltung von Lernprozessen steht, wird man Hochschullehrer auf der Grundlage des erfolgreich abgeschlossenen wissenschaftlichen Studiums und anderer Qualifikationen, im universitären Bereich: Forschung und Habilitation, an Fachhochschulen: besondere Leistungen in der Praxis. Didaktische Qualifikationen erwirbt ein Hochschullehrer (sei es ein verbeamteter oder festangestellter oder ein Lehrbeauftragter) quasi en passant, es gehört zur Tätigkeit an der Hochschule eben dazu, zu lehren.

Zwar legen inzwischen immer mehr Hochschulen bei der Berufung von hauptamtlich Lehrenden wachsenden Wert auf Qualifikationen in der Lehre, aber hier existieren keine einheitlichen Standards. Einrichtungen der Hochschuldidaktik an einzelnen Hochschulen (oder in entsprechenden Verbänden) machen neu berufenen wie erfahrenen Lehrenden didaktische Angebote, die teilweise in Zertifikaten einmünden.

„Von einer systematischen und professionell durchgeführten Aus- und Weiterbildung der Lehrenden zum Themenbereich Lehren und Lernen an der Hochschule kann bislang nicht die Rede sein“ (Winteler 2011, S. 9).

Hier zeigt sich ein deutlicher Widerspruch. Auf der einen Seite gibt es seit vielen Jahren Bestrebungen, die Prozesse des Lehrens und Lernens an Hochschulen systematisch zu erforschen und eine Disziplin **Hochschuldidaktik** zu etablieren (Huber 1995). Entsprechend haben sich viele hochschuldidaktische Einrichtungen inzwischen in der „Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik“ zusammengeschlossen, die auch seit 1969 eine eigene Buchreihe *Blickpunkt Hochschuldidaktik* herausgibt (Schneider et al. 2009). Auf der anderen Seite offenbart ein Blick in gängige Publikationen zur Hochschuldidaktik, dass es sich hier eher um eine Praxis-Börse handelt.

Entsprechend der Nachfrage werden vornehmlich praxisorientierte Arbeiten angeboten. Es finden sich:

- Winteler in erster Auflage 2004 (4. Aufl. 2011) erschienenen Buch *Professionell lehren und lernen* versteht sich als „ein Praxisbuch“;
- Pfäffli (1. Aufl. 2005, 2. Aufl. 2015) bietet in ihrer *Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen* eine Fülle von praktischen Gestaltungs-Tipps;
- Wörner bietet in seinem stark erfahrungsbezogenen Buch *Lehren an der Hochschule* (1. Aufl. 2006, 2. Aufl. 2008) eine „praxisbezogene Anleitung“;
- unter dem Titel *Hochschuldidaktik* bieten Macke et al. (1. Aufl. 2008, 2. Aufl. 2012) nach der Erörterung von Grundlagenfragen vor allem Anregungen zur strategischen und methodischen Gestaltung von didaktischem Handeln an der Hochschule;
- Böss-Ostendorf und Senft liefern in ihrer *Einführung in die Hochschul-Lehre* (1. Aufl. 2010, 2. Aufl. 2014) einen „Didaktik-Coach“ in Buchform;
- Rummler beschreibt in dem von ihr 2011 herausgegebenen Buch *Crashkurs Hochschuldidaktik* Elemente eines praxisbezogenen universitären Lehrgangs;
- Brendel gibt seit 2011 in der Reihe *Kompetent lehren* mehrere kleinere Bände zu hochschuldidaktischen Fragestellungen heraus, u.a. zur Reduktion von Stoff (Ritter-Manczek 2011), zu schwierigen Situationen in der Lehre (Schumacher 2011), zu kompetenzorientiertem Prüfen (Walzik 2012), zur Beratung von Studierenden (Thomann und Pawelleck 2013) und zur Betreuung von Abschlussarbeiten (Keller und Jörissen 2013);
- Brauer gibt in seinem sehr persönlich gehaltenen Buch *An der Hochschule lehren* (2014) eine Reihe von praktischen Ratschlägen und verrät „Tricks“;
- Schneider und Mustafic (Hrsg.) versprechen *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe* (2015), allerdings stehen auch im Zentrum ihrer Arbeit Interviews mit und Erfahrungsberichte von Experten;
- hinter Arns vielversprechendem Titel *Agile Hochschuldidaktik* (2016) verbergen sich

Erfahrungsberichte und Tipps zur Herstellung von guter Kommunikation im Rahmen hochschulischen Lehrens und Lernens;

- Ulrich hat 2016 seine fundierte (und lesbare) Dissertation zum Thema *Gute Lehre an der Hochschule* vorgelegt und bemüht sich darum, die theoretischen Ausführungen mit zahlreichen „Praxistipps“ zu verbinden (Ulrich 2016).

Damit sind zunächst einige wesentliche Arbeiten zur Hochschuldidaktik aufgeführt, auf die sich der Verfasser des ersten Teils dieses Buches oftmals bezieht und die die These belegen, dass es in der Diskussion um Hochschuldidaktik wohl vornehmlich um die Weitergabe von möglichst vielen Tipps für gute Hochschullehre als um die Entwicklung einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin geht.

Bedarf es überhaupt einer eigenständigen Didaktik des hochschulischen Lehrens und Lernens oder könnte sich Hochschuldidaktik an die bekannten und etablierten Theorien und Modelle der Allgemeinen Didaktik anschließen, die für alle Schul- und Ausbildungsformen aller Fächer und Fachgebiete aller Altersstufen entwickelt worden sind? Es gibt bekanntlich nicht „die“ Allgemeine Didaktik, sondern Didaktik ist charakterisierbar als eine breite Diskussion, die seit etlichen Jahrzehnten vor allem durch drei Hauptlinien charakterisierbar ist (Terhart 2009; Sahmel 2015, S. 121ff.):

- technologisch ausgerichtete Konzepte zur Optimierung von Lernprozessen (in der Verantwortung der Lehrenden) stehen neben
- bildungstheoretisch ausgerichteten didaktischen Konzepten (die eher auf die Lerngegenstände ausgerichtet sind) und
- entweder subjektorientierten oder konstruktivistischen Konzepten, die den Focus auf die Lernenden richten.

Es geht also in der Didaktik um eine jeweilige Akzentsetzung: schwerpunktmäßig geht es entweder

- um den Lehrenden oder
- um die Gegenstände des Lehrens und Lernens oder
- um die Lernenden.

Das hier schon sichtbare Didaktische Dreieck wird weiter unten wieder aufgegriffen (► Abschn. 1.3).

Zunächst fällt auf, dass in den aufgeführten Arbeiten zur Hochschuldidaktik nur selten Bezug genommen wird auf den breiten Theorie-Diskurs in der Allgemeinen Didaktik. Wenn überhaupt, dann dringen besonders technologische oder konstruktivistische Theorie-Elemente in die hochschuldidaktische Argumentation ein, während bildungstheoretische Elemente oder solche, die sich etwa auf die breite Tradition der Erwachsenenbildung beziehen, eher unberücksichtigt bleiben. Dies fällt umso mehr auf, als auch Hochschuldidaktik selbstverständlich stets unter den Anspruch von Bildung gestellt wird (Ulrich 2016, S. 16).

Ohne sich mit Möglichkeiten und Grenzen dieses Ansatzes systematisch auseinander zu setzen (Gudjons 1997; Meyer 1987) postuliert etwa Pfäffli einen handlungsorientierten Ansatz der Hochschuldidaktik als Königsweg für praxisorientiertes Lernen, der helfen soll, die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überwinden (Pfäffli 2015, S. 204ff.). Ähnlich plädieren Macke et al. (2012, S. 21ff.) dafür, der Hochschuldidaktik ein handlungsorientiertes Fundament zu geben. Nach diesem Verständnis geht es sowohl um das individuelle Handeln des Lehrenden als auch um das gemeinsame Handeln von Lehrenden und Studierenden in der Hochschule:

- » Lehren und Lernen sind individuelle Handlungen, die auf spezifische Intentionen, nämlich auf Lehr- und Lernziele als im Handeln angestrebte, relativ dauerhafte Veränderungen der internen Handlungsvoraussetzungen ausgerichtet sind.

Es werden Handlungsergebnisse angestrebt, die in der Form von Lernergebnissen erreicht werden müssen, weil ihr Erreichen im Allgemeinen überprüft wird und alles weitere Lernen darauf aufbaut.

Im Zentrum des gemeinsamen Handelns steht überwiegend fachliches Wissen.

Die Handlungssituation wird durch fachliche Kontexte bestimmt, nämlich durch eine Hochschule oder andere Institution, und durch die Fächer selbst (Macke et al. 2012, S. 55).

Dabei sollte zwar stets eine gelingende Kommunikation angestrebt werden – eine Forderung, die auch andere Autoren aufstellen (Winteler 2011, S. 75ff.;

Ulrich 2016, S. 76ff.) –, aber es sollte auch im Blick bleiben, dass es in hochschulischen Lehr-Lern-Prozessen zu kommunikativen Spannungen, Ambivalenzen und Brüchen kommen kann (Macke et al. 2012, S. 273).

Ähnlich wie in konstruktivistischen Ansätzen der Allgemeinen Didaktik spielen Erkenntnisse der Neuropsychologie zunehmend auch in der Hochschuldidaktik eine wichtige Rolle. Es scheint verführerisch, allgemeine Erkenntnisse über Gehirn und Lernen (Spitzer 2006; Roth 2011) auf alle konkreten Lehr- und Lernprozesse zu übertragen. Wissen um Lernhindernisse soll dann z. B. in effektive Lehrstrategien umgesetzt werden (Böss-Ostendorf und Senft 2014, S. 27ff.). Es geht um die Förderung des aktiven Lernens, das Ansprechen vieler Sinne, das Erkennen von und Eingehen auf die Entwicklung von Strategien gegen das Vergessen, um Wiederholen und Üben – altbekannte Themen aus dem Schulalltag, an denen sich viele Generationen von Lehrenden abgearbeitet haben – mit oder ohne Erkenntnisse aus der Hirnforschung. Leider ist der Weg von der Theorie in die Praxis gerade in Pädagogik und Didaktik oftmals sehr mühsam.

Ohne systematischen Bezug auf die hochschuldidaktische Diskussion findet sich in den hier vornehmlich herangezogenen Arbeiten vielfach eine deutliche Hinwendung der Perspektive von den Lehrenden zu den Lernenden. Dieser auch international breit thematisierte (Labhrain 2009) „**Shift from Teaching to Learning**“ verweist auf „einen hochschuldidaktischen Trend, Hochschullehre stärker aus der Sicht der Lernenden zu denken. Im Vordergrund soll weniger die Vermittlung von (Wissens-) Inhalten stehen, sondern stärker die aktive Konstruktion bzw. das ‘Entdecken’ von Wissen, etwa durch Lösen authentischer Problemstellungen oder forschendes Lernen ... Die Lernenden übernehmen dabei eine aktive Rolle bei der Erarbeitung des Wissens und tragen damit auch eine größere Verantwortung für den Lernprozess“ (Zimmermann und Zellweger 2012, S. 9).

1.2 Bologna und der Wandel der Hochschulen

Es sollte allerdings nicht der Eindruck entstehen, als finde Lehren und Lernen nur zwischen Lehrenden und Studierenden quasi in einem luftleeren Raum

– genannt Hochschule – statt. Vielmehr hat gerade dieses gesellschaftliche und institutionelle Rahmen dieses Raumes einen herausragenden Einfluss auf das Geschehen im Inneren. Und hier ist es in den vergangenen Jahren zu einem grundlegenden Wandel gekommen, der mit dem Stichwort „Bologna-Prozess“ umschrieben werden kann.

Es gibt in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedliche Formen von Hochschulen:

- Universitäten, überwiegend in staatlicher, aber auch in kirchlicher und privater Trägerschaft,
- Pädagogische Hochschulen, deren Zahl in den vergangenen Jahren in Deutschland stark zurückgegangen ist, z. T. durch Umbenennungen von PHs in „Universität“ oder durch Zusammenschlüsse mit Universitäten,
- Fachhochschulen in öffentlicher, kirchlicher und privater Trägerschaft; hierzu gehören auch inzwischen als Duale Hochschulen die ehemaligen Berufsakademien.

In den 1960er-Jahren kam es in der Bundesrepublik Deutschland durch Umstrukturierungen (etwa die Umwandlung der Pädagogischen Akademien für die Lehrerbildung zu wissenschaftlichen Pädagogischen Hochschulen) und zahlreiche Neugründungen von Universitäten (etwa Bochum, Konstanz und Bielefeld) zu einem deutlichen Anwachsen von Studienplätzen. Da die Nachfrage dennoch weiter wuchs, kam es Anfang der 1970er-Jahre zur Gründung zahlreicher integrierter Gesamthochschulen (Webler 1995).

Die hohen Erwartungen an eine grundlegende Reform der Hochschulen in Deutschland wurden allerdings nicht erfüllt.

- » Die Epoche der dynamischen Hochschulreform zwischen Mitte der 1960er- und Mitte der 1970er-Jahre war durch die Bildungsexpansion, eine drastische Ausweitung der Staatstätigkeit und das Ende der Ordinarienuniversität gekennzeichnet. Die kleinteilige Deutsche Universität in humboldtianischem Geist ... war offensichtlich an ihr Ende gekommen. Gleichwohl wurde sie zwar durch zahlreiche pragmatische Reformen umgestaltet, denen aber ein gemeinsames Leitbild von ähnlich prägender Kraft fehlte. Weder die demokratisierte Paritätenhochschule der

Studenten- und Assistentenbewegung noch die differenzierte Ausbildungsmaschinerie der Integrierten Gesamthochschule kam auch nur in die Nähe einer hinreichenden Konsensfähigkeit, um als neue Wertvorstellung akzeptiert zu werden. Seit Mitte der 1970er-Jahre präsentierte sich die bundesdeutsche Hochschullandschaft daher als stagnierendes, von einer Vielzahl rechtlicher und administrativer Regelungen eingehegtes System, dem eine ideelle Mitte fehlte und das schnell erneut als reformresistent erschien (Bartz 2010, S. 25ff.).

Die Entwicklungen im Hochschulbereich wurden nach der „Wende“ von einer sozial-liberalen zu einer konservativ-liberalen Regierungskoalition nur noch mäßig verändert; allein die Verwaltung von Hochschulen wuchs mit ihrem stetigen Ausbau. Durch das Hinzukommen der fünf neuen Bundesländer nach 1989 wurden die eigenständigen Hochschulen alle gemäß westlichen Vorgaben verändert und teilweise „abgewickelt“.

Kam es schon seit den 1970er-Jahren zu einem kontinuierlichen Ausbau der Fachhochschulen neben den traditionellen Universitäten, so wurden beide Hochschulformen bei aller Annäherung und bleibenden Konkurrenz, die sich insbesondere bei der Forschung und dem Promotionsrecht der Universitäten zeigt, seit Ende der 1990er-Jahre durch einen europäischen Prozess stark beeinflusst, der seinen Ausgangspunkt in der Erklärung von europäischen Bildungsministern in der Pariser Sorbonne 1998 und in der Erklärung von **Bologna** aus dem Jahre 1999 nahm.

Eine wachsende Zahl europäischer Staaten beschloss eine Vereinheitlichung der Studienangebote an den Hochschulen durch

- die Einführung eines Systems vergleichbarer Abschlüsse in europäischen Hochschulen,
- die Vereinheitlichung der Studienstruktur in Form eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses des Studiums („Bachelor“) und eines darauf aufbauenden zweiten Studiums, das mit dem „Master“ abgeschlossen wird.
- Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde ein einheitliches System von Leistungspunkten für die Module der Studiengänge (ECTS) vereinbart.

- Darüber hinaus wurde für Studierende wie für Lehrende eine Verbesserung der Möglichkeiten des Austauschs durch vermehrte Auslandsaufenthalte beschlossen (BMBF o.J.).

In den folgenden Jahren kam es zu etlichen Folgekonferenzen der europäischen Bildungsminister, auf denen die Ziele überprüft und weitergehende Aspekte der Zusammenarbeit im Hochschulbereich thematisiert wurden.

Es ist hervorzuheben, dass es sich „völkerrechtlich gesehen ... beim Bologna-Prozess nicht um Verträge (handelt), sondern um unverbindliche politische Willenserklärungen. Diese Unverbindlichkeit kaschiert den enormen Druck, dem sich alle europäischen Staaten durch den Bologna-Prozess ausgesetzt sehen“ (Pongratz 2009, S. 10).

Schon bald wurde deutlich, dass neben der angestrebten Europäisierung und Förderung der Mobilität eine Reihe anderer Funktionen mit den Reformen verknüpft werden sollten. So ging es vor allem auch darum, die Studiendauer zu verkürzen, also sog. 'Langzeitstudierende' aus den Hochschulen zu drängen, die Zahl der Studienabbrecher deutlich zu verringern und die (insbesondere an den Universitäten) viel kritisierte curriculare Beliebigkeit zu reduzieren (Arnold 2011, S. 198ff.).

Insgesamt lässt sich die Bologna-Reform einordnen in eine ganze Reihe von **neoliberalen** Prozessen (Crouch 2011; Brown 2015). Der Einfluss des Staates auf den Hochschulbereich soll zugunsten der Wirtschaft eingeschränkt und Hochschulen sollen zu Wirtschaftsunternehmen werden. „Die gewachsene Bedeutung der Bildung geht mit einer ökonomischen Transformation des deutschen Bildungssystems einher. Auch wenn der ökonomische Zweck zum herrschenden Leitbild der Bildungspolitik wird, so beschreibt der Begriff der 'Ökonomisierung' diesen Prozess doch nur unzureichend. Im Kern geht es um die Durchsetzung marktwirtschaftlicher Anreiz- und Steuerungsprozesse in allen Bildungssektoren und um die Etablierung neuer Bildungsmärkte ... Damit wird Bildung als öffentliches Gut grundlegend in Frage gestellt, was umso schwerer wiegt, weil diese grundlegende Neuausrichtung weitgehend ohne öffentliche Debatte und damit ohne politische Legitimation umgesetzt wird. Die von handfesten ökonomischen Interessen geleiteten Akteure marktwirtschaftlicher Modernisierung

stützen sich auf institutionell geformte Sachzwänge internationaler Organisationen und die vermeintlichen Effizienz- und Funktionsgewinne neuer Bildungsstrukturen“ (Ptak 2011, S. 119f.).

Interessanterweise ist es in den vergangenen Jahren trotz Expansion im Hochschulbereich zu einer Senkung der staatlichen Ausgaben im Bildungsbereich gekommen (Ptak 2011, S. 117). Hier verbirgt sich offensichtlich eine Tendenz zur Privatisierung auch im Hochschulbereich.

Gerade im Bereich der Akademisierung von Pflege- und Gesundheitsberufen sind neben den staatlichen Universitäten und Fachhochschulen eine ganze Reihe von evangelischen und katholischen sowie privaten Anbietern aktiv. Teilweise, weil die staatlichen Hochschulen in diesem Feld eher verzögert agiert haben, teilweise weil hier (etwa über Studiengebühren) auch finanzielle Gewinne zu erzielen sind. Zum Wandel in diesem Bereich gehört auch, dass es wie in der „normalen“ Wirtschaft, auch hier zu Krisen und Zusammenschlüssen kommt.

Insbesondere die Ökonomisierung hat verhindert, dass die mit „Bologna“ angestrebten Reformen erfolgreich waren. Der Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen, der selbst als Präsident von Universitäten in Berlin und Hamburg an der Umsetzung des Bologna-Prozesses beteiligt ist, erklärte in einer Streitschrift mit dem Titel „Bildung statt Bologna“ (2014) den Bologna-Prozess als gescheitert. Statt Hochschulen zu „Fertigungsstraßen“ für kompetente berufsfähige Absolventen zu deformieren, sei eine Rückbesinnung auf das Bildungsideal von Humboldt unerlässlich.

Vor dem Hintergrund ganz anderer Entwicklungen in den USA hat Martha C. Nussbaum vor einigen Jahren darauf hingewiesen, dass Demokratie und Bildung zusammengehören und der Ökonomie keine weitere Macht gegenüber der Pädagogik zugesprochen werden dürfe. Stattdessen müsse es in Bildungseinrichtungen um die Entwicklung von kritischem Bewusstsein gehen (Nussbaum 2012).

Mit Blick auf diese Entwicklungen sollte ein Hochschullehrer die Rahmenbedingungen von Lehre nicht einfach hinnehmen, sondern diese kritisch reflektieren. In Anlehnung an Pfäffli (2015, S. 112ff.) geht es dabei um folgende Fragen:

- Welches sind die Merkmale der Organisation des Trägers der Hochschule?

- Wie einflussreich sind Staat, Kirche oder privater Träger auf der Ebene der Fachbereiche bzw. Studiengänge?
- Welchen Einfluss nimmt „die Praxis“ auf die Inhalte, welchen „die Wissenschaft“?
- Welches Profil wird von den Absolventen eines Studiengangs erwartet (meist ablesbar an vorgegebenen „Kompetenzen“)?
- Wie sind Module und Kurse aufgebaut? Gibt es eine Dominanz des Wissens über Elementen wie Sozialkompetenz oder personale Kompetenz?
- Wie genau wird in Modulen das Lehren und Lernen festgelegt? Wie steht es um die „Freiheit der Lehre“?

Gerade wenn etwa – wie in diesem Buch dokumentiert – im Gesundheits- und Pflegebereich neue Studiengänge entwickelt werden, sollte man sich darüber verständigen, welche Freiräume des Lehrens und Lernens an der Hochschule vorgesehen werden sollen und inwieweit den (künftigen) Studierenden wie den Lehrenden möglichst exakte Vorschriften für die Lehr-Lernprozesse gemacht werden. Nicht immer sind die Vorgaben etwa von ministerieller Seite so starr, wie von den Lehrenden in den Entwicklungsprozessen für Studiengänge vermutet bzw. befürchtet wird. Außerdem haben die zuständigen Ministerien hier Befugnisse an Akkreditierungsagenturen abgegeben, mit denen ein (kollegialer) Austausch möglich ist bzw. sein sollte. Hier kommt es aber deutlich auf die Gestaltung dieser Diskurse durch die Beteiligten selbst an.

1.3 Zum Selbstverständnis eines an der Hochschule Lehrenden

Wer an einer Hochschule lehrt, sollte ein Bewusstsein von sich selbst entwickeln – nicht nur als Träger von bestimmten vorgegebenen Rollen, sondern im Sinne der eigenen Identität. Dies kann nur in Auseinandersetzung mit Anderen erfolgen – Kolleginnen und Kollegen, Studentinnen und Studenten, auch Vertreterinnen und Vertretern der Praxis – und stellt einen offenen Prozess dar. Dabei ist nicht unwichtig, welche Position ein Lehrender innerhalb der Institution einnimmt: