

WENN SCHON, DENN SCHON

POL IN DER PRAXIS

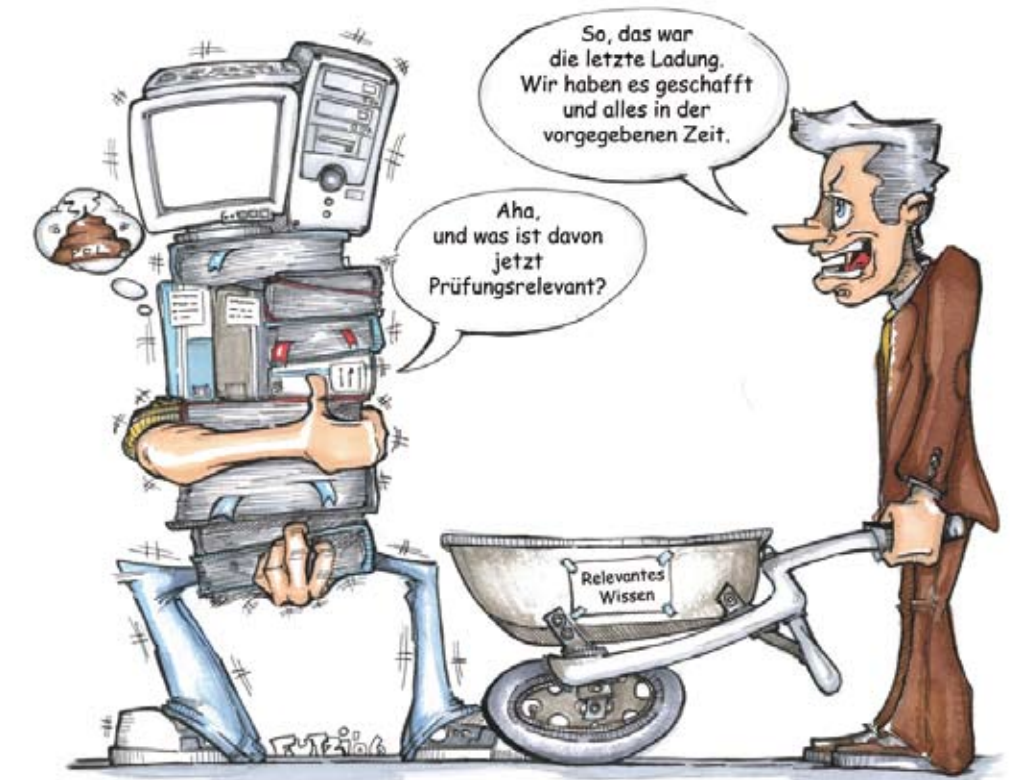
von Sandra Schwager und Volker Thiel

Alle reden vom Problemorientierten Lernen - kaum eine Schule setzt es konsequent um. Ein Theorie-Praxis-Konflikt im pflegepädagogischen Feld?

In den meisten Darstellungen des Problemorientierten Lernens stehen Theorie und Struktur im Vordergrund. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit den Sollbruchstellen in der Schulpraxis und gibt Hilfestellung bei der Implementierung von POL in die Unterrichtswirklichkeit. Die Basis hierfür sind die Erfahrungen des Lehrerteams einer Schule für Gesundheits- und Pflegeberufe in Rheinland-Pfalz. POL sollte dort als primär eingesetzte Methode implementiert werden, um das Lernniveau der SchülerInnen zu heben. Es mussten und konnten zahlreiche Probleme bei der Anpassung der Rahmenbedingungen und bei der Umsetzung der neuen Methode bewältigt werden.

GRÜNDE FÜR DIE EINFÜHRUNG VON POL

POL verbindet die Erarbeitung und Anwendung von Wissensbeständen mit nützlichen Denkstrategien und Arbeitstechniken. Es fördert die Kompetenzen des Analysierens, Problemlösens, Entscheidens und vernetzten Denkens (Zaugg 2005, S. 28). POL fördert eine umfassende Kompetenzentwicklung und trägt zum eigenständigen Wissenserwerb bei. Durch das Einüben eines bewährten Problemlöseprozesses wird auch der Zugang zum Pflegeprozess erleichtert. POL und Handlungskompetenz gehen Hand in Hand. Die Handlungskompetenz ist Maxime der neuen Pflegebildung und entstammt der modernen Berufspädagogik. Sie wurde insbesondere in den Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultus-



So kann POL aus Schülersicht aussehen: Karikatur von Gregor Schneider, Gesundheits- und Krankenpflegeschüler im 2. Ausbildungsjahr.

ministerkonferenz (KMK) definiert. Kompetenz bezeichnet nach diesem Verständnis „(...) den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“ (KMK 2000, S. 9) und unterteilt sich in Fach-, Sozial- und Personalkompetenz.

In den §§ 3 und 11 des Krankenpflegegesetzes wird explizit die Kompetenzorientierung gefordert. Das Altenpflegegesetz verwendet ähnliche

Formulierungen, wenngleich hier nicht ausdrücklich von beruflichen Handlungskompetenzen gesprochen wird. Zentrale Bedeutung in der genannten Definition von Handlungskompetenz haben die Begriffe „Situation“ und „Handlung“. Kompetenz zeigt sich nur an der vollzogenen Handlung, die immer nur in Situationen möglich ist. Wenn es also darum geht, gesetzlich vorgegebene Kompetenzen zu fördern, liefert das berufliche Handeln die didaktische Struktur, um Bildungsprozesse zu planen und durch-

zuführen. Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip bedeutet in seiner Konsequenz, handlungsorientierte Methoden im Unterricht zu nutzen. So betonen die KMK-Handreichungen: „Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt. Lernen in der Berufsschule vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes, berufliches Handeln.“ (KMK 2000) Damit fordert die KMK genau die Methoden, die das allseits beschworene lebenslange Lernen am Arbeitsplatz anbahnen. Lebenslanges Lernen wird nicht nur als wichtiger Aspekt des beruflichen Selbstverständnisses, sondern auch als individuelle Kompetenz der MitarbeiterInnen verstanden. Die Ausbildung muss zu einem größeren Vertrauen in die eigene Kompetenz verhelfen, schwierige und neue Themen anzugehen und Probleme selbstständig zu lösen. Traditionelle Frontalmethoden sind generell wenig geeignet, ehrgeizig formulierte Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zu erreichen. Hier bedarf es Unterrichtsmethoden, die aktive, konstruktive Lernprozesse und kritische Selbstreflexion auslösen.

POL ist eine der am gründlichsten evaluierten handlungsorientierten Unterrichtsmethoden. Studien zeigen, dass POL ein komplexeres Lernarrangement darstellt als traditionelle Methoden und dass hierdurch die Anforderungen an Lernende steigen (Glen, Wilkie 2001). Das Erleben der Lernenden wird in den Studien als ein Spannungsfeld zwischen Herausforderung und Überforderung beschrieben. Eine Studie von Albanese und Mitchel (1993) weist eine erhöhte Lerneffizienz nach, doch die von den Lernenden in anderen Studien geäußerte Überforderung sollte ernst

genommen werden. Auch Lehrende haben häufig die Sorge, über POL könnten die notwendigen Inhalte in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht vermittelt werden. SchülerInnen können aber nicht dadurch entlastet werden, dass die zu lernenden Inhalte zur Anbahnung der notwendigen Handlungskompetenz reduziert werden. Eine Möglichkeit besteht in der Unterstützung des Lernprozesses durch ein gelungenes Tutoring. Wie dies konkret aussehen kann, wird im Folgenden erläutert.

POL IM UNTERRICHT – NUR EINE METHODE?

Wer davon ausgeht, dass POL nur eine weitere Methode im allgemeinen Repertoire ist, wird schnell an eine Grenze stoßen – von dieser Erfahrung können viele KollegInnen berichten. Warum ist das so? Wenn eigenverantwortliches und lebenslanges Lernen als individuelle Kompetenz Ziel der Ausbildung ist, muss die Methode POL von einer Haltung getragen sein, die genau dies ermöglicht. TutorInnen müssen sich mit der neuen Rolle auseinandersetzen und POL denken lernen. Schnell wird deutlich, dass nicht Einzelkämpfertum, sondern nur ein konsequenter Teamprozess zu den in den Studien beschriebenen Lernleistungen bei SchülerInnen führt. Folgendes Vorgehen hat sich hierbei als empfehlenswert herausgestellt:

POL als Jahresziel. POL als gemeinsam formuliertes Jahresziel lenkt und bündelt die Energie: Alle ziehen an einem Strang. Um niemanden im Team zu überfordern, werden Ressourcen, Arbeitsschritte, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten geplant. Verbindliche Zeitfenster sind wichtig. Die klassische Vorgehensweise des Projektmanagements ist zu empfehlen.

Fortbildungen. „Wenn schon, denn schon“: Die Veränderung von Haltungen erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit der neuen Methode und dem damit verbundenen Para-

digmenwechsel. Deshalb hat es sich als hilfreich erwiesen, lieber wenige im Team, diese aber gründlich, das heißt mehrtätig, fortzubilden. Notwendig ist es daneben auch, die Fortbildungen und erste Versuche der Umsetzung fundiert mit TeamkollegInnen reflektieren zu können. Die gleiche Schulung für mindestens zwei Lehrende ist deshalb ratsam. Wie kann man aus der Fülle von Angeboten zu POL die für das Team angemessene Fortbildung herausfinden? Hier kann es hilfreich sein, Ziele, Inhalte und Methoden auf ihre Stringenz hin zu überprüfen. Die Fortbildung hat eben auch das Ziel der Handlungskompetenz – diesmal für die Lehrenden, denn sie sollen POL handlungskompetent im Unterricht einsetzen können. Methoden wie der reine Vortragsstil entsprechen nicht einer handlungsorientierten Struktur. Sicherlich ist es auch sinnvoll, POL als Lernender zu erleben. Eine Fortbildung, die die Methode POL durchgehend frontal präsentiert, kann allenfalls Neugier wecken. Ohne weiterführende Maßnahmen ist sie in ihrer Effektivität zweifelhaft. Aber Fortbildung alleine reicht nicht: Zusätzlich sollte ein Teammitglied eine gründliche Literaturrecherche vornehmen. Exzerpte helfen den anderen aus dem Team, POL soweit zu verstehen, dass man diskutieren und sich im Dickicht konkurrierender, sich teils gegenseitig ausschließender Konzepte unter dem Label „POL“ klar positionieren kann. Nur so kann ein Konsens über das Verständnis von POL im Team gefunden werden.

Mutige vor! Es muss geplant werden, von wem die Methode „getestet“ wird, denn dies muss rechtzeitig im Curriculumprozess und in der Stundenplanung berücksichtigt werden. Außerdem braucht die oder der POL-Mutige ausreichend Zeit für die Unterrichtsvorbereitung. Hierbei darf niemand alleine gelassen werden. Unterrichtsentwürfe müssen mit anderen KollegInnen reflektiert werden. Voraussetzung hierfür ist eine Kultur der Fehlertoleranz im Team: Fehler

dürfen gemacht werden – Fehler sind wichtig zum Lernen. Schließlich kann auch mit jeder anderen Methode mal ein Unterricht schief gehen.

Curricularer Prozess. Vieles verändert sich mit POL: Die Stundenplanung muss angepasst werden und die Strukturen in Curricula müssen weiterentwickelt und dahingehend konkretisiert werden, welche Ziele und Inhalte im Unterricht zu vermitteln sind. Notwendige Inhalte des Curriculums dürfen natürlich nicht unter den Tisch fallen. Aus diesem Grund ist die Überprüfung und der Abgleich mit curricularen Vorgaben unumgänglich. Abweichungen von Stundenvorgaben oder das Aktualisieren von Inhalten sind in begründeten Fällen erlaubt und notwendig. Aufgrund der gesetzlichen Vorgaben sollten alle Curricula eine Kompetenzorientierung aufweisen. Die Kompetenzen sollten demnach der Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung sein, unabhängig davon, welche Methode man wählt. Insbesondere beim POL sind Kompetenzformulierungen eine hilfreiche Stütze und Orientierungshilfe für die Fall- bzw. Problemkonstruktion. Hierfür werden die noch abstrakten Kompetenzen der Curricula (wie auch sonst üblich) für den Unterricht konkretisiert. Erst nach Konkretisierung und Auswahl der Inhalte erfolgt die Problem- oder Fallkonstruktion. Ein weiterer Vorteil ergibt sich durch diese Vorgehensweise: Das kompetenzgeleitete und strukturierte Vorgehen hilft, im Tutoring schnell zu erkennen, wenn sich SchülerInnen auf inhaltlichen Abwegen befinden. Der curriculare Prozess ist in Abb. 1 schematisch dargestellt.

Evaluation. In der Verantwortung der Schulleitung liegt es, die Einführung von POL strukturiert zu evaluieren. Die Transparenz aller Schritte ist das Fundament systematischer Qualitätsverbesserung der neu eingeleiteten Prozesse. So sollte neben der bereits beschriebenen Reflexion der Unterrichtsplanung das Instrument

der Unterrichtshospitation fester Bestandteil der Evaluation werden. Die Rolle der TutorIn hält Fallstricke bereit, die durch Hospitation entdeckt werden können. Außerdem ist es notwendig, die Schulorganisation auf ihre Schlüssigkeit hin zu überprüfen: Fand ein angemessener curricularer Prozess statt? Wurden curricularer Vorgaben ausreichend berücksichtigt? Wurde die Stundenplanung angepasst? Durch diese Transparenz wird die sinnvolle Verknüpfung mit Unterrichten anderer Lehrer möglich. Auf bestehende Fälle kann aufgebaut werden, die Komplexität kann erhöht werden, ohne dass SchülerInnen überfordert sind.

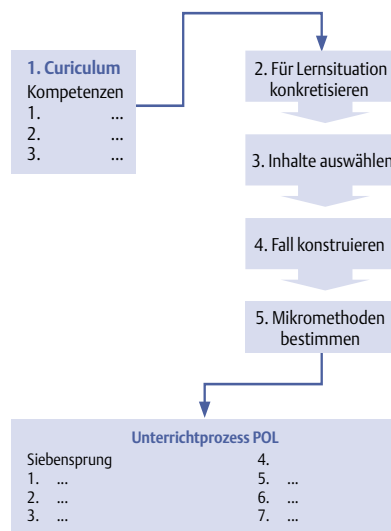


Abb. 1: Curricularer Prozess

DIE NEUE LEHRERROLLE: AUTONOMIE FÖRDERN OHNE ALLEINE ZU LASSEN

Beim Ringen um die neue Rolle als TutorIn kommt man nicht umhin, sich mit unterschiedlichen Problemen, aber auch mit Widerständen von Seiten einiger KollegInnen und SchülerInnen auseinanderzusetzen. Manche haben die folgenden Situationen beim Erproben von POL vielleicht schon selbst erfahren:

- LehrerInnen befürchten, dass nicht alle notwendigen Inhalte selbstständig erarbeitet oder nicht alle

- Probleme im Fall erkannt werden.
- Die SchülerInnen haben Angst, weil sie nicht wissen, was geprüft wird, da seitens der LehrerInnen keine inhaltlichen Auskünfte mehr gegeben werden.
- Die SchülerInnen sind nicht an das eigenständige Erarbeiten gewöhnt. Sie fühlen sich überfordert oder tun schlichtweg nichts.
- Die SchülerInnen „verrennen“ sich in ein randständiges Thema, z.B. weil Sie die Zucht von Maden für die Therapie des diabetischen Fußes mehr interessiert als die Maßnahmen und Beratungsinterventionen zur Fußpflege, oder weil sie wissen wollen, ob Hunde auch mit MRSA besiedelt sein können (zwei reale Beispiele aus der Praxis!). Darf der Lehrer dann intervenieren, oder indoktriniert er dadurch die Gruppe und stellt seine eigenen Ziele vor die Gruppenziele?

Dabei geht es im Kern um die Fragen: Wer definiert die relevanten Probleme? Wer bestimmt Lernziele? Wer wählt Inhalte aus? POL bezieht hierzu eine klare Position: Im Lernprozess sind es die Lernenden, die dies tun. POL bezieht sich hierbei auf Theorien des konstruktivistischen Lernens und räumt mit der Illusion auf, dass das, was der Lehrer vorgibt, auch in dieser Form in die Köpfe der Schüler Einzug hält und handlungswirksam wird. Die PISA-Studien haben es bestätigt: Viel wird gelehrt, indes zuweilen wenig gelernt im deutschen Bildungssystem. Dies bedeutet aber nicht, dass Lernprozesse vollständig un gelenkt vonstatten gehen. Schon durch den beschriebenen curricularen Prozess von der curricularen Kompetenz zum Fall werden Lernende auf die richtige Fährte gebracht und können effizient selber arbeiten. Gar keine Leine ist genauso kontraproduktiv wie eine zu kurze. Mindestens ebensoviel Unterstützung ist im Tutoring möglich und notwendig. Dass TutorInnen keine Ziele und Inhalte vorgeben, heißt nicht, dass sie gar nichts vorgeben dürfen. Sie müssen

schließlich eine wichtige Kompetenz fördern: die Fähigkeit, Probleme zu lösen. TutorInnen begleiten kontinuierlich und stellen den SchülerInnen Methoden vor, mit denen sie an das notwendige Wissen herankommen können. Das Eingreifen in den Lernprozess findet in der Form statt, dass keine Lösungen „verraten werden“; stattdessen werden Fragen gestellt, die helfen, zu den richtigen Quellen zu gelangen und die Lösungen selber zu finden. Ein bisschen erinnert dies an Sokrates, der auf jede Frage mit einer Gegenfrage geantwortet hat. Badry (1994, S. 52) beschreibt das folgendermaßen: „Der Pädagoge wirkt gar nicht beschränkend, er wirkt, wie Sokrates sagt, entbindend, jene Kräfte freisetzend und aktivierend, die der Heranwachsende selbst aufbringen muss.“ Warum also bei SchülerInnen nicht das „sokratische Verfahren“ anwenden und sie fragen, ob die Zucht von Maden Ihnen wirklich hilft, das vorher identifizierte Problem zu lösen, nämlich wie die im Fall beschriebene Patientin eine intakte Haut am Fuß bekommt? Dies

ist kein Eingreifen in den Lernprozess, der SchülerInnen übermäßig einschränkt. Im Grunde macht es diesen Lernprozess eher realistisch und handlungsgebunden. In der täglichen Arbeit müssen SchülerInnen auch Situationen bewältigen, die sie sich nicht aussuchen. Maden züchten oder Hunde isolieren gehört wohl eher selten dazu. Die Matrix, nach der Lösungen gesucht werden, besteht aus den sieben Schritten des POL – ein in vieler Hinsicht bewährter Problemlöseprozess. Hier kurz zur Erinnerung die Schritte, nach denen der Lernprozess der SchülerInnen strukturiert ist:

1. Klärung von Begriffen,
2. Problem identifizieren,
3. Problemanalyse / Brainstorming,
4. Ordnen des Vorwissens,
5. Lernzielformulierung,
6. Selbststudium,
7. Überprüfung und Zusammenfassung der neuen Informationen.

Der Siebensprung ist eine systematische Zergliederung des komplexen Verfahrens und sollte unbedingt eingehalten werden. Die Zusammenfassung

von Schritten (weil sie logisch aufeinander folgen) kann dazu führen, dass Trennschärfe verloren geht und Komplexität unnötig erhöht wird. In jedem der sieben Schritte haben TutorInnen die Funktion, den Lernprozess zu begleiten. Man kann diesen durch Mikromethoden untermauern, also kleinen Hilfsmethoden, die POL ergänzen und unterstützend für die SchülerInnen wirken. Je geübter SchülerInnen mit POL werden, umso mehr sollten diese Hilfsmethoden in den Hintergrund treten. Aber gerade zu Anfang führen sie die SchülerInnen zur selbstständigen Erarbeitung hin. Hier einige Vorschläge zu Schritt sechs und sieben:

Selbsterarbeitung begleiten. Schritt sechs, die Phase der Selbsterarbeitung, ist die Phase, in der TutorInnen am ehesten das Gefühl haben, nicht eingreifen zu dürfen und Sorge haben, dass die SchülerInnen sich alleingelassen fühlen. Klar ist: Dies ist nicht die Intention von POL. Die TutorInnen können in dieser Phase den SchülerInnen, die Unterstützung brauchen, beispielsweise mit folgender Mikromethode Hilfestellung bieten: Man handelt mit den SchülerInnen Arbeitspakete aus, in denen geklärt wird, welcher Inhalt zu welchem Ziel bis wann bearbeitet werden soll. Termine können vereinbart und Ergebnisse vorgestellt werden. Damit alle SchülerInnen einer Gruppe zu Ergebnissen kommen, wird ein Dokumentationsverantwortlicher benannt. Die Dokumentation hilft bei der Vorstellung und gibt Sicherheit in der Frage, was für die Lernerfolgsüberprüfung gelernt werden muss. So kann ein Arbeitspaket nach dem anderen definiert und bearbeitet werden. Die TutorInnen können Fragen stellen, die, wenn sie nicht beantwortet werden, in das nächste Arbeitspaket mit einfließen. Die Arbeitspakete werden einzeln gewürdigt und auch bewertet. Sie ermöglichen so eine kurze Evaluation und Reflexion des Gruppenergebnisses. Diese Kurzbewertungen können zusätzlich verschriftet wer-



Irrwege des Problemorientierten Lernens: „...können Hunde mit MRSA besiedelt sein?“

den. Zum Schluss hat jede Gruppe eine vollständige Prozessdokumentation, die zeigt, was erarbeitet wurde. Den SchülerInnen wird so klar, was sie gelernt haben und was Basis für Lernüberprüfungen sein kann.

Nachdem die Ergebnisse durch die TutorIn betrachtet und gewürdigt wurden, kann auf den manchmal ermüdenden und zeitaufwändigen Prozess der Ergebnispräsentation verzichtet werden. Jede Gruppe hat ihren Lernerfolg, der durch nebeneinander-gestellte Ergebnispräsentationen im Plenum kaum zu steigern ist.

Lernprozess reflektieren. Entfällt die Sicherung von Gruppenergebnissen im Plenum, stellt sich die Frage, wie der Abschluss in der Gesamtgruppe gestaltet werden kann. Hier kann die Zeit genutzt werden, um die personale und soziale Kompetenz der SchülerInnen zu fördern. Gräsel (1997, S. 121) betont in Ihrem Buch „Problemorientiertes Lernen“ die Relevanz der Reflexion und Verbalisierung von Problemen und Widersprüchen, um zu Lösungen zu gelangen und den eigenen Lernprozess zu regulieren. Dies kann vom individuellen Lernprozess auf den Gruppenprozess übertragen und im siebten Schritt im Rahmen einer Metakommunikation erreicht werden. Es bietet sich an, Fragen über die Arbeitsgruppen zu formulieren und die Perspektive hierauf zu schärfen. Die Mikromethode der Ampelabfrage aus dem Repertoire des kooperativen Lernens kann diesen Prozess unterstützen. Alle Teilnehmer können sich beteiligen, Konflikte können bearbeitet und so eine konstruktive Form gefunden werden, die Arbeit in der Gruppe zu würdigen. Ist die Gruppe zu groß, hilft der Einsatz der Fish-Bowl-Methode (Innenkreis-Außenkreis-Arrangement). Die Erfahrung zeigt, dass sich hier eine Form des kollegialen Dialoges bilden kann, in dem die eine Gruppe der anderen hilfreiche Hinweise geben kann. Von TeilnehmerInnen der Gruppen wurde in der Evaluation zurückgespiegelt, dass im geschützten Rahmen gleichbe-

rechtigter Schulkollegen beispielsweise das Geben eines Feedbacks geübt und für die spätere Arbeit in Teams genutzt werden kann.

POL bietet sehr gute Chancen, den neuen Anforderungen in der Pflegeausbildung methodisch gerecht zu werden. Aber es stellt LehrerInnen auch vor Herausforderungen, denen sie sich am besten gemeinsam im Team und mit einigen Vorüberlegungen stellen sollten. Wie Renate Schwarz-Govaers (2005, S. 49) schreibt, „(kann) Wissen, das nicht nur für Prüfungen herangezogen wird, sondern im beruflichen Alltag zum Tragen kommt, (..) die Folge sein und dient nicht zuletzt dem Wohlbefinden von Patienten.“

Literatur

Badry, Elisabeth: Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen. In: Badry, Elisabeth; Buchka, Maximilian; Knapp, Rudolph: Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder, 2. überarbeitete Aufl. Neuwied, Kriftel, Berlin 1994, S. 29-86.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2004.

Glen, Sally; Wilkie, Kay: Problemorientiertes Lernen für Pflegendes und Hebammen. Bern 2001.

Gräsel, Cornelia: Problemorientiertes Lernen. Bern 1997.

Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Rahmenlehrplan und Ausbildungsrahmenplan für die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege und in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege des Landes Rheinland-Pfalz. 2005.

Moust, Jos H. C.; Bouhuis, Peter H. J.; Schmidt, Henk, G.: Problemorientiertes

Lernen. Wiesbaden 1999.

Schwarz-Govaers, Renate: Subjektive Theorien als Basis für Wissen und Handeln, Pflegedidaktische Folgerungen für einen lernfeld- und problemorientierten Unterricht. In: PrinterNet 01/2005, S. 38-49.

Zaugg, Rolf (2005): Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. In: Benz, Winfried; Kohler, Jürgen; Landfried, Klaus (Hrsg.) (2004): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin (Raabe) Losebl.-Ausg. E 5.3 S. 1–32.

Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Berufsausbildungen. 2000.



Sandra Schwager

Diplom-Berufspädagogin (FH), wiss. Mitarbeiterin am Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (dip) und Lehrerin an der Schule für Gesundheits- und

Pflegeberufe des Marienhaus-Klinikums im Kreis Ahrweiler. Nach der Ausbildung in Gesundheits- und Krankenpflege langjährige Pflegepraxis, Studium der Pflegepädagogik.



Volker Thiel

Diplom-Pflegewissenschaftler (FH), Leiter des Bildungszentrums im Kreis Ahrweiler. Nach der Ausbildung in Gesundheits- und Krankenpflege langjährige Pflegepraxis, Studium der Pflegepädagogik. Lehr- und Beratungstätigkeit in Pflegebildungseinrichtungen.

Studium der Pflegepädagogik. Lehr- und Beratungstätigkeit in Pflegebildungseinrichtungen.