
Qualifikationsrahmen in der Pflege – zwischen politischem Telos und fachwissenschaftlichen Anforderungen

Abstract

Politische Initiativen zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Bildungsraums zielen auf die Entwicklung von Empfehlungen und Instrumenten zur Umsetzung grundlegender Forderungen nach Transparenz, Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen zur Verbesserung der beruflichen Mobilität sowie Qualität und Qualitätssicherung im lebenslangen Lernprozess. Vor dem Hintergrund des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) wurde in 2009 ein Entwurf für einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) vorgelegt und in 2010 durch Votum einer Expertengruppe für den Bereich Gesundheit domänenspezifisch konkretisiert. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist zu beklagen, dass in diesem Zusammenhang bislang primär die Interessen der Beruflichen Bildung vertreten werden, die Interessen der Hochschulen und der Fachwissenschaften dagegen unterrepräsentiert sind. Aus pflegewissenschaftlicher Sicht ergeben sich daraus Verkürzungen, die dazu führen, dass mit dem vorgelegten Entwurf für einen DQR-Gesundheit die spezifischen Kompetenzen der professionellen Pflegearbeit nur ungenügend erfasst werden. Der Kernbereich des pflegerischen Handelns kann mit den derzeit vorliegenden Instrumenten nicht angemessen abgebildet werden. Vielmehr kommt es durch die Betonung kognitiver und fachlicher Kompetenzen zu einer Vernachlässigung pflegerelevanter Wissensformen, die in ihrer Begründung über rein fachlich-rationale Bezüge hinausweisen. Die Ausdifferenzierung weiterer Instrumente, etwa in Richtung eines Fachqualifikationsrahmens Pflege (FQR-Pflege), hat daher übergreifende Impulse eines EQR und DQR nicht lediglich aufzugreifen und zu konkretisieren, vielmehr ist die Reichweite dieser übergreifenden Instrumente in fachwissenschaftlicher Perspektive erneut zu diskutieren.

1 Hintergrund

Seit ca. 20 Jahren wird im Rahmen der Europäischen Union das Ziel verfolgt, die heterogenen Bildungssysteme der Mitgliederstaaten aneinander anzunähern, um vor dem Hintergrund vergleichbarer Qualität die berufliche Mobilität in Europa zu erhöhen. In diesem Zusammenhang haben sich in den vergangenen Jahren verschiedene Instrumente zur Steuerung von Bildungsprozessen herausgebildet, die im Rahmen der primären, sekundären und tertiären Bildung europaweit zur Anwendung kommen sollen (Leistungspunktesysteme, Qualitätszirkel, Leistungsvergleiche, Dokumentenportfolio, Qualifikationsrahmen). Zu diesen Steuerungsinstrumenten sind auch die hier in Diskussion stehenden Qualifikationsrahmen für die berufliche und hochschulische Bildung zu zählen, die in Deutschland im Anschluss an einen europäischen Referenzrahmen jüngst entwickelt werden.

1.1 Der EQR als Referenzrahmen

Europäisches Parlament und Europäischer Rat haben mit Empfehlung von 2008 die Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für lebenslanges Lernen nahe gelegt. Ziel dieser Initiative ist „die Integration und Koordination nationaler Qualifikationsteilsysteme und die Verbesserung der Transparenz, des Zugangs, des fortschreitenden Aufbaus und der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft.“ (EU 2008). Dazu sollen die im Rahmen eines jeweiligen nationalen Bildungssystems erzielten Lernergebnisse kompetenz- und outcome-orientiert beschrieben und nationenübergreifend verglichen werden. Berücksichtigt werden sollen formale, nicht-formale und informelle Lernprozesse, die zukünftig mit Leistungspunkten (ECTS, ECVET) auszuzeichnen sind. Eine entsprechende Beschreibung erfolgt entlang der Hauptdimensionen „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“, die den EQR-Referenzniveaus 1-8 zuzuordnen sind (vgl. zur Genese des EQR und zur umfassenden Debatte um die Hauptdimensionen und Deskriptoren MARKOWITSCH/ LUOMI-MESSERER 2008). Der EQR ist in diesem Sinne als ein Meta-Rahmen zu verstehen, der als Referenzinstrument zum Vergleich von Bildungsleistungen in verschiedenen Sektoren und Bildungssystemen dienen soll.

Von entscheidender Bedeutung für die hier geführte Debatte erweist sich die Tauglichkeit der gewählten Hauptdimensionen zur Beschreibung der in Frage stehenden Kompetenzen eines Qualifikationsbereichs. Der EQR (EU 2008, 11) beschreibt *Kenntnisse* als „das Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.“ *Fertigkeiten* bezeichnen demnach „die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.“ (ebd.). *Kompetenzen* markieren schließlich die „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ (ebd.). Die EU-Mitgliedstaaten haben sich verpflichtet, nationale Qualifikationsrahmen bis zum Jahr 2012 zu entwickeln, die eine entsprechende Zuordnung von Qualifikationen und Bildungsleistungen nicht nur im Zusammenhang mit schulischen, beruflichen und hochschulischen, sondern auch mit non-formalen und informellen Lernprozessen zum EQR erlauben.

1.2 Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

Für die hochschulische Bildung wurde entsprechend in 2005 ein Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse vorgelegt, der, diesmal als Referenzrahmen für die hochschulische Bildung fungierend, fachunspezifisch formuliert wurde, und daher eine fachspezifische Ausgestaltung von Seiten der Fächer und Hochschulen erforderlich macht. Damit soll zu einer verbesserten Transparenz, Verständlichkeit und Vergleichbarkeit von Studienab-

schlüssen durch Beschreibung der Arbeitsbelastung, der Lernergebnisse, Kompetenzen, Qualifikationsarten und -niveaus beigetragen werden, um Studieninteressierte und Arbeitgeber besser informieren zu können, Unterstützung für Evaluation und Akkreditierung durch Definition von Referenzpunkten zu liefern, Unterstützung für Curriculumentwicklung durch Bereitstellung eines Referenzrahmens zu liefern sowie Vergleichbarkeit von Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext zu ermöglichen (vgl. HRK/KMK/BMBF 2005).

Als Qualifikationsrahmen gilt demnach „eine systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt. Diese Beschreibung beinhaltet: eine allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen, der den zugeordneten Abschluss besitzt; eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse (*outcomes*); eine Beschreibung der Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der Absolvent verfügen sollte; eine Beschreibung der formalen Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang in ECTS Credits, Zulassungskriterien, Bezeichnung der Abschlüsse, formale Berechtigungen).“ (vgl. ebd., 2f.).

1.3 Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Weitgehend unabhängig von dieser hochschulorientierten Initiative wurde in 2010 ein Entwurf für einen Deutschen Qualifikationsrahmen vorgelegt (vgl. AK DQR 2010), der sich grundlegend an den Vorgaben des EQR orientiert. Abweichungen finden sich in folgenden Aspekten (vgl. BALS 2011): Anders als im EQR findet sich jeweils eine zusammenfassende Beschreibung des Niveaus oberhalb der einzelnen Kompetenzsäulen. Die Betonung liegt auf der (berufsbezogenen) Handlungsorientierung in Lern- und Arbeitsbereichen. Der Kompetenzbegriff wird umfassender definiert – demnach bildet er sich nicht als Schlussfolgerung aus Wissen und Fertigkeiten, vielmehr werden fachliche und personale Kompetenz als gleichwertig erachtet.

Auf nationaler Ebene sind die bildungspolitischen Akteure schließlich aufgefordert, domänenspezifische Ausdifferenzierungen des DQR auszuarbeiten. Für den Bereich „Gesundheit“ liegt mittlerweile das Votum einer entsprechenden Expertengruppe vor, mit dem auf der Grundlage einer outcome-orientierten Beschreibung von Lernergebnissen exemplarisch eine Zuordnung für 12 berufliche und hochschulische Qualifikationsprofile im Bereich Gesundheit vorgenommen wurde. Zuordnungsvorschläge erfolgten in diesem Zusammenhang für Qualifikationen im Bereich der Berufsvorbereitung (hier wurde als Sonderfall der 2-jährige Bildungsgang BVJ Gesundheit und Pflege berücksichtigt), für vollqualifizierende Erstausbildungsgänge an beruflichen Schulen (Pflegefachhilfe (Altenpflege), Gesundheits- und Krankenpflege (3-jährig), Physiotherapie (3-jährig)), für duale Bildungsgänge nach BBiG (Medizinische Fachangestellte (3-jährig)), für die geregelte Fort- und Weiterbildung (Betriebswirtschaft für Management im Gesundheitswesen, Facharzt/ Fachärztin für Augenheilkunde) sowie für Bildungsgänge an Hochschulen inklusive Dualer Studiengänge (Dualer Bachelor-Studiengang Pflege, Bachelor Gesundheitsökonomie, Master of Science Public Health, Approbation für Ärzte, Promotion (am Beispiel Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik)) (vgl. DQR-BÜRO 2010a).

Die Entwicklung der Vorlage für einen DQR-Gesundheit erfolgte entlang normativer Ordnungsmittel (Lehrpläne, Ausbildungs- und Studienordnungen, Prüfungsordnungen etc.). Die Beschreibung entsprechender Kompetenzen wurde in Anlehnung an die EQR-Hauptdimensionen (im DQR als Kompetenzkategorien bezeichnet) auf den Ebenen der ‚Fachkompetenz‘ (als ‚Wissen‘ und ‚Fertigkeiten‘) und der ‚Personalen Kompetenz‘ (als ‚Sozialkompetenz‘ und ‚Selbständigkeit‘) vorgenommen.

- *Fachkompetenz* umfasst demnach „Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.“ (AK DQR 2010, 15). *Wissen* bezeichnet dabei „die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu ‚Kenntnisse‘ verwendet.“ (ebd., 18). *Fertigkeiten* bezeichnen im DQR „die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Knowhow einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.“ (ebd., 15f.).
- *Personale Kompetenz* wird beschrieben als „Sozialkompetenz und Selbständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.“ (ebd., 17). *Sozialkompetenz* markiert im DQR „die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.“ (ebd.). *Selbständigkeit* wird verstanden als die „Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“ (ebd.).

Mit entsprechenden Terminologien sind, so ist an dieser Stelle zu betonen, Vorentscheidungen darüber verbunden, wie ein in Frage stehendes Bildungs- bzw. Qualifikationsprofil beschrieben werden kann. Die Auswahl und Definition der Dimensionen bzw. Kategorien und Deskriptoren stellt den Maßstab der Analyse bereit und entscheidet damit über die Zuordnung eines Bildungsprogramms im Rahmen der EQR-Referenzniveaus. Mit diesen spezifischen terminologischen Bestimmungen werden daher immer auch Vorentscheidungen darüber getroffen, welche Aspekte eines Bildungsprozesses eine hervorgehobene Bedeutung erfahren und welche Aspekte ggf. unterbelichtet bleiben. In die jeweils zugrunde gelegte Terminologie geht damit immer bereits eine Bewertung über die Relevanz bildungsrelevanter Aspekte ein. Diese Argumentation soll im Folgenden am Beispiel der beruflichen Pflege expliziert werden.

2 Qualifikationsrahmen in der Pflege: Anmerkungen aus pflegewissenschaftlicher Perspektive

An der Entwicklung von Qualifikationsrahmen für allgemeinbildende, berufliche und hochschulische Bildungs- und Qualifizierungsprozesse ist vielfache und zum Teil vehemente Kritik geäußert worden. Exemplarisch sei hier auf die Stellungnahme des Deutschen Hochschulverbandes (2010) verwiesen, der sich mit Blick auf die Bedeutung von Qualifikationsrahmen für die hochschulische Bildung (EQR und DQR) positioniert: Die Initiativen zur Formulierung von Europäischem und Deutschem Qualifikationsrahmen gebären demnach im Bemühen, sämtliche Bildungs- und Qualifikationsprozesse auf konkret definierten Qualifikationsniveaus abzubilden, ein „Bürokratisches Monstrum mit Scheingenauigkeit“ (ebd.), das entgegen aller Verlautbarungen einen weiter erhöhten Verwaltungsaufwand produziere. Der zugrunde liegende Kompetenzbegriff verkürze Bildung „auf ökonomischen Nutzen und Verwertbarkeit“ (ebd.) und verfehle damit die Ziele eines wissenschaftlichen Studiums. Der Mangel an konzeptueller Trennschärfe (Wissen, Fertigkeiten, personale Kompetenz) führe zu Definitions- und Messproblemen. Unklar seien „Bindungswirkung und Rechtsfolgen“ (ebd.) der Vorlage, die Autonomie der Hochschulen werde unzulässig eingeengt, etwa indem über Zulassungsfragen die Unterschiede zwischen beruflicher und akademischer Bildung nivelliert werden. Im Sinne einer mangelnden Qualitätssicherung wird weiterhin der fehlende Nachweis beklagt, dass die postulierte Outputorientierung tatsächlich zu einer verbesserten Qualität der Abschlüsse führt. Schließlich wird insgesamt dem Ansinnen, die gesamte europäische „Kultur, Differenzierung und Geschichte in acht Kompetenzstufen aufzuteilen“ (ebd.) eine Absage erteilt, da dieses „notwendigerweise hierarchisierende und diskriminierende Wirkungen und Wertungen“ (ebd.) mit sich bringe.

Diese grundsätzliche Kritik soll an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden, sie ist vielmehr als eine Folie zu betrachten, auf der auch die weiteren Entwicklungen im Bereich der Qualifikationsrahmen für Gesundheit und Pflege sensibel zu betrachten sind. Dies gilt umso mehr, als die Motive zur Etablierung der in Frage stehenden Qualifikationsrahmen gerade im Bereich Gesundheit und Pflege auf den ersten Blick durchaus nachvollziehbar sind. Insbesondere das europäische Anliegen, die Transparenz von Bildungs- und Qualifikationsprozessen zu verbessern, scheint mit Blick auf das Handlungsfeld der professionellen Pflege von besonderer Berechtigung. Durch verschiedene Impulse (neue Anforderungen an die Pflegeberufe, Novellierung der Berufsgesetze, Akademisierung der Pflege, Bologna-Reformen u.a.) differenzieren sich die entsprechenden Qualifizierungs- und Bildungswege in jüngster Zeit sowohl im Bereich der fachschulischen als auch der hochschulischen Pflegebildung zunehmend aus. Diese paradoxe Entwicklung führt nicht nur auf internationaler, sondern schon auf nationaler Ebene zu höchst heterogenen Bildungs- und Qualifizierungsangeboten, die sowohl für die Akteure im Gesundheitswesen als auch insbesondere für Außenstehende kaum noch zu überschauen sind (vgl. z.B. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 2007, 2009, DADACZYNSKI 2009, HÜLSKEN-GIESLER ET AL. 2010). Die Bereitstellung von Qualifikationsrahmen verspricht zwar in diesem Zusammenhang nicht nur eine erhöhte Transparenz, sondern insbesondere auch die Durchlässigkeit etwa zwischen Programmen der beruflichen und der hochschulischen Bildung: „Dieser Ansatz ist für die Gesundheitsberufe von besonderer Bedeutung, da

Kompetenzen, welche in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erworben wurden, aufgrund ihrer Äquivalenz auf ein Studium der Gesundheits- und Pflegewissenschaften anrechenbar sind.“ (PEHLKE-MILDE/ RÄBIGER 2010, 390).

Die Bereitstellung von Qualifikationsrahmen mit unterschiedlicher Reichweite (EQR, DQR, Sektorale Qualifikationsrahmen) ist dabei jedoch immer auch unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, dass entsprechende Steuerungsinstrumente den jeweiligen Gegenstand in fachlicher Angemessenheit abzubilden haben. Die Kritik des Deutschen Hochschulverbandes, dass die inhaltlichen und bildungstheoretischen Ziele von institutionalisierten Lern- und Qualifizierungsprozessen durch Über- und Fehlregulierung verfehlt werden können, ist in diesem Zusammenhang auch mit Blick auf Qualifizierungsprozesse in der beruflichen Pflege (sowohl in fachschulischen als auch in hochschulischen Kontexten) sehr ernst zu nehmen. Es gilt zu fragen, ob die Systematik der derzeit vorliegenden Entwürfe den fachlichen Anforderungen an (beruflichen und hochschulischen) Qualifizierungen in der Pflege gerecht werden kann. Eine entsprechende Diskussion hat zum gegenwärtigen Diskussionsstand zumindest zwei Aspekte aufzunehmen: a) unter pragmatischen Gesichtspunkten ist zu fragen, welche Akteure bei der Entwicklung entsprechender Qualifikationsrahmen beteiligt werden; b) unter inhaltlichen Gesichtspunkten gilt es zu prüfen, ob der Kernbereich des pflegerischen Handelns mit den derzeit vorliegenden Instrumenten abgebildet werden kann.

Ad a) Pragmatische Perspektive – Zur Zusammensetzung der AG DQR-Gesundheit

Das DQR-Büro (2010) sieht für die Entwicklung von Sektoralen Qualifikationsrahmen eine Beteiligung von Akteuren aus folgenden Bereichen vor: allgemeinbildende Schule, Verordnungsgeber und Einvernehmensministerium der betrieblichen Seite der Berufsbildung, betriebliche Seite der Berufsbildung, Gewerkschaften, berufliche Schulen, Weiterbildungsbe-
reich, Hochschule (unter Berücksichtigung von Universität und Fachhochschule), wissenschaftliche Experten, Jugendsozialarbeit und Wohlfahrtspflege sowie unterstützend und begleitend Vertreter der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen (B-L-KG DQR), des Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) sowie des DQR-Büros (vgl. DQR-BÜRO 2010).

In die Kritik geraten ist diese Empfehlung insbesondere dadurch, dass mit dieser Konstellation vorzugsweise die Interessen der Beruflichen Bildung repräsentiert werden, die Interessen der Hochschulen und der Fachwissenschaften dagegen unterrepräsentiert sind. Mit Blick auf die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe Gesundheit zur Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen fällt aus pflegewissenschaftlicher Perspektive tatsächlich auf, dass eine pflegewissenschaftliche Vertretung bislang nicht vorgesehen ist (vgl. DQR-BÜRO 2010a). Die Diskussion um die Zuordnung pflegerelevanter Qualifikationsprofile im Rahmen der DQR-Entwicklung erfolgt damit unter Ausschluss einer pflegewissenschaftlichen Perspektive. Überdies wird in diesem Zusammenhang explizit auf systematische Bezüge verzichtet, die eine pflegewissenschaftlich begründete Expertise einzubinden erlauben. So wird den derzeit bereits vorliegenden Entwürfen für Sektorale Qualifikationsrahmen im Bereich Gesundheit und Soziales (z. B. HUNDENBORN/ KNIGGE-DEMAL 2010, BARTOSCH ET AL. 2008) eine normative Funktion für die Entwicklung eines DQR abge-

sprochen (vgl. DQR-BÜRO 2010a, 32). Welche Konsequenzen sich durch diese Ausblendung einer einschlägigen fachwissenschaftlichen Expertise für die Entwicklung eines DQR-Gesundheit ergeben, soll im Folgenden aus einer inhaltlich begründeten Perspektive der Pflegewissenschaft aufgezeigt werden.

Ad b) Inhaltliche Perspektive: Zur Gegenstandsspezifität eines DQR-Gesundheit

Pflegerisches Handeln wird im Allgemeinen als soziales Handeln beschrieben, dass seine evidenzbasierte Begründung in der Berücksichtigung allgemeingültiger wissenschaftlicher Erkenntnisse aus Pflegewissenschaft und den relevanten Bezugswissenschaften (externe Evidenz) sowie den situativen und kontextgebundenen Besonderheiten des Einzelfalls (interne Evidenz) gewinnt (vgl. BEHRENS/ LANGER 2006, DORNHEIM et al. 1999). Die jüngsten Arbeiten an einer ersten Vorlage für einen DQR-Gesundheit haben verdeutlicht, dass die derzeitigen Rahmenvorgaben des DQR nur ungenügend geeignet sind, jene sozialen Kompetenzen angemessen zu beschreiben, die dieses Verständnis eines professionellen Pflegehandelns charakterisieren. So verweisen die Mitglieder der Arbeitsgruppe DQR-Gesundheit darauf, dass „die spezifische Sozialkompetenz der Tätigkeiten im Gesundheits- und Pflegebereich durch die Deskriptoren nicht angemessen abgebildet [wird]. Die Kategorie sollte daher um weitere Kriterien ergänzt werden, damit die besonderen ethischen und interaktionalen Anforderungen und die hohe Verantwortung bei Gesundheitsberufen angemessen berücksichtigt werden. [...] Eine Erweiterung der Sozialkompetenz um klienten- und patientenbezogene Aspekte wie Empathie, Verantwortung, kommunikative und edukative Kompetenz ist erforderlich.“ (DQR-BÜRO 2010a, 44).

Unter pflegewissenschaftlichen Gesichtspunkten ist diese Kritik weiter auszudifferenzieren: Das Spezifische des pflegerischen Handelns durch die ‚besonderen ethischen und interaktionalen Anforderungen‘ zu markieren, greift demnach zu kurz – diese Charakterisierung trifft auf weitere Professionen im Bereich der personenbezogenen Dienstleistung ebenso zu – vielmehr ist der Kern des pflegerischen Handelns in der spezifischen Körper- und Leibbezogenheit der Pflegearbeit zu verorten, die sie von allen weiteren personenbezogenen Berufen unterscheidet. Pflegende arbeiten mit dem eigenen Körper am Körper der erkrankten Gegenüber, der als Erfahrungs- und Erlebnisraum, als Körperleib zu verstehen ist (vgl. BÖHNKE 2011, FRIESACHER 2008, HÜLSKEN-GIESLER 2008, REMMERS 2000): „Denn allen als Pflege prädzierbaren helfenden Beziehungen eignet ein physisch-körperliches Substrat mit einer spezifisch sinnlich-leiblichen Anschaulichkeit und einer darin fundierten affektuellen Komponente. Hinsichtlich wesentlicher Unterscheidungsmerkmale ist daher pflegerisches Handeln primär Handeln sowohl am als auch mit dem Körper als einer vorsprachlichen Entität.“ (REMMERS 2011, 28). Eben diese körperlich-leiblichen Aspekte des professionellen Pflegehandelns sind dabei nur in Teilen kognitiv-rational begründbar und verbal-sprachlich kommunizierbar (vgl. FRIESACHER 2008, HÜLSKEN-GIESLER 2008, BENNER/ WRUBEL 1997). Professionelles pflegerisches Handeln ist demnach durch die gelungene Verschränkung von zwei logisch inkommensurablen (da durch unterschiedliche Rationalitätstypen begründeten) Bezügen charakterisiert, die auf der Binnenebene der Beziehungsarbeit zu leisten ist: Als Bezugspunkt des Handelns gilt einerseits ein theoretisch allgemeingültiges wissenschaftliches Erklärungswissen, das seine Legitimation in Aspekten der rationalen

Begründung und logischen Konsistenz im Sinne (pflege-)wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse sucht. Diese Bezüge werden im DQR vorzugsweise über die Kategorien „Wissen“ (im Sinne eines allgemeinen, beruflichen oder fachtheoretischen Wissens, das als Ergebnis eines kognitiven Lern- bzw. Verstehensprozesses beschrieben und synonym zu „Kenntnisse“ verwendet wird, vgl. DQR 2010, 18) beschrieben und im Sinne eines instrumentellen Verfügungswissens als „Fertigkeiten“ (Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Knowhow einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen) verwendungsorientiert auf eine klinisch orientierte Handlungsebene verlängert. Auf der anderen Seite sucht das professionelle Pflegehandeln seine Begründung in einem personen-, kontext- und situationsbezogenen hermeneutischen ‚Fallverstehen in der Sprache des Falles‘, das neben rational-sprachlichen Bezügen (etwa in Form der Aushandlung von Pflegezielen zwischen professionell Helfenden und Hilfeempfängern) auch körper- und leibgebundene, erfahrungsbasierte Wissensformen (implizites Wissen, Intuition etc.) berücksichtigt, die nicht umstandslos in kognitiv-rationale Wissensformen zu übersetzen sind (vgl. FRIESACHER 2008, HÜLSKEN-GIESLER 2008, REMMERS 2000).

Bei der Beschreibung des professionellen Pflegehandelns ist insofern immer auch der Komplexität der Pflegearbeit Rechnung zu tragen, die „durch zwei charakteristische Eigenschaften markiert ist: zum einen durch die Komplexität praktischer Herausforderungen, der mit dem Prinzip der Kontextualität bzw. der Kontextualisierung eines Problems und der für dieses Problem zu entwickelnden Lösung entsprochen wird; zum anderen durch die Komplexität professionellen Wissens, das nicht nur mehrere Dimensionen, sondern ebenso mehrere Wissensformen (explizite, implizite) umschließt.“ (REMMERS 2011, 16). Zu unterscheiden ist demnach „zwischen den Logiken von *Entdeckungszusammenhängen* komplexer Sachverhalte, die subjektive Methoden etwa der Gestaltwahrnehmung oder Analogieschlüsse nach Maßgabe paradigmatischer Fälle einschließen können, und den Logiken von *Rechtfertigungszusammenhängen* wissenschaftlicher Aussagen, bei denen das Objektivitätsideal im Sinne deduktiver Überprüfungen eine maßgebende Rolle spielt.“ (ebd., 18, in Anlehnung an KLIEMT 1992; Hervorhebungen im Original). Der Kern des pflegerischen Handelns, so wird argumentiert, begründet sich in lebensweltlichen Bezügen eines situativen Fallverstehens, das von professions- und institutionsorientierten Bezügen einer Problemlösung zunächst abstrahieren muss (vgl. FRIESACHER 2008, HÜLSKEN-GIESLER 2008).

Gestattete der ursprüngliche Anschluss des EQR an die Theoreme von DREYFUSS und DREYFUSS (an die im Übrigen auch die Pflgetheorie von BENNER/ WRUBEL 1997 explizit anschließt) durchaus die Konstruktion von Qualifikationsrahmen, die dieser Komplexität des professionellen Handelns zu genügen suchen, insofern die Berücksichtigung expliziter und impliziter Wissensformen auf den Ebenen ‚Kenntnisse‘ (EQR) bzw. ‚Wissen‘ (DQR) und ‚Fertigkeiten‘ (EQR und DQR) ausdrücklich betont wird (vgl. MARKOWITSCH/ LUOMI-MESSERER 2008), so verengt sich die weitere Entwicklung, einschließlich des für den deutschen Bildungsraum transformierten Korrelats (DQR), auf die Systematisierung von Kompetenzen im Zusammenhang mit konkreten *fachlichen* Problem- und Aufgabenstellungen. Entsprechend mahnt BOHLINGER (2007/2008, 113): „Die Forderung nach einer kompetenzorientierten Anerkennung könnte dann mit jener nach einer ganzheitlichen Ausbildung

und deren Zertifizierung konfliktieren, wenn Kompetenzen nur als Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für einen spezifischen Aufgabenbereich aufgefasst werden.“

Insbesondere auf der Ebene der Entdeckungszusammenhänge spielen neben kognitiv-rationalen Bezügen immer auch phänomenologisch-hermeneutische Kompetenzen eines Einzelfallverstehens eine Rolle, die als anthropologische Befähigung eines elementaren, d. h. körper- und leibgebundenen Situationsverstehens bereits grundlegend bei allen menschlichen Individuen angelegt sind (vgl. HÜLSKEN-GIESLER 2008). In den Mittelpunkt des pflegewissenschaftlichen Interesses rücken damit eben nicht in erster Linie Aspekte einer Anerkennung und Anrechnung dieser (zumeist durchaus als nicht-formal und informell zu bezeichnenden) Kompetenzen auf formale Qualifikationsprofile, sondern vielmehr die Frage, wie diese lebensweltlich fundierten Kompetenzen professionsspezifisch zu entfalten sind. Die Indienstnahme lebensweltlich fundierter Kompetenzen für berufliche Zusammenhänge ist dabei keineswegs auf rein kognitiv-rationale, fachliche und problemlösende Aspekte zu reduzieren. Eine Verkürzung dieses „die ganze Person in mehreren Wahrnehmungsschichten gleichzeitig affizierenden Kernbereichs der Pflege“ (REMMERS 2011, 29) würde letztlich dazu führen, dass sich pflegerisches Handeln in Form von Arbeitsprozessen realisiert, die „auf lediglich formale ebenso wie formelhafte Prozeduren herabsänken.“ (ebd., 30).

In der derzeit im EQR und DQR favorisierten Reduktion auf berufsbezogene, aufgaben- und problemlösende Perspektiven können professionelle Kompetenzen weder auf der Ebene des Wissens (als Ergebnis eines rein kognitiven Lern- bzw. Verstehensprozesses) noch auf der Ebene der Fertigkeiten angemessen beschrieben und damit in ihrer Relevanz für ein professionelles Handeln zur Geltung gebracht werden. Betont wird dagegen durch diese Ansätze eine als Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) apostrophierte „Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (DQR 2010, 15). Vor dem Hintergrund der angeführten Argumentation ist zu befürchten, dass diese Charakterisierung lediglich eine Beschreibung des pflegerischen Handelns im Rahmen eines rationalistisch-kognitivistischen Korsetts hervorbringen wird. Es versteht sich von selbst, dass die besondere Betonung von systemrelevanten und kognitivistisch begründeten Problemlösekompetenzen („Verfügungswissen“) und eine damit einhergehende Vernachlässigung lebensweltorientierter Deutungskompetenzen („Deutungswissen“) mit Rückwirkungen auf den angestrebten Vergleich des pflegerischen Qualifikationsprofils mit weiteren Qualifikationsprofilen einhergehen. Aus berufspolitischer Sicht liegt es nahe, diese Schlagseite durch Betonung eines funktionalistisch-rationalistischen Verständnisses der Pflegearbeit aufzufangen – ein Vorgehen, das im Übrigen im Zusammenhang mit der Etablierung des Pflegeprozesses als technizistisch-instrumentelle Begründung des Pflegehandelns schon seit etlichen Jahren kritisiert wird (vgl. SCHÖNIGER/ ZEGELIN-ABT 1997, UYS/ HABERMANN 2006, HÜLSKEN-GIESLER 2008).

3 Ausblick – Was ist zu tun?

Der aktuelle Entwicklungsstand offenbart, dass die Konzeption von Qualifikationsrahmen derzeit in erster Linie durch eine Abstraktion vom Gegenstand (hier des professionellen Pflegehandelns) gekennzeichnet ist. Es geht um Fragen der Transparenz, der Anerkennung und Anrechnung, der Zulassung, der Durchlässigkeit etc. im Kontext der europäischen Entwicklung. Um diese Fragen bildungssektorenübergreifend zu diskutieren, wird in Kauf genommen, dass die verwendeten Instrumente den in Frage stehenden Qualifikationsprofilen nicht mehr gerecht werden. Damit konkretisiert sich jedoch die Gefahr von Fehlregulierungen insbesondere für die Berufsfelder, in denen relevante Kompetenzen mit den derzeit formulierten Kategorien nur unzulänglich abzubilden sind.

Vor dem Hintergrund dieser ernüchternden Perspektive, die sich sichtbar im vorliegenden Entwurf eines DQR-Gesundheit für die Beschreibung von Qualifikationsprofilen der beruflichen Pflege entäußert, erscheint es derzeit von besonderer Bedeutung, die Ausdifferenzierung weiterer Instrumente, etwa in Richtung eines Fachqualifikationsrahmens Pflege (FQR-Pflege) voranzutreiben. Entsprechende Instrumente haben dabei übergreifende Impulse eines EQR und DQR nicht lediglich aufzugreifen und zu konkretisieren, vielmehr ist in diesem Zusammenhang die begrenzte Reichweite der derzeit diskutierten Kategorien zu überwinden und mit Blick auf die spezifischen professionellen Kompetenzen des pflegerischen Handelns weiterzuentwickeln. Mit bloßen ‚Ergänzungen‘ auf der Ebene der Sozialkompetenzen wird dabei allerdings nicht viel erreicht werden, Modifikationen sind auf allen Ebenen der derzeitigen Vorlagen zu prüfen. Dazu ist dringend der Anschluss auch an inhaltliche Debatten um den Gegenstand der zu beschreibenden Qualifikationsprofile anzuraten. In Bezug auf das pflegerische Handeln wurde etwa in 2010 ein „Kerncurriculum Pflegewissenschaft für pflegebezogene Studiengänge“ mit dem Ziel vorgelegt, wissenschaftliches Wissen und handlungsbezogene Kompetenzen in Form einer Matrix zu integrieren und damit dem Anspruch der doppelten Handlungslogik des professionellen Pflegehandelns entgegenzukommen (vgl. HÜLSKEN-GIESLER ET AL. 2010). Die Berücksichtigung entsprechender fachsystematischer Debatten gilt hier als Voraussetzung für eine angemessene Beschreibung professionspezifischer Kompetenzen sowie für eine entsprechend fachspezifische und fachübergreifende Vergleichbarkeit von Qualifikationsprofilen im nationalen und internationalen Kontext.

Literatur

AK DQR (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010. Online:

http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?&t=/Default/gateway&i=1215181395066&application=menu&l=1&active=no&ParentID=1215772816698&xref=http%3A//www.google.de/search%3Fhl%3Dde%26source%3Dhp%26q%3Dvorschlag+f%25C3%25BCr+einen+deutschen+qualifikationsrahmen+f%25C3%25BCr+lebenslanges+lernen%26meta%3D%26aq%3D0%26aqi%3Dg1%26aql%3D%26oq%3DVorschlag+f%25C3%25BCr+einen+Deutschen+%26rlz%3D1R2ADSA_deDE409 (12-04-2011).

BALS, T. (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) unter dem Fokus des Gesundheitssektors. Gastvortrag FH Bielefeld vom 12.01.2011. Online [http://www.fh-bielefeld.de/Fachbereiche/Wirtschaft+ +Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit/Aktuelles/Gastvortrag+%E2%80%9EDer+Deutsche+Qualifikationsrahmen+\(DQR\)+unter+dem+Fokus+des+Gesundheitssektors%E2%80%9C+von+Prof.+Dr.+Thomas+Bals.html](http://www.fh-bielefeld.de/Fachbereiche/Wirtschaft+ +Gesundheit/Bereich+Pflege+und+Gesundheit/Aktuelles/Gastvortrag+%E2%80%9EDer+Deutsche+Qualifikationsrahmen+(DQR)+unter+dem+Fokus+des+Gesundheitssektors%E2%80%9C+von+Prof.+Dr.+Thomas+Bals.html) (06-05-2011).

BARTOSCH, U./ MAILE, A./ SPETH, C. (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). Version 5.1 Online: www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb_Version_5.1.pdf (07-04-2011).

BEHRENS, J./ LANGER, G. (2006): Evidence-based Nursing and Caring. Interpretativ-hermeneutische und statistische Methoden für tägliche Pflegeentscheidungen. Vertrauensbildende Entzauberung der ‚Wissenschaft‘. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl.. Bern.

BENNER, P./ WRUBEL, J. (1997): Pflege, Streß und Bewältigung. Gelebte Erfahrung von Gesundheit und Krankheit. Bern.

BÖHNKE, U. (2010). Dem Leibkörper auf der Spur. Theoretischer Begründungsrahmen professioneller reflexiver Könnerschaft im Berufsfeld Pflege. Reihe „Pflegerwissenschaft und Pflegebildung“, Band 7, hrsg. v. H. Remmers. Göttingen (im Druck).

BOHLINGER, S. (2007): Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 42/43, H. 3/H. 1, 112-130.

DADACZYNSKI, K. (2009): Entwicklungsstand gesundheitsbezogener Studiengänge. Eine Bestandsaufnahme. In: Prävention, H.1, 14-17.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT FÜR PFLEGEBERUFE (2009): Pflegebildung offensiv: Weiterqualifizierung. Berlin.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT FÜR PFLEGEBERUFE (2007): „Pflegebildung offensiv“: Das Bildungskonzept des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe. München.

DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (2010): Zur Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Resolution des 60. DHV-Tages. Online: <http://www.hochschulverband.de/cms1/778.html> (10-04-2011).

DORNHEIM, J./ VAN MAANEN, H./ MEYER, J. A./ REMMERS, H./ SCHÖNIGER, U./ SCHWERDT, R./ WITTNEBEN, K. (1999): Pflegewissenschaft als Praxiswissenschaft und Handlungswissenschaft. In: Pflege & Gesellschaft, 4, H. 4, 73-79.

DQR-BÜRO(2010): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Einführung. Berlin. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1302593246166&StoryID=1302598991467> (12-04-2011).

DQR-BÜRO (2010a): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Votum AG Gesundheit. Berlin. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1302593246166&StoryID=1302598991467>

[UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1302593246166&StoryID=1302598991467](#) (12-04-2011).

EU EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFT (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg.

FRIESACHER, H. (2008): Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft. Reihe „Pflegewissenschaft und Pflegebildung“, Band 2, hrsg. v. H. Remmers. Göttingen.

HABERMANN, M./ UYS, L. R. (2006): The Nursing Process: A global Concept. Edinburgh.

HRK/KMK/BMBF (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.4.2005 beschlossen).

HÜLSKEN-GIESLER, M./ BRINKER-MEYENDRIESCH, E./ KEOGH, J./ MUTHS, S./ SIEGER, M./ STEMMER, R./ STÖCKER, G./ WALTER, A. (2010): Kerncurriculum Pflegewissenschaft für pflegebezogene Studiengänge – eine Initiative zur Weiterentwicklung der hochschulischen Pflegebildung in Deutschland. In: Pflege & Gesellschaft, 15, H. 3, 216-236.

HÜLSKEN-GIESLER, M. (2008): Der Zugang zum Anderen. Zur theoretischen Rekonstruktion von Professionalisierungsstrategien pflegerischen Handelns im Spannungsfeld von Mimesis und Maschinenlogik. Reihe „Pflegewissenschaft und Pflegebildung“, Band 3, hrsg. v. H. Remmers. Göttingen.

KNIGGE-DEMAL, B./ EYLMANN, C. (2010): Zusammenfassende Darstellung des Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen. In: HUNDENBORN, G./ KNIGGE-DEMAL, B. (Hrsg.): Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung. Zwischenbericht, 3-13. Online: http://www.mgepa.nrw.de/pdf/Pflege/2011-11-29_Zwischenbericht_Modellprojekt_Modularisierung.pfd (07-04-2011).

MARKOWITSCH, J./ LUOMI-MESSERER, K. (2008): Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 42/43, 39-67.

PEHLKE-MILDE, J./ RÄBIGER, J. (2010): EU in Motion – Die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens in den Gesundheitsberufen. In: Pflegewissenschaft, 10, H. 7-8, 389-394.

REMMERS, H. (2011): Pflegewissenschaft als transdisziplinäres Konstrukt. Wissenschaftssystematische Überlegungen – Eine Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Pflegewissenschaft im interdisziplinären Dialog. Eine Forschungsbilanz. Osnabrück, 7-47.

REMMERS, H. (2000). Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft. Bern.

SCHÖNIGER, U./ ZEGELIN ABT A. (1998): Hat der Pflegeprozeß ausgedient? - Wird es Zeit für den Prozeß der Pflege. Die Schwester/Der Pfleger, 37, H.4, 305-310.

Zitieren dieses Beitrages

HÜLSKEN-GIESLER, M. (2011): Qualifikationsrahmen in der Pflege – zwischen politischem Telos und fachwissenschaftlichen Anforderungen. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 14, hrsg. v. DARMANN-FINCK, I./ GLISSMANN, G., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft14/huelsken-giesler_ft14-ht2011.pdf (26-09-2011).

Der Autor:



Dr. MANFRED HÜLSKEN-GIESLER

Universität Osnabrück, FB Humanwissenschaften/FG Pflegewissenschaft
Albrechtstrasse 28, 49076 Osnabrück

E-mail: mhuelske@uni-osnabrueck.de

Homepage: www.pflegewissenschaft.uni-osnabrueck.de