

Darmann-Finck, Ingrid; Baumeister, Andreas

Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern

Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 275-291. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Darmann-Finck, Ingrid; Baumeister, Andreas: Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern - In: Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 275-291 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265279 - DOI: 10.25656/01:26527

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-265279>

<https://doi.org/10.25656/01:26527>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

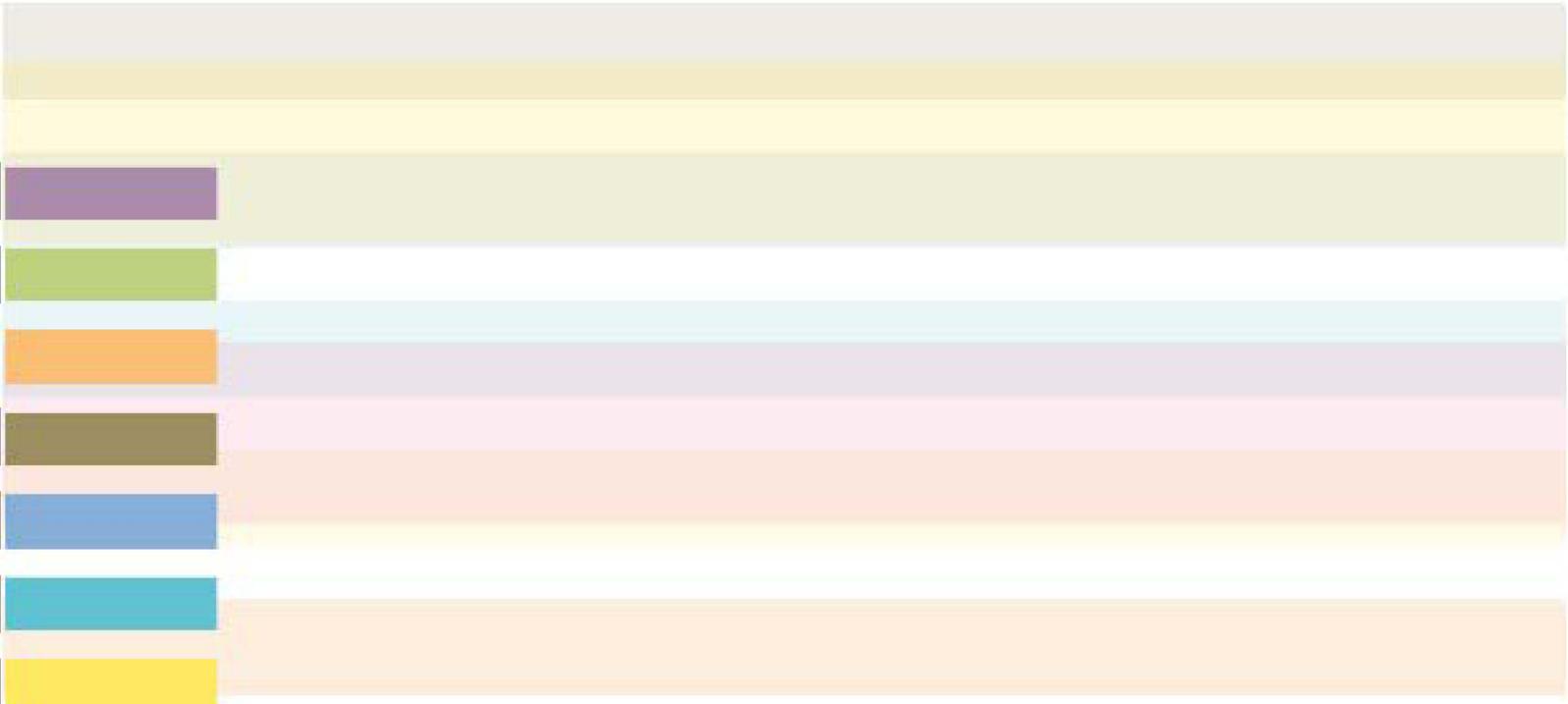
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Kristina Kögler, Ulrike Weyland,
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Kristina Kögler
Ulrike Weyland
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

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

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742628>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2628-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1787-3 (PDF)
DOI 10.3224/84742628

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	9
Teil 1: Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Berufsbildung	
<i>Georg Tafner, Christiane Thole, Harald Hantke und Marc Casper</i> Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen	13
<i>Ariane Neu</i> Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung	37
<i>Susanne Miesera, Nicole Kimmelmann, Silvia Pool Maag und Daniela Moser</i> Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz	53
Teil 2: Hochschulische Ausbildung und Lehre	
<i>Kristina Trampe und Christoph Porcher</i> Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen	75
<i>Jaqueline Schmidt und Roland Happ</i> Fachspezifisches Wissen, Einstellungen und Überzeugungen zu Anwendungen der Künstlichen Intelligenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik	89
<i>Miriam Lotze und Thea Nieland</i> Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona – Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität Osnabrück	103
<i>Marlen Beck, Andreas Leon, Stephan Abele und Bärbel Fürstenau</i> Messung des pädagogischen Unterrichtswissens bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Evaluation eines Instruments aus dem allgemeinbildenden Bereich	115

Teil 3: Schulisches und betriebliches Bildungspersonal

Robert Hantsch, Vivien Peyer und Andreas Diettrich
Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung 133

Stefan Harm, Sebastian Anselmann und Uwe Faßhauer
Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung 149

Christian Schadt, Julia Warwas, Tobias Kärner und Simon Huhn
Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews 165

Anya Prommetta und Eveline Wittmann
Der Beruflichkeitsindex – auf dem Weg zur Entwicklung eines Messinstrumentes für Beruflichkeit am Beispiel der Lehrkräfte 183

Teil 4: Berufliche Didaktik

Anja Rogas und Marko Ott
Der Einsatz von Graphic Novels im wirtschaftlichen Bildungskontext - Eine systematische Literaturanalyse 201

Stefanie Findeisen, Jennifer Messner und Josef Guggemos
Dynamische, interaktive Visualisierungen – Erkenntnisse eines systematischen Reviews und Vorstellung einer digitalen Lernumgebung für die Domäne Wirtschaft..... 219

Teil 5: Domänenspezifische Perspektiven: Gesundheit und Pflege

Aldin Striković, Eveline Wittmann, Julia Warwas, Veronika Philipps, Ulrike Weyland und Larissa Wilczek
Berufsfeldspezifische und prozessnahe Erfassung von Ausbildungsbedingungen im Gesundheitsbereich 237

<i>Markus Wochnik, Elena Tsarouha, Antje Krause-Zeß, Kristina Greißl und Karin Reiber</i>	
Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen	261
<i>Ingrid Darmann-Finck und Andreas Baumeister</i>	
Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern	275
Herausgeberschaft.....	293
Autorinnen und Autoren	293

Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern

Ingrid Darmann-Finck und Andreas Baumeister

1. Hintergrund und Zielsetzung

In den letzten Jahren wurde die Pflegeausbildung grundlegend reformiert. Seit dem 1.1.2020 bieten die Pflegeschulen die generalistische Pflegeausbildung an. Umsetzungsempfehlungen bieten die Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG (2020). Mit der neuen Pflegeausbildung ist nicht nur die Herausforderung verbunden, Kompetenzen zur Pflege mit Menschen aller Altersstufen aufzubauen und den bisher gehaltenen Unterricht um die pflegerischen Anforderungen der bislang nicht berücksichtigten Altersstufen zu erweitern, sondern dies soll auch in einer für viele Lehrer*innen neuen didaktisch-curricularen Struktur geschehen. Sowohl der Unterricht als auch die (Abschluss-)Prüfungen sollen zukünftig situations- und kompetenzorientiert gestaltet sein. Mittels Lern- und Arbeitsaufgaben sollen das schulische Lernen und das Lernen am Lernort Praxisausbildung miteinander verknüpft werden. Der Pflegeunterricht soll sich auf aktuelle pflege- und bezugswissenschaftliche Erkenntnisse stützen, pflegewissenschaftliche Klassifikationen und Instrumente sollen für die Erarbeitung des Pflegeprozesses genutzt werden. Weitere Herausforderungen entstehen durch eine zunehmende Diversifizierung der Schüler*innenschaft. Durch die Corona-Pandemie musste der Pflegeunterricht außerdem in kürzester Zeit in ein digitales Lernangebot transformiert werden. Die genannten Herausforderungen zeigen: Die Anforderungen an Pflegelehrer*innen sind einem kontinuierlichen Wandel unterworfen, - und dieser hat in den letzten Jahren an Dynamik noch zugenommen. Fortbildungen sollen Lehrer*innen (für berufliche Schulen) dabei unterstützen, ihre professionellen Kompetenzen zu vertiefen, zu überprüfen und zu aktualisieren und so an die sich verändernden Anforderungen auch nach Abschluss der eigenen Ausbildung anzupassen (Richter 2016, S. 246). Bislang fehlt es aber an einer systematischen und verbindlichen Fortbildungsstruktur für Lehrer*innen (für berufliche Schulen). Für Lehrer*innen der beruflichen Fachrichtung Pflege, deren Ausbildung ohnehin hinter der sonst in der Berufsbildung üblichen Qualifizierung für das Lehramt zurückbleibt, weil ein - nach Möglichkeit pflegepädagogischer - Masterabschluss für diese Tätigkeit ausreichend ist, gilt dies noch in besonderem Maße. Fortbildungen finden punktuell statt und die Teilnahme ist von individuellem oder dem Engagement einzelner Schulen abhängig. Zur Umsetzung der Re-

form der Pflegeausbildung wurden in manchen Bundesländern zwar Fortbildungsreihen als Reaktionen auf den aktuellen Bedarf konzipiert (z. B. in NRW durch das Projekt SchulBerEit), ein systematisches kontinuierliches Fortbildungsangebot, mit dem die Pflegelehrer*innen bei der fortwährenden Anpassung an gesellschaftliche, pflegewissenschaftliche und -didaktische Veränderungen unterstützt werden, existiert aber derzeit in Deutschland nicht. Dass dies nicht nur ein Mangel der Pflegelehrer*innenbildung ist, zeigt eine aktuelle Studie des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB) (Daschner & Hanisch 2019). Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Lehrer*innenfortbildung im Vergleich zur ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung sowohl von Seiten der Wissenschaft als auch der Politik wenig Aufmerksamkeit erfährt (Daschner & Hanisch 2019, S. 8; von Saldern 2017, S. 10).

Diese Lücke wird in dem Projekt „Strukturentwicklung für die Berufsschullehrerbildung (SteBs)“ (Laufzeit 2020-2023) aufgegriffen, in dem u.a. auf der Basis einer systematischen Bedarfsanalyse wissenschaftlich fundierte Fortbildungsangebote für Lehrer*innen der beruflichen Fachrichtung Pflege konzipiert, durchgeführt und evaluiert werden. Um sicherzustellen, dass die Fortbildungsangebote über den Projektzeitraum hinaus aufrechterhalten werden, wird eine Kooperation mit dem Bremer Landesinstitut für Schule aufgebaut. Die Fortbildungsangebote sollen mit dem in Bremen angebotenen Referendariat für die berufliche Fachrichtung Pflege sowie dem entsprechenden Lehramtsstudium an der Universität Bremen verzahnt werden. Abschließend wird geprüft, ob und unter welchen Voraussetzungen sich die entwickelten Konzepte auch auf andere berufliche Fachrichtungen übertragen lassen.

Vorhandene Bedarfe aufzugreifen, ist für die Nachfrage nach und den Erfolg von Fortbildungen besonders wichtig, da der Implementationserfolg von in Fortbildungen erworbenen Kompetenzen höher ist, wenn die Teilnehmenden den subjektiven Wert der damit intendierten Änderungen als hoch einschätzen (Lipowsky 2010, S. 51). Mittels der im o.g. Projekt durchgeführten Bedarfsanalyse wurden vor diesem Hintergrund folgende Fragestellungen untersucht:

- Welches sind die zentralen Fortbildungsmotive der Pflegelehrer*innen?
- Wie hoch sind die Fortbildungsbedarfe der Lehrer*innen bezogen auf die Themen Digitalisierung der Arbeitswelt, Fachdidaktik, Unterrichtskonzeption/-methoden, Berufliche Schule und Digitalisierung, situationsorientiertes, kompetenzförderndes und digital gestütztes Lehren und Lernen, Umgang mit Heterogenität und Lehrer*innengesundheit?
- Welche Rahmenbedingungen wünschen sich die Lehrer*innen für Fortbildungen?

Der vorliegende Beitrag beschreibt den theoretischen Rahmen, den Forschungsstand, die Methoden und Ergebnisse der Bedarfsanalyse. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die Konzeption und dauerhafte Implementation eines Fortbildungsangebots gezogen.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Fortbildung von Lehrer*innen an staatlichen Schulen ist in allen Bundesländern gesetzlich verpflichtend. Allerdings existieren nur in drei Bundesländern quantifizierte Kriterien. Laut der Bremer Lehrerfortbildungsverordnung (Brem.GBl. 2005, S. 386) sind beispielsweise 30 Fortbildungsstunden jährlich zu absolvieren. Für die Umsetzung sollen die Lehrer*innen jeweils individuelle Fortbildungsplanungen erstellen, in die von den Schulen angebotene Pflichtfortbildungen und weitere individuelle Fortbildungen eingehen. Die Schulen müssen auf der Basis der Qualifizierungsbedarfe der beschäftigten Lehrer*innen ein schulinternes Fortbildungsprogramm vorhalten. Nur selten erfolgt allerdings in den Bundesländern ein Fortbildungsmonitoring, mit dem Bedarfe, Anzahl und Inhalt von Fortbildungen, Teilnahme und Erfolg systematisch erfasst und für die gezielte Fortbildungsplanung genutzt werden (Daschner & Hanisch 2019, S. 15 f.). Wirklich umfassende Daten zu den genannten Themen zu generieren, ist schwierig, weil in dem Feld ganz unterschiedliche Anbieter aktiv sind (interne Lehrerfortbildung, Landesinstitute, Hochschulen, private Anbieter). Finanziert werden Lehrer*innenfortbildungen für Lehrer*innen an staatlichen Schulen in erster Linie aus Landeshaushalten (Daschner & Hanisch 2019, S. 112 ff.). Daschner und Hanisch (2019) vermuten allerdings, dass Unternehmen für die Fort- und Weiterbildung pro Beschäftigten deutlich mehr ausgeben als die staatlichen Arbeitgeber für die Lehrer*innen und konstatieren, dass der Umfang bei weitem nicht dem Bedarf entspricht (ebd., S. 123 und 125). Für die Pflegelehrer*innen – vor allem für an sog. Pflegeschulen tätige Lehrer*innen – wird in vielen Bundesländern keinerlei öffentlich finanziertes Bildungsangebot bereitgestellt.

An der Universität Bremen werden Lehrer*innen nach dem *Leitbild des Reflective Practitioner* ausgebildet. Lehrer*innen machen Lehr-/Lernangebote, durch deren Bearbeitung Lernende Wissens- und Kompetenzlücken schließen können. Um wirksame Lehr-/Lernangebote machen zu können, greifen Lehrer*innen u.a. auf fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Regelwissen zurück, sie können es aber nicht einfach deduktiv anwenden, sondern müssen ausgehend von den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen ein auf sie zugeschnittenes, im besten Falle individuelles Angebot unterbreiten. Dabei ist das Handeln stets erfolgsunsicher, weil der Erfolg nicht nur vom Angebot, son-

dern auch von der Mitwirkung der Lernenden abhängig ist. Für die Pflegeausbildung spezifisch ist, dass die beschriebene widersprüchliche Handlungslogik von Subsumtion und Rekonstruktion nicht nur für das Lehrer*innenhandeln, sondern auch für das Pflegehandeln kennzeichnend ist, was eine besondere Herausforderung für die Pflegelehrer*innen darstellt (Seltrecht 2015). Die damit verbundenen Ungewissheiten erfordern aufseiten der Lehrer*innen zahlreiche Urteils- und Abwägungsprozesse, die mit Risiken für Fehlurteile einhergehen (Neuweg 2020, S. 324 ff.; Darmann-Finck 2004). Zentrales Ziel von Lehrer*innenfortbildungen ist deshalb der Aufbau einer reflexiven Grundhaltung, - ein Anliegen, das von allen professionstheoretischen Ansätzen der Lehrerbildung geteilt wird (Terhart 2011) und als unabdingbare Voraussetzung für einen nachhaltigen Unterrichtserfolg gilt (Helmke 2021, S. 116).

Als Rahmenmodell zur Konzeption wirksamer Fortbildungen für Pflegelehrende kann das „Angebot-Nutzungsmodell zu Einflussfaktoren im Kontext von Lehrerfortbildungen“ (Lipowsky & Rzejak 2019, S. 16 ff.) herangezogen werden. Für den Fortbildungserfolg zentral sind die Qualität und Quantität des Fortbildungsangebots und dessen Wahrnehmung, Verarbeitung und Nutzung durch die teilnehmenden Lehrpersonen. Für die Qualität des Fortbildungsangebots entscheidend sind die Kompetenzen der Fortbildner:innen. Die Rezeption der Fortbildung durch die Teilnehmenden sowie die Wahrscheinlichkeit und Qualität des Transfers der erworbenen Fähigkeiten auf die schulische Praxis werden vom Schulkontext beeinflusst. Mit der vorliegenden Studie wird der Fokus zunächst auf die potenziell teilnehmenden Lehrpersonen und deren Motivation, inhaltliche Bedarfe und Wünsche hinsichtlich der Rahmenbedingungen gelegt, um diese bei der Konzeption der Fortbildungen einbeziehen zu können.

Anpassungserfordernisse des Unterrichts und damit mögliche *Fortbildungsbedarfe* ergeben sich aber nicht nur aus der Unterrichtssituation selbst, sondern auch durch externe Veränderungen. Vonseiten des Projekts wurden vier zentrale Themen identifiziert, nämlich die Umsetzung der generalistischen Pflegeausbildung (Fachkommission 2019), die Digitalisierung der Arbeitswelt in der Pflege (DAA Stiftung Bildung und Beruf 2017), das digital unterstützte Lehren und Lernen (Wolf 2019) sowie der Umgang mit Heterogenität (Westhoff & Trimkowski 2014). Gleichwohl stellt sich die Frage, ob auch Pflegelehrer*innen für sich entsprechende Bedarfe wahrnehmen.

3. Forschungsstand zur Inanspruchnahme und zum Fortbildungsbedarf

Im Zeitraum von April bis Mai 2020 wurde in einschlägigen Datenbanken (Fachportal Pädagogik: FIS Bildung, Deutscher Bildungsserver, Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB), Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung) eine Literaturrecherche zum Fortbildungsbedarf von Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen und insbesondere an Pflegeschulen durchgeführt (Suchbegriffe: Fortbildung, Fortbildungsbedarf, Lehrer, Lehrerin, Lehrende, Berufsschule, Pflegeschule, berufliche Bildung). Die gefundenen Studien und Expertisen zum Fortbildungsbedarf kommen durchweg zu dem Schluss, dass es an einer systematischen und kontinuierlichen Erhebung des Fortbildungsbedarfs von Lehrer*innen mangelt (Daschner & Hanisch 2019, S. 14; S. 93 ff). Studien zur dritten Phase der Lehrer*innenbildung sind im Vergleich zu entsprechenden Studien zur ersten und zweiten Phase eher „marginal“ (Cramer, Johannmeyer & Drahmman 2019, S. 18). Lediglich eine Studie – aus dem Bundesland Schleswig-Holstein - konnte identifiziert werden, in der explizit auch Lehrende an berufsbildenden Schulen befragt und sogar überproportional einbezogen wurden, wenngleich der Rücklauf bei diesen vergleichsweise gering ausfiel (16 %) (Richter & Schellenbach-Zell 2016, S. 6). Da die Bedarfe zum Teil je nach Schulform erheblich variieren können, konzentriert sich die folgende Darstellung auf die Studie von Richter und Schellenbach-Zell (2016). Ergänzt wird die Darstellung um Ergebnisse der aktuellen Bestandsaufnahme von Daschner und Hanisch (2019), in der sowohl die Ergebnisse dieser wie auch der wenigen anderen Studien synthetisiert werden, die dann aber nicht spezifisch für Lehrer*innen für berufliche Schulen sind. Im Folgenden wird zunächst auf Ergebnisse zur Inanspruchnahme und dann zu Bedarfen eingegangen.

Über alle Schulformen hinweg nehmen ca. vier Fünftel der Lehrer*innen innerhalb von zwei Jahren an ein bis zwei Fortbildungen teil (Richter & Schellenbach-Zell 2016, S. 6; Daschner & Hanisch 2019, S. 16). Dabei handelt es sich vermutlich größtenteils um Halbtages- oder Tagesveranstaltungen (Richter & Schellenbach-Zell 2016, S. 7). Die Zahlen erwecken zunächst den Eindruck, die Fort- und Weiterbildungsbereitschaft von Lehrer*innen sei eher gering. Tatsächlich kommt die sog. Vodafone Studie zu dem Ergebnis, dass Lehrer*innen eine überdurchschnittlich hohe Weiterbildungsbereitschaft angeben und dass 75 % der Lehrer*innen Fort- und Weiterbildung als elementaren Bestandteil ihrer Arbeit ansehen (Vodafone Stiftung Deutschland 2017, S. 3). In einer anderen Befragung geben über 90 % der befragten Lehrer*innen an, dass sie sich gerne mit neuen Themen beschäftigen und Spaß am Lernen haben (Cramer, Johannmeyer & Drahmman 2019, S. 56). Hinweise auf Gründe für

die mangelnde Inanspruchnahme von Bildungsangeboten könnten daraus abgeleitet werden, dass 70 % der Lehrer*innen der Auffassung sind, dass die Beteiligung an Fort- und Weiterbildung keine Auswirkungen auf die eigene berufliche Zukunft hat und über 50 % Schwierigkeiten haben, Fortbildungen in ihre Arbeitszeit zu integrieren. Demgegenüber nehmen nur ca. 30 % an ihrer Schule eine Weiterbildungskultur wahr (ebd., S. 6; Richter 2016, S. 251). Auch Dauer und Zeitpunkt der Fortbildungen sind relevante Parameter für die Beteiligung von Lehrer*innen an Fortbildungen (Richter et al. 2020). Die Studie von Richter et al. (2020) liefert Anhaltspunkte, dass Lehrer*innen eher ganztägige Veranstaltungen bevorzugen und dass Fortbildungsreihen im Vergleich zu Einzelveranstaltungen stärker nachgefragt werden (ebd., S. 165 f.).

Bei den **besuchten Fortbildungen** stehen über alle Schulformen hinweg fachdidaktische Veranstaltungen an vorderster Stelle (ca. 20 %), gefolgt von Veranstaltungen zu fachlichen Themen (ohne unmittelbaren Bezug zum Unterricht) (ca. 9 %) und Fachanforderungen, Lehrplänen und Bildungsstandards (ca. 8 %) (Richter & Schellenbach-Zell 2016, S. 7). Diese Anteile variieren jedoch teilweise je nach Schulform erheblich (ebd., S. 14). Bei den Lehrer*innen für berufliche Schulen gibt ein Viertel der Lehrer*innen an, Fortbildungen zu den beruflichen Fachrichtungen besucht zu haben, worunter sowohl fachwissenschaftliche als auch -didaktische Themen fallen könnten. Im Vergleich zu anderen Schulformen nehmen fachliche Themen ohne einen Bezug zum Unterricht mit gut 20 % einen deutlich größeren Anteil der besuchten Fortbildungen ein. Gleichzeitig werden fachdidaktische Veranstaltungen mit ca. 9 % von Lehrer*innen für berufliche Schulen deutlich weniger besucht als von Lehrer*innen anderer Schulformen (ebd.).

Den größten **Fortbildungsbedarf** Themenfelder und Schularten übergreifend zeigen die befragten Lehrer*innen in Bezug auf die optimale Förderung leistungschwacher Schüler*innen und aufgrund der damit einhergehenden Belastung für die Lehrer*innen auf die Förderung der Lehrer*innengesundheit an (Richter & Schellenbach-Zell 2016, S. 26). Mit über 50 %iger Zustimmung werden von den Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen Bedarfe in Bezug auf „fachliche Themen in einem der Unterrichtsfächer ohne fachdidaktische Anteile“, die fachdidaktische Vermittlung von Themen im Unterricht, „berufliche Fachrichtungen“ (vermutlich fachliche und fachdidaktische Themen), die Förderung lernschwacher Schüler*innen und die Lehrer*innengesundheit genannt (ebd., S. 25).

Hinsichtlich der persönlichen, fortbildungsbegünstigenden Merkmale von Lehrer*innen kommen Studien zu dem Ergebnis, dass die Fortbildungsaktivität in der Mitte der beruflichen Aktivität am höchsten ist und bis zum Ausscheiden aus dem Beruf wieder absinkt (Richter et al. 2011).

4. Methodisches Vorgehen

Für die Bedarfsanalyse wurde ein Mixed-Methods-Design genutzt: Neben einer online-gestützten Fragebogenerhebung bei Pflegelehrer*innen in Bremen wurden qualitative Interviews mit Schulleitungen von Bremer Pflegeschulen durchgeführt. Die quantitative Erhebung stand dabei im Sinne eines eingebetteten Designs im Vordergrund, die qualitative Erhebung hatte primär ergänzende Funktion (Schreier & Ödağ 2010). Durch die Perspektive der Schulleitungen sollen zusätzliche Informationen zur Fortbildungsorganisation an den unterschiedlichen Pflegeschulen in Bremen sowie zu den Bedarfen aus Leitungsperspektive erhoben werden. Für die Konzeption des Fragebogens wurden existierende Erhebungsinstrumente aus anderen Bedarfsanalysen und Studien um für die Zielgruppe spezifische Themen erweitert. Der Fragebogen bestand aus vier Abschnitten. Abschnitt 1 enthielt Fragen zu Motivation und Interesse an Fortbildungen, Abschnitt 2 zu möglichen inhaltlichen Bedarfen, Abschnitt 3 zu Wünschen hinsichtlich der Organisation und den Rahmenbedingungen von Fortbildungsangeboten und Abschnitt 4 zu soziodemografischen Angaben. Die Fragen in den Abschnitten 1 und 2 konnten anhand einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet werden (z. B. in Abschnitt 2 „überhaupt kein Bedarf“, „geringer Bedarf“, „hoher Bedarf“ und „sehr hoher Bedarf“), wobei der Abschnitt zu den Bedarfen am umfangreichsten war. Er bestand aus sechs Blöcken zu den Themen Digitalisierung der Arbeitswelt, Fachdidaktik, Unterrichtskonzeption/-methoden, Berufliche Schule und Digitalisierung, Umgang mit Heterogenität und Lehrer*innengesundheit. Jeder Block enthielt zwischen 4 und 16 Items. Für die Entwicklung der Items wurden z. T. in der Literatur identifizierte Instrumente angepasst, z. T. wurden aufgrund der Spezifika des Unterrichtsgegenstands Pflege eigene Items generiert. Beispielsweise wurden für den Block Digitalisierung der Arbeitswelt die drei Schwerpunkte des Einsatzes digitaler Technologien in der Pflege, nämlich Informations- und Kommunikationstechnologien, intelligente und vernetzte Robotik sowie vernetzte Hilfs- und Monitoringsysteme (DAA Stiftung 2017) genutzt. Für den Block Fachdidaktik waren die drei Bildungsdimensionen des Modells der Interaktionistischen Pflegedidaktik (Darmann-Finck 2010) leitend, weil dieses Modell auch dem Bremer Curriculum – dem Bremer Rahmenlehrplan für die generalistischen Pflegeausbildung - zugrunde liegt. Zu den Rahmenbedingungen gab es fünf Items, die sich z. B. auf Örtlichkeit und Umfang der Fortbildungsangebote bezogen. Mittels eines Expert*innen-Workshops mit Beteiligten aus der ersten, zweiten und dritten Phase der (Pflege-)Lehrer*innenbildung und den Bremer Pflegeschulen wurde der Fragebogen hinsichtlich Verständlichkeit und Eindeutigkeit optimiert und inhaltlich geringfügig angepasst. Es handelt sich demzufolge um ein selbst entwickeltes Messinstrument mit hoher Augenscheinvalidität, testtheoretische Kennwerte können nicht ausgewiesen werden

(Mayer et al. 2018, S. 158). Für die Erhebung wurde die Software Unipark der Firma QuestBack genutzt. Um ein möglichst vollständiges Bild der Fortbildungsbedarfe zu erhalten, wurde eine Vollerhebung bei allen Bremer Pflegelehrer*innen durchgeführt. Für die Rekrutierung der Teilnehmenden wurden die Schulleitungen der zehn Bremer Pflegeschulen sowie der zwei staatlichen Berufsschulen mit pflegerelevanten Bildungsgängen per Email kontaktiert, über die Erhebung informiert und um Benennung von Ansprechpersonen gebeten, die den Zugangslink zur Online-Befragung an die Lehrer*innen weiterleiten sollten. Über diesen Weg wurden - nach zögerlichem Rücklauf - auch zwei Reminder versendet. Die Auswertung der Daten erfolgte deskriptiv mit der Software R.

Mit dem Ziel, die Ist-Situation der Fortbildungsorganisation an den Bremer Pflegeschulen erfassen zu können und die Sicht der Lehrer*innen um die von Schulleitungen zu ergänzen, wurde mit vier ausgewählten Personen, die an den Bremer Pflegeschulen für die Fortbildungsplanung und -organisation zuständig sind, ein telefonisches Expert*inneninterview (Gläser & Laudel 2010) jeweils im Umfang von ca. 30 Minuten Dauer durchgeführt. Zur Strukturierung des Interviewleitfadens wurden die vier Qualitätsdimensionen für Fortbildungssysteme der Lehrer*innenbildung (Klapproth-Hildebrandt et al. 2018) genutzt. Der Interviewleitfaden bestand aus zwei Schwerpunkten, einem Fragenkomplex zu Themen gegenwärtiger Fortbildungsangebote an den Schulen sowie zu aktuellen und zukünftigen Bedarfen und einem Fragenkomplex zur Organisation und den Rahmenbedingungen der an den Schulen stattfindenden Lehrer*innenfortbildungen. Die Interviews wurden als Audiodatei gespeichert, anschließend teilweise transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2015).

Die Teilnehmenden der Online-Befragung und der qualitativen Interviews erhielten ein Informationsschreiben, in dem umfassend über die Studie und die Einhaltung datenschutzrechtlicher Aspekte aufgeklärt wurde. Die Online-Befragung erfolgte durch die webbasierte Umfragesoftware Questback Unipark. Dieses Unternehmen hat seinen Hauptsitz in Norwegen und verarbeitet alle Befragungsdaten ausschließlich in seinen Rechenzentren in Deutschland, welche hohe Sicherheitsanforderungen über eine Zertifizierung nach ISO/IEC 27001 nachweisen und damit den Anforderungen der DSGVO entsprechen (Questback Unipark 2021).

5. Ergebnisse

Insgesamt haben 62 Personen die Onlinebefragung abgeschlossen, was bei einer Gesamtzahl von 144 einer Teilnahmequote von 43,1 % aller in der Fachrichtung Pflege angestellten Lehrer*innen im Land Bremen entspricht. 73 %

der Befragten sind an staatlich anerkannten privaten Pflegeschulen (im Folgenden: Pflegeschulen) tätig, 16 % an staatlichen Berufsschulen, und 11 % machen zur Schulform keine Angaben. Während erstere in den verschiedenen Pflegeausbildungen und zwei auch in der Pflegehelfer*innenausbildung unterrichten, sind die befragten Lehrer*innen an staatlichen Berufsschulen in der Pflegeassistentenausbildung oder der Heilerziehungshilfe aktiv. 90% sind unbefristet beschäftigt, 71 % im Angestellten- und 19% Beamtenverhältnis. 55% der Befragten arbeiten in Vollzeit, weitere 34% mindestens in der Hälfte einer Vollzeitstelle. Etwa die Hälfte der Befragten hat ein universitäres Studium, ein Viertel ein Studium an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften abgeschlossen. Ein weiteres Viertel verfügt über unterschiedliche Qualifikationen, darunter auch eine zweijährige Weiterbildung für lehrende Aufgaben in der Pflege oder ein weiterbildendes Zertifikatsstudium. Die Mehrzahl von 52 % hat eine Berufsausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege absolviert, 23 % in der Altenpflege und 13% in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Das Alter der Befragten liegt zwischen 30 und 60 Jahren, wobei ältere Lehrer*innen leicht überwiegen.

Drei Viertel der Befragten hat in den letzten 12 Monaten an einer Fortbildung teilgenommen, 50 % auch an zwei und 25 % an drei Fortbildungen. Während es sich bei der ersten und ggf. der zweiten Fortbildung häufiger um ganz- oder mehrtägige Fortbildungen handelt, sind die weiteren Fortbildungen tendenziell kürzer (z. B. Halbtagesveranstaltungen). Die Lehrer*innen geben eine sehr hohe intrinsische Fortbildungsmotivation an. 90 % oder sogar etwas mehr der Lehrer*innen nehmen an Fortbildungen teil, weil sie sich gerne mit neuen Themen beschäftigen oder weil sie etwas zur Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis lernen möchten. Auch das Kennenlernen anderer Lehrer*innen und Menschen mit ähnlichen Interessen spielt mit 76 % eine erhebliche Rolle.

Bei fast allen Themen gab mindestens die Hälfte der Lehrer*innen an, einen hohen oder sogar einen sehr hohen Bedarf an Fortbildung zu haben. Im Vergleich zu anderen Themen niedrigere Zustimmungen mit unter 50 % erhielten die fachdidaktischen Items „evidenzbasiertes pflegerisches Handeln fördern“ und „den Pflegeprozess systematisch in den Unterricht integrieren“, die methodischen Ansätze „problemorientiertes Lernen“, „Projektlernen“, die Items zum Lernen mit digitalen Medien „mit digitalen Medien recherchieren und die Ergebnisse kritisch beurteilen“ und „das Bild des Berufes in den Medien reflektieren“ und aus dem Bereich Lehrer*innengesundheit das Item „Gewaltprävention“.

Auffällig niedrige Werte (zwischen 29 und 45 % Zustimmung) sind bei insgesamt fünf Items der Kategorie „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ zu verzeichnen („die Vermittlungssprache Deutsch in einem mehrsprachigen Kurs lernförderlich einsetzen“, „eigene Zuschreibungen und Maßstäbe aufspüren und reflektieren“, „Unterricht gendersensibel gestalten“, „Rassismuskritik als wertvolle Perspektive für das eigene Lehrer*innenhandeln kennenlernen“

und „Lernende mit spezifischen Bedarfen im Bereich von Sinnes- und/oder Körperbeeinträchtigungen fördern“). In den Freitextantworten geben demgegenüber mehrere Befragte als Herausforderung an, angesichts einer erheblichen Heterogenität in den Leistungsniveaus der Auszubildenden Unterricht so zu gestalten, dass alle Auszubildenden gleichermaßen davon profitieren können.

Besonders hohe Bedarfe mit über 75 %iger Zustimmung für hohen oder sehr hohen Bedarf benennen die Befragten im Bereich der Fachdidaktik - hier insbesondere im Hinblick auf die „systematische Integration der generalistischen Perspektive in den Unterricht“, die „Steigerung von Lernsituationen in ihrem Anspruchsniveau“, die „Gestaltung des Lernens in simulierten Lernumgebungen“ und die „Gestaltung von situationsorientierten Prüfungen“. In den Freitextantworten werden Bedarfe bezogen auf die Gestaltung von OSCE - Prüfungen geäußert.

Ebenfalls sehr hohe Zustimmung (ca. 75 %) erhielten einige Items aus der Kategorie „Berufliche Schule und Digitalisierung“, nämlich „Mit digitalen Medien Wissen und problemlösendes Denken vermitteln“, „Digitale Meinungsabfragen, Lernstandskontrollen oder gemeinschaftliches Feedback im Unterricht einsetzen“ und „Reflexion von Lernprozessen mit einem digitalen Portfolio anregen“. Der hohe Bedarf der Lehrer*innen ist auch daran abzulesen, dass die meisten Freitextantworten sich auf dieses Thema beziehen.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen wünschen sich die meisten Lehrer*innen, dass die Fortbildungen in einem Seminarhaus im Stadtgebiet von Bremen stattfinden, etwa 50 % können sich aber auch andere Orte vorstellen, wie z. B. ein Seminarhaus im Umland, das Landesinstitut für Schule (LIS), eine Hochschule oder die eigene Schule. Die meisten Befragten bevorzugen schulübergreifende Fortbildungen, mehr als die Hälfte auch Veranstaltungen mit den unmittelbaren Kolleg*innen. Berufsübergreifende Fortbildungen werden dagegen weitaus seltener angegeben. Ca. 75 % präferieren Tagesveranstaltungen, jeweils etwas mehr als 50% können sich auch Halbtages- oder 2-Tagesveranstaltungen vorstellen, Wochenveranstaltungen werden von einer Minderheit gewünscht (16%). Auf die Frage, wieviel Fortbildungsstunden sie jährlich benötigen, wird ein Mittelwert von 24,37 Stunden angegeben (Standardabweichung: 10,28). Jeweils 50 % wünschen sich Seminare mit hoher Eigenbeteiligung, online-gestützte Seminare oder schulinterne Veranstaltungen. Ein Zertifikatskurs findet die Zustimmung von ca. 35 % der Befragten, Praxisaufträge zur Verknüpfung mit der eigenen Arbeit werden von weniger Lehrer*innen für gut befunden (25 %).

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews bestätigen die Ergebnisse der standardisierten Befragung. Insbesondere im Hinblick auf die Verknüpfung von Fachdidaktik, Generalistik (Umsetzung des Bremer Curriculums) und die konkrete methodische Ausgestaltung werden hohe Bedarfe gesehen.

Bedarf besteht bei Methoden, die sich im Bremer Curriculum wiederfinden. Also

sage ich mal, so kreative Methoden. Halt, wie man gut an emotionale Themen herankommt. Ich würde jetzt nicht sagen pflegespezifische, aber schon besondere Methoden, um emotionale oder sehr, sehr strittige ethische Themen anzugehen, bei denen man eine eigene Haltung entwickeln muss.

Bezogen auf die Heterogenität der Auszubildenden werden zwar Bedarfe gesehen, es gibt aber keine konkreten Fortbildungswünsche. Des Weiteren beschreiben die Befragten, dass die Lehrer*innen derzeit über eine hohe Arbeitsbelastung und ein hohes Stresserleben klagen. Hieraus wird ein Fortbildungs- oder Interventionsbedarf für das Thema Lehrer*innengesundheit abgeleitet.

Ich glaube, gerade im Rahmen dieses wirklich chaotischen Kalenderjahrs, da wäre es für uns als Dozenten auch nochmal wichtig, auf uns selber zu gucken. Also nicht nur: Was können wir noch lernen, um den Schülern etwas anderes beizubringen? Oder wie kann ich etwas vermitteln? Sondern es geht auch nochmal um Stressprävention bei den Dozenten.

Im Bereich des digital gestützten Lernens wird durch die coronabedingte Notwendigkeit, den Unterricht onlinegestützt durchzuführen, der Bedarf gesehen, fachdidaktisch begründete, digital gestützte Lernangebote sowohl im reinen online- oder auch im Hybridformat zu konzipieren.

6. Diskussion

Zwar ist der Rücklauf für eine Online-Befragung mit ca. 43,1 % vergleichsweise hoch, dennoch hat nur ein Teil der festangestellten Bremer Lehrer*innen in der beruflichen Fachrichtung Pflege den Fragebogen beantwortet. Dabei kann vermutet werden, dass vor allem diejenigen sich an der Befragung beteiligt haben, die ein eher höheres Interesse an Fortbildungen haben. Dies und der Zeitpunkt der Befragung kurz nach Einführung der generalistischen Ausbildung, in deren Vorfeld an den meisten Pflegeschulen und auch übergreifend für alle Pflegeschulen Fortbildungen stattfanden, könnten möglicherweise dazu geführt haben, dass die Angaben zum Umfang der besuchten Fortbildungen in den letzten zwölf Monaten bei dieser Befragung relativ hoch ausfallen. Aufgrund des ansonsten geringeren Angebots an Fortbildungen und der mangelnden Fortbildungsverpflichtung wäre eigentlich eine geringere Teilnahmequote zu erwarten gewesen. Einschränkend ist außerdem festzustellen, dass die Befragung zwar die Situation in Bremen abbildet, die Ergebnisse aber nicht ohne Weiteres auf andere Bundesländer mit anderen Rahmenbedingungen (z. B. Zuständigkeit durch Kultusbehörden, Flächenländer mit größeren ländlichen Gebieten, wenig Hochschulstandorte), die für den Umfang des Fortbildungsangebots und das Teilnahmeinteresse relevant sind, übertragen werden können.

Die Bremer Ergebnisse zum Fortbildungsverhalten und -bedarf von Pflegelehrer*innen weisen eine hohe Übereinstimmung mit Befragungsergebnissen von Lehrer*innen an staatlichen Berufsschulen bzw. an staatlichen Schulen generell auf. Die Teilnahmequote an Fortbildungen ist mit 75 % in etwa gleich (wobei in Bremen sogar nur nach den letzten 12 Monaten und nicht nach den letzten 24 Monaten gefragt wurde) und auch das hohe Interesse an neuen Themen haben die Pflegelehrer*innen mit Lehrer*innen an staatlichen Schulen gemeinsam .

Ebenso wie Lehrer*innen an anderen Schulen bevorzugen auch Lehrer*innen an Pflegeschulen eintägige Fortbildungsveranstaltungen, weniger Unterstützung finden kürzere Fortbildungen oder mehrtägige Fortbildungen (wie Zertifikatskurse). Zwar werden Seminare mit hoher Eigenbeteiligung von der Hälfte der Befragten durchaus geschätzt, mit den Seminaren verknüpfte Praxisaufträge werden aber nicht unbedingt befürwortet (nur 25 % der Befragten werten diese positiv). Studien zur Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildungen ergeben demgegenüber, dass die Wirksamkeit von Fortbildungen steigt, wenn sich Fortbildungen über mehrere Veranstaltungen und einen längeren Zeitraum erstrecken, - zumindest wenn eine langfristige Steigerung der Unterrichtsqualität intendiert ist (Richter 2016, S. 256; Altrichter 2017, S. 13 f.; Lipowsky & Rzejak 2019, S. 56 ff.). Förderlich für die Implementation des Gelernten ist auch, wenn die „Back-Home-Situation“ (Altrichter 2017, S. 14) mit in die Fortbildung integriert wird und die Lehrer*innen bei der Anwendung des Gelernten in ihrem Unterricht unterstützt werden (Altrichter 2017, S. 14; Lipowsky & Rzejak 2019, S. 50 ff.).

Der bei Lehrer*innen für berufliche Schulen charakteristische geringe Bedarf von reinen Fachdidaktikveranstaltungen spiegelt sich in der Einschätzung der Fortbildungsbedarfe in der Befragung nicht wieder. Dass der Bedarf an fachdidaktischen Veranstaltungen vergleichsweise hohe Werte erreicht, kann auf die gegenwärtigen Herausforderungen bei der Umsetzung der generalistischen Pflegeausbildung zurückgeführt werden. Demgegenüber wird die optimale Förderung leistungsschwacher Schüler*innen von den Bremer Pflegelehrenden weniger stark priorisiert, was damit zusammenhängen könnte, dass leistungsschwache Auszubildende nicht so stark an Pflegeschulen vertreten sind.

Die von den Lehrer*innen an Pflegeschulen artikulierten Fortbildungsbedarfe beziehen sich primär auf die Umsetzung der neuen Pflegeausbildung, d. h., ihnen geht es um die Anpassung ihrer Kompetenzen an aktuelle, veränderte Anforderungen der Pflegeausbildung. Themen, die zunächst eher der Horizonterweiterung und Reflexion dienen und deren unterrichtspraktische Relevanz den Befragten möglicherweise nicht sofort ersichtlich ist, schneiden dagegen schlechter ab (z. B. „Rassismuskritik als wertvolle Perspektive für das eigene Lehrer*innenhandeln kennenlernen“). Zu den Themen, die wenig Zustimmung erhielten, gehören auch die Items „Evidenzbasiertes pflegerisches Handeln

fördern“, „Mit digitalen Medien recherchieren und die Ergebnisse kritisch bewerten“ und „Den Pflegeprozess systematisch in den Unterricht integrieren“, obwohl diese Themen im Kontext der neuen Pflegeausbildung hochbedeutsam sind. Möglicherweise gehen die Lehrenden davon aus, dass ihre Kompetenzen diesbezüglich ausreichend sind oder erkennen aus unterschiedlichen Gründen nicht die Relevanz für den Unterricht. Die geringen Werte für das Thema der Evidenzbasierung weisen Parallelen zu den Ergebnissen von Reiber, Winter und Mosbacher-Strumpf (2015) und Simon (2019) auf, wonach der Pflegewissenschaft von Pflegelehrenden nur eine geringe Bedeutung als fachliche Grundlage für Unterricht zugewiesen wird. Die geringe Wertschätzung der pflegewissenschaftlichen Grundlagen wie auch der Themen, die eher der Horzionterweiterung und Reflexion dienen, können als Indiz für eine erst beginnende Professionalisierung des Berufs der/des Pflegelehrenden gewertet werden (Terhart 2011, S. 204 ff.).

7. Ausblick

Für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Pflegelehrer*innen in Bremen wird aus den Ergebnissen der Schluss gezogen, dass von einer hohen Teilnahmemotivation an Fortbildungen ausgegangen werden kann. Die Fortbildungen sollten die konkreten Unterrichtsansforderungen und aktuellen Herausforderungen durch die neue Pflegeausbildung und durch das Online-Learning aufgreifen und dafür Lösungen anbieten. Ausgehend von den unterrichtspraktischen Themen können dann auch aktuelle wissenschaftliche, didaktische oder curriculare Theorien und Studien eingebunden werden. Bei der Konzeption der Fortbildungen werden neben den von den Lehrer*innen geäußerten Bedarfen außerdem die Ergebnisse der Fortbildungswirksamkeitsforschung berücksichtigt (Lipowsky & Rzejak 2019). So werden beispielsweise aktivierende Methoden geplant und zwischen mehreren Seminarphasen auch praktische Erprobungen vorgesehen und im Anschluss ausgewertet. Des Weiteren wird der kollegiale Austausch und die Zusammenarbeit von Lehrer*innen über die Fortbildung hinaus, z. B. durch Netzworkebildung oder indem mehrere Kolleg*innen einer Schule an der Fortbildung teilnehmen und sich in ihrer Schule gegenseitig bei der Umsetzung der gelernten Innovationen motivieren und unterstützen, angeregt. Ob die geplanten Fortbildungen die beabsichtigten Wirkungen (z. B. Lernergebnisse) entfalten, wird selbstverständlich evaluiert.

Literatur

- Böttcher, W., Wieseg, J. & Woitalla, E. (2015). Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen. Skizzen aus drei empirischen Studien. In: J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz, (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen*, (S. 204-232). Weinheim: Beltz.
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmman, M. (Hrsg.). (2019). Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. *GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg*. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16567/pdf/Cramer_Johannmeyer_Drahmman_2019_Fortbildungen_von_Lehrerinnen.pdf (13.02.2021).
- DAA Stiftung Bildung und Beruf (2017). Digitalisierung und Technisierung der Pflege in Deutschland. Aktuelle Trends und ihre Folgewirkungen auf Arbeitsorganisation, Beschäftigung und Qualifizierung. Hamburg. Online: https://www.daa-stiftung.de/fileadmin/user_upload/digitalisierung_und_technisierung_der_pflege_2.pdf (15.02.2021).
- Darmann-Finck, I. (2010). Interaktion im Pflegeunterricht. Frankfurt/Main: Lang.
- Darmann, I. (2004). Theorie-Praxis-Transfer und die Anforderungen an die verschiedenen Lernorte. *PRInternet*, 6(4), 197-203
- Daschner, P. & Hanisch, R. (2019). Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz Juventa.
- DLfB (2018). Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 2. forum Lehrerfortbildung – Heft 48. (Hrsg.), Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB).
- Endberg, M. & Lorenz, R. (2017). Selbsteinschätzung medienbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Bündlänvergleich. In R. Lorenz, W. Bos, M. Endberg, B. Eickelmann, S. Grafe & J. Vahrenhold (Hrsg.), *Schule digital - der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*, (S. 151-177). Münster, New York: Waxmann. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15656/pdf/Lorenz_et_al_2017_Schule_digital_der_Laenderindikator_2017.pdf (19.08.2021).
- Fachkommission (2019). Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Rahmenplaene_BARRIEREFREI_FINAL.pdf (21.11.2020)
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, (S. 327-354). Wiesbaden: VS.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS.

- Grothus, I., Renz, M., Rzejak, D., Schlamp, K., Daschner, P., Imschweiler, V., Lipowsky, F., Schoof-Wetzig, D., & Steffens, U. (2018). Thema 3 Bedarfserhebungen in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg.), *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1*, (S. 88-106). Berlin: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB).
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge – Perspektiven*, (S.21-45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtqualität und Lehrerprofessionalität*. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Herzig, B. (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Gütersloh: Bertelsmann. Online: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf (17.07.2021).
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2021). Hessischer Pflegemonitor 2019. Elektronisches Informationssystem. Online: <http://www.hessischer-pflegermonitor.de/daten/vi-ausbildung/6-2-ausbildungssituation-in-hessen-schuelerdaten/6-2-3-entwicklung-des-anteils-der-ausbildungsanfaenger-innen-mit-auslaendischer/> (20.08.2021).
- Huter, K., Runte, F., Müller, R. & Rothgang, H. (2017). Gesundheitsberufe-Monitoring und Bedarfsvorausschätzung für den Fachkräftebedarf in ausgewählten Gesundheitsberufen im Land Bremen. Online: <https://www.socium.uni-bremen.de/lib/download.php?file=329ebba4b9.pdf&filename=Gesundheitsberufe-Monitoring-Bremen-Abschlussbericht.pdf> (11.10.2021).
- Johannmeyer, K., Drahmman, M., Cramer, C. (2019). Stand der Forschung zu Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Rahmenbedingungen. Kapitel 2. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmman (Hsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*, (S. 17-25). GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg.
- Klapproth-Hildebrandt, I., Missal, S., Prüfer, S., Groot-Wilken, B., Hanisch, R., Heinemann, U., Kubina, C., Schweckendiek, U., Veith, H. (2018). Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 2. *forum Lehrerfortbildung, Heft 48*.
- Lenski, A. E., Hecht, M., Penk, C., Milles, F., Mezger, M., Heitmann, P., Stanat, P. & Pant, H.A. (2016). IQB-Ländervergleichs 2012. Skalenbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Online: <https://doi:10.20386/HUB-42547>
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge – Perspektiven*, (S. 46-55). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019): *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf (22.05.2022).
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zur Lehrerbildung*, (S. 511-541). Münster: Waxmann.
- Mayer, H., Panfil, E.-M., Fringer, A. & Schrems, B. (2018): Gütekriterien von Datenerhebungsverfahren. In Brandenburg, H.; Panfil, E.-M.; Mayer, H. & Schrems, B. (Hrsg.), *Pflegewissenschaft 2* (S. 153-168), 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hogrefe.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2020): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehrerlernauffassung der Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 4. Auflage. Internationale Hochschulschriften, Band 111. Münster u.a.: Waxmann
- Questback Unipark (2021). *GDPR-Information*. Online: <https://www.unipark.com/wp-content/uploads/GDPR-Solution-Sheet-Unipark.pdf> (10.09.2021).
- Reiber, K., Winter, M. H.-J. & Mosbacher-Strumpf, S. (2015). *Berufseinstieg in die Pflegepädagogik. Eine empirische Analyse von beruflichem Verbleib und Anforderungen*. Lage: Jacobs.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*, (S. 245-260). Stuttgart: UTB.
- Richter, D. & Schellenbach-Zell, J. (2016): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein: Ergebnisse einer Befragung im Jahr 2016. Online: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Organisation/Material/berichtLehrerfortbildungSH-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (19.08.2021).
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildung und deren Zusammenhang zu professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teacher career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 145-173. Online: <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x> am 11.10.2021
- Roland Berger, Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung (2017). *eHealth. Informations- und Kommunikationstechnologie für die Pflege. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit*. Berlin, Vallendar. Online: https://image-src.bcg.com/Images/roland_berger_epflege_abschlussbericht_tcm9-247171.pdf (26.02.2021).
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schreier M., Odağ Ö. (2010). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*, (S. 263-277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seltrecht, A. (2015). Der „doppelte Fallbezug“ – Herausforderung in der Lehramtsausbildung in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege. In K. Jenewein & H. Henning (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Lehrerbildung: neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen*, (S. 209-227). Bielefeld: Bertelsmann.
- Simon, J. (2019). Pflegewissenschaftliche Ansprüche in der Unterrichtsplanung - eine empirische Untersuchung. Dissertation Universität Bamberg: Bamberg: Bamberg University Press. Online: <https://doi.org/10.20378/irbo-54150>.
- Westhoff, G. & Trimkowski, M. (2015). Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Kompendium. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Wolf, K. D. (2019). Konsequenzen einer tiefgreifenden Mediatisierung für die Lehrerbildung. In: Doff, S. (Hrsg.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung*, (S. 79-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.