

Nadin Dütthorn

► Pflegebildung in Europa stärken – ein empirischer Beitrag zur Harmonisierung eines inhomogenen Kompetenzbegriffs

Europäische Bildungsziele der transparenten und flexiblen Darstellung von Qualifikationen und Arbeitsmarkprofilen werden über die Etablierung standardisierter Qualifikationsrahmen realisiert. Dabei erweist es sich aus domänenspezifischer, berufsfelddidaktischer Perspektive als problematisch, dass über diese bildungspolitischen Strukturen keine berufsspezifischen Professionsanforderungen, beispielsweise an die Pflegeberufe, abgebildet werden. Diesem Desiderat geht dieser Beitrag über die Diskussion von Ergebnissen aus einer qualitativen Studie zu pflegespezifischen Kompetenzen im europäischen Bildungsraum nach. Das Studiendesign folgt aufgrund der fehlenden empirischen Befunde diesbezüglich der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Zur Erhebung der Daten wurden qualitative Interviews mit Lehrenden und Lernenden in Pflegeausbildungsgängen in den Ländern Schottland, Schweiz und Deutschland durchgeführt. In diesem Beitrag werden sowohl die Begriffsverwendung als auch das zugrunde liegende Verständnis zu pflegespezifischen Kompetenzen empirisch dargestellt und Länder vergleichend diskutiert. Die Ergebnisse verweisen auf drei landesspezifisch unterschiedliche Konzepte zum Verständnis pflegespezifischer Kompetenz. Gleichmaßen lassen sich länderübergreifende Gemeinsamkeiten zur Gestaltung von professionellen Pflegebeziehungen empirisch herausstellen. So zeigt sich, dass ungeachtet eines heterogenen Begriffsverständnisses zu Kompetenz, die inhaltlichen Dimensionen zur Beziehungsgestaltung und deren pädagogischen Zugriffe zur Kompetenzanbahnung in allen drei untersuchten Ländern durchaus auf Gemeinsamkeiten zurückgreifen.

1. Ausgangslage und Problemstellung

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) gilt als bildungspolitisches Instrument zur transparenten Gestaltung des europäischen Ausbildungssektors und eines daran anschlussfähigen flexiblen Arbeitsmarkts. Als übergreifender Referenzrahmen basiert der EQR auf der Beschreibung von kompetenzorientierten Lernergebnissen, die eine europaweite Anpassung nationaler Bildungs- und Qualifikationssysteme an europäische Standards bedingen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION [EU] 2008).

Betrachtet man die in diesem Kontext bisher entwickelten Kompetenzprofile aus einer fachspezifischen und ländervergleichenden Perspektive, dann zeigt sich zum Begriff Kompetenz allerdings ein außerordentlich heterogenes Verständnis (vgl. DÜTTHORN 2014). Während der EQR auf einen funktionalen Kompetenzbegriff zurückgreift, der Performanz und Kompetenz als Minimalstandard zur Beschreibung von Tätigkeitsforderungen gleichsetzt (vgl. EU 2008), hat sich im deutschsprachigen Bildungsraum ein Kompetenzverständnis durchgesetzt, welches demgegenüber Kompetenz als Disposition von der tatsächlich präsentierten Performanz unterscheidet (vgl. ERPENBECK/VON ROSENSTIEL 2007; ERTL/SLOANE 2005). In diesem Kontext führt die anvisierte gegenseitige Beurteilung von Qualifikationsnachweisen über den Begriff Kompetenz zu beträchtlichen Interpretationsspielräumen und stellt eine aussagekräftige Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen innerhalb Europas infrage (vgl. KARSTENS 2010; DÜTTHORN 2014).

Ausgehend von diesem heterogenen Kompetenzverständnis und dem bildungspolitisch formulierten Ziel einer einheitlichen Abbildung beruflicher Qualifikationsanforderungen wird im folgenden Beitrag für das Berufsfeld Pflege der Frage nachgegangen, welche pflegespezifischen Kompetenzen sich im europäischen Bildungsraum aus Sicht von Lehrenden und Lernenden empirisch fundieren lassen und welche pflegedidaktischen Prinzipien für die Aneignung dieser Kompetenzen abzuleiten sind. Hierbei werden empirische Daten aus den Ländern Schottland, Schweiz und Deutschland herangezogen.¹

2. Forschungsdesign

Die in den Qualifikationsrahmen aufgeführten Kompetenzprofile sind hauptsächlich aus bildungspolitischen Erwägungen und strukturellen Bedarfen heraus entwickelt, sie lassen eine empirische Begründung jedoch weitestgehend vermissen (vgl. EVERS 2009; KASTENS 2010). Demzufolge ist wenig bekannt zum Verständnis über domänenspezifische Kompetenzen aus Perspektive der im Handlungsfeld tätigen Personen selbst. Diesem Forschungsbedarf entsprechend folgt die hier rezipierte Studie dem qualitativen Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie in seiner reflexiven und konstruktivistischen Weiterentwicklung (vgl. BREUER 2009; CHARMAZ 2011; DÜTTHORN 2014). Durch diese Methodologie werden die subjektiven Wahrnehmungen der einzelnen im Handlungsfeld aktiven Personen erhoben und einer didaktischen Reflexion zugänglich.

Zur Datenerhebung wurden insgesamt 23 problemzentrierte Interviews (vgl. WITZEL 2000) und multiperspektivische Falldiskussionen (vgl. DÜTTHORN 2014) mit 14 Lehrenden und 9 Lernenden der Pflegeausbildung in den europäischen Erhebungsländern Schottland,

¹ Dieser Beitrag stützt sich in seiner Argumentation auf eine empirische Vergleichsstudie zu pflegespezifischen Kompetenzen im europäischen Bildungsraum, es werden unter dem hier gewählten Fokus allerdings nur Teilergebnisse der Gesamtstudie vorgestellt (vgl. ausführlicher DÜTTHORN 2014).

Schweiz und Deutschland durchgeführt.² Die Datenerhebung erfolgte gemäß dem theoretischen Sampling in den Jahren 2009 bis 2012.

Mit der Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews (vgl. WITZEL 2000) wurden die subjektiven Vorstellungen der im Forschungsfeld aktiven Personen aufgegriffen. Aufgrund des pflegespezifischen Forschungsgegenstandes wurde im Rahmen der zugrunde liegenden Studie ein erweitertes Methodenarrangement von leitfadengestütztem Interview mit anschließender multiperspektivischer Falldiskussion entwickelt (vgl. DÜTTORN 2014). Die multiperspektivische Falldiskussion stützte sich hierbei auf ein authentisches, komplexes Fallbeispiel, welches durch die pflegedidaktischen Prinzipien der Deutungs Offenheit, Perspektivenvielfalt und Authentizität gekennzeichnet ist (vgl. DARMANN-FINCK 2009; DÜTTORN 2014). Eine Zusammenführung aller empirisch erhobenen Perspektiven erfolgt methodisch begründet über das erwachsenenpädagogische Forschungsprinzip der Perspektivverschränkung (vgl. GIESEKE 2001; FICHTMÜLLER/WALTER 2007; DÜTTORN 2014).

3. Ergebnisdarstellung zu pflegespezifischer Kompetenz und Kompetenzentwicklung in Europa

Die Gesamtstruktur der empirisch entwickelten Grounded Theory zu *Pflegespezifischer Kompetenz und Kompetenzentwicklung im europäischen Bildungsraum* verweist auf zwei miteinander verschränkte Gegenstandsbereiche:

Zum einen lassen sich drei unterschiedliche *Konzepte zum Verständnis pflegespezifischer Kompetenz* herausstellen (Gegenstandsbereich 1).

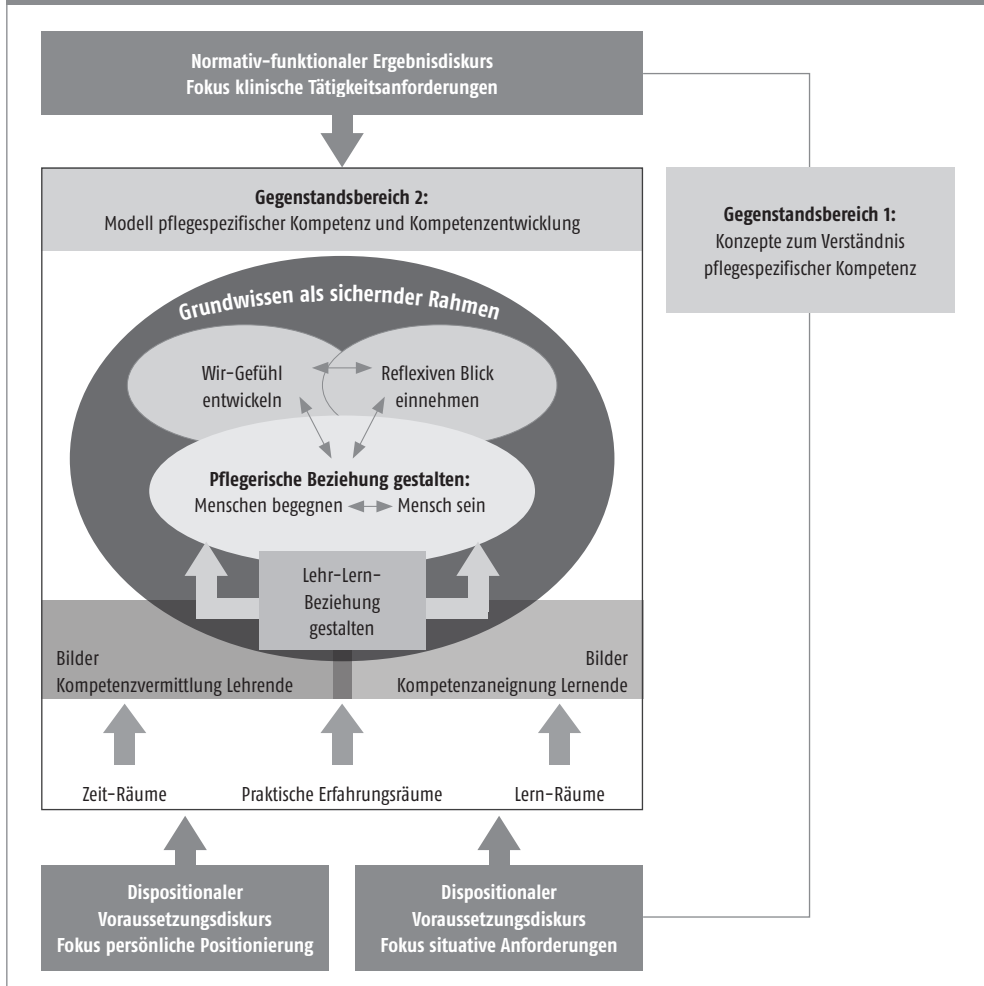
Zum anderen sind trotz heterogener Verständnisse zum Kompetenzbegriff durchaus gemeinsame *Charakteristika pflegespezifischer Professionsanforderungen* in den Ländern Schottland, Schweiz und Deutschland zu identifizieren (Gegenstandsbereich 2). Dabei wird als zentrales Phänomen *Pflegerische Beziehung gestalten* empirisch begründet (vgl. DÜTTORN 2014).

In Abbildung 1 sind beide Gegenstandsbereiche der empirisch begründeten Grounded Theory *Pflegespezifische Kompetenz und Kompetenzentwicklung im europäischen Bildungsraum* im Überblick dargestellt. Diese empirischen Ergebnisse spiegeln in erster Linie die pflegeberufliche Wirklichkeit und die pflegedidaktischen Erfahrungen der hier befragten Personen wider. Gleichfalls lassen sich aus den identifizierten Kategorien zukunftsorientierte Tendenzen pflegeberuflicher Professionsanforderungen und Bedarfe an didaktische Kompetenzkriterien ableiten. Im Folgenden werden beide Gegenstandsbereiche hinsichtlich zentraler Erkenntnisse dargestellt. Dieser Beitrag konzentriert sich dabei hauptsächlich auf die Darstellung der em-

2 Die Auswahl der Erhebungsländer erscheint insbesondere vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller Rahmenbedingungen der pflegeberuflichen Ausbildung interessant: In Schottland erfolgt die Pflegeausbildung als akademische Hochschulbildung, in der Schweiz werden Pflegefachpersonen an Höheren Fachschulen auf tertiärem Niveau ausgebildet, und die Interviewdaten aus Deutschland beschränkten sich auf die berufliche Ausbildung an beruflichen Fachschulen, als Schulen der besonderen Art.

pirisch gesicherten Konzepte zum Verständnis pflegespezifischer Kompetenz (vgl. Kapitel 3.1) und entfaltet die Kernkompetenz *Pflegerische Beziehung gestalten* (vgl. Kapitel 3.2) in ihrer relationalen Wechselwirkung mit der Kategorie Lehr-Lern-Beziehung gestalten (vgl. Kapitel 3.3).

Abbildung 1: Zusammenfassende Darstellung beider Gegenstandsbereiche zur Grounded Theory
Pflegespezifische Kompetenz und Kompetenzentwicklung im europäischen Bildungsraum
(Quelle: DÜTTORN 2014, S. 432)



3.1 Diskurse zum Verständnis pflegespezifischer Kompetenz

In den Ländern Schottland, Schweiz und Deutschland zeigen sich empirisch drei unterschiedliche Konzepte zum Verständnis pflegespezifischer Kompetenz:

- ▶ Kompetenz im Fokus situativer Anforderungen (Begriffsverständnis in Deutschland)
- ▶ Kompetenz im Fokus persönlicher Positionierung (Begriffsverständnis in der Schweiz)
- ▶ Kompetenz im Fokus klinischer Tätigkeitsanforderungen (Begriffsverständnis in Schottland)

Diese empirisch herausgestellten Konzepte zum Verständnis pflegespezifischer Kompetenz verweisen auf zwei grundsätzlich verschiedene Diskurse zum Begriff Kompetenz: erstens einen *dispositionalen Voraussetzungsdiskurs*, bei dem Kompetenzen als Dispositionen gedeutet werden und folglich als Voraussetzung für die zum Ausdruck gebrachte berufsspezifische Performanz gelten. Zweitens verstehen sich Kompetenzen in einem *normativ-funktionalen Ergebnisdiskurs* als Mindeststandards beruflicher Handlungsfertigkeiten. In diesem Kontext werden die Begriffe Kompetenz und Performanz synonym verwendet. Im Folgenden werden diese zueinander konträr liegenden Diskurse zum Begriffsverständnis Kompetenz näher erläutert und den landesspezifisch differierten Konzepten zu pflegespezifischer Kompetenz zugeordnet (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Diskurse zum Verständnis pflegespezifischer Kompetenz (eigene Darstellung)



3.1.1 Normativ-funktionaler Ergebnisdiskurs

Die Daten der schottischen Interviewpartner verweisen auf ein normativ-funktionales Verständnis pflegespezifischer Kompetenz. Pflegerische Kompetenzen lassen sich dabei als Handlungsergebnisse klinischer Tätigkeitsanforderungen deuten. Kompetenzen sind in diesem Kontext Minimalstandards, die eine Vergabe berufsrechtlich geregelter Zuständigkeiten repräsentieren. Die Begriffe Kompetenz und Performanz sind gleichgesetzt, infolgedessen

gelten Kompetenzen als normativ festgelegte Standards und können direkt über regelgerechte Tätigkeitsabläufe beobachtet, dokumentiert und geprüft werden. In diesem Verständnis fungiert der Begriff Kompetenz als normativ-funktionale Einheit, die Lernprozesse als summativ Ergebnisse erfasst. Ein normativ-funktionaler Ergebnisdiskurs zur Beschreibung pflegespezifischer Kompetenzen blendet damit persönlichkeitsbildende Voraussetzungen zur individuellen Entwicklung völlig aus, alle Lernenden werden in ihrer Kompetenzentwicklung allein an den standardisierten beruflichen Tätigkeitsanforderungen bemessen. Diesem Kompetenzdiskurs ist ein funktionales Bildungsverständnis zugrunde gelegt, welches den Erwerb pflegerischer Kompetenzentwicklung allein an der Ausbildung standardisierter Interventionsroutinen bemisst. Situationsspezifische Ausprägungen pflegerischer Interaktionen, wie sie durch individuellen Bedarf, durch emotionsbetonte unplanbare Beziehungsarbeit oder durch sich ändernde Rahmenbedingungen den Pflegealltag mehrheitlich bestimmen, finden in diesem normativ-funktionalen Ergebnisdiskurs keine Berücksichtigung. Ferner lassen sich mit diesem Verständnis humanistische Bildungsansprüche zur Entwicklung persönlichkeitsgebildeter und gesellschaftskritischer Subjekte nicht ohne Weiteres begründen.

3.1.2 Dispositionaler Voraussetzungsdiskurs

In der Schweiz und auch in Deutschland verweisen die Interviewdaten hinsichtlich des Konstrukts Kompetenz auf eine Begriffsverwendung, die in einen dispositionalen Voraussetzungsdiskurs eingebunden ist. Kompetenzen repräsentieren als Dispositionen personengebundene Eigenschaften, die hier als Voraussetzung für die Bewältigung situationsbedingter Problemstellungen gelten. Inwieweit die Voraussetzung und grundsätzliche Befähigung dann im tatsächlichen Handlungsvollzug als Performanz zum Ausdruck gebracht wird, variiert kontextbedingt. Kompetenz wird in diesem Diskurs als personengebundene Disposition und Performanz als sichtbarer Handlungsvollzug terminologisch differenziert. Die Kompetenz selbst ist als Disposition folglich nicht unmittelbar zu erfassen, sondern erst retrospektiv über problemlösende Handlungen (Performanz) rekonstruierbar.

Innerhalb dieses dispositionalen Voraussetzungsdiskurses lassen sich für die Länder Schweiz und Deutschland unterschiedlich pointierte Konzepte herausstellen (vgl. Abbildung 2):

In der Schweiz werden pflegespezifische Kompetenzen als individuelles Ressourcenpotenzial im Kontext einer persönlichen Positionierung verortet. Hierbei werden pflegeberufliche Ausbildungsziele deutlich auf die Befähigung zur persönlichen und professionsbezogenen Positionierung ausgerichtet. Achtsamkeit gegenüber individuellen Stärken und auch insbesondere die Anerkennung professioneller Abgrenzungsstrategien geraten in den Blickpunkt beruflicher Kompetenzentwicklung (vgl. DÜTTORN 2014). In diesem Verständnis werden humanistische Bildungsansprüche der Emanzipation und Mündigkeit als vorrangige Entwicklungsperspektiven herausgestellt.

In Deutschland fokussiert die Pflegeausbildung stärker auf eine situative Bewältigung kontextuell bedingt variabler Anforderungen pflegerischen Handelns. Die individuelle Kom-

petenzentwicklung erfolgt zwar auch in Deutschland unter Reflexion persönlicher Ressourcen, jedoch gewinnt die problemorientierte Analyse von perspektivenreichen Pflegesituationen stärkere Berücksichtigung gegenüber der Aneignung von persönlichen Abgrenzungsmöglichkeiten (vgl. DÜTTORN 2015a). Hierbei stehen Bildungsziele der gesellschaftskritischen Analyse und kontextuellen Einbindung von Wissensdimensionen im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen. Demzufolge werden regelhafte Wissenskomponenten stets in die konkreten berufspraktischen Bezüge eingebunden. Die Aneignung von pflegeberuflicher Handlungskompetenz erfolgt unter kontextueller Verschränkung von allgemeingültigem Regelwissen und situativem Fallverstehen (vgl. HÜLSKEN-GIESLER/DÜTTORN 2011).

3.1.3 Auswirkung der Kompetenzdiskurse auf Deutung der Kernkompetenz Pflegerische Beziehung gestalten

Die herausgestellten Konzepte pflegeberuflicher Kompetenz leiten weiterführend den jeweils landesspezifisch differenten Blick auf die übergreifende Kernkompetenz *Pflegerische Beziehung gestalten*. So stehen beispielsweise pflegerische Beziehungen in der Schweiz vorwiegend im Fokus persönlicher Positionierung. Dieser Entwicklungsschwerpunkt erhebt die Reflexion kongruenten Verhaltens der Pflegefachperson gegenüber Patientinnen und Patienten sowie deren Angehörigen zum zentralen Lerngegenstand beruflicher Kompetenzaneignung. Die Fähigkeit zur Reflexion eigener Grenzen sowie von professionellen Möglichkeiten zur Abwehr von grenzüberschreitendem Verhalten erscheinen essenziell (vgl. DÜTTORN 2015b).

Demgegenüber wirkt sich das dispositionale Kompetenzverständnis in Deutschland auf eine betonte Thematisierung von personalen, institutionellen und gesellschaftlich verankerten Bedingungsfaktoren professioneller Pflege aus. Dies setzt eine Berücksichtigung aller an der Pflegesituation beteiligten Personen und einzelfallspezifischen Faktoren voraus. Während in der Schweiz intrapersonale Klärungsprozesse der Pflegenden selbst fokussiert werden, ist in Deutschland die professionelle Gestaltung pflegerischer Beziehungen eher auf die Stärkung der Gesundheitsressourcen des Patienten ausgerichtet (vgl. DÜTTORN 2014).

In Schottland hingegen lassen sich pflegerische Professionsanforderungen mit Blick auf personenbezogene, situationsabhängige Beziehungsstrukturen durch das dort vertretene normativ-funktionale Kompetenzverständnis nicht ohne Weiteres abbilden. Die Lehrenden und Lernenden aus Schottland beklagen den normativ-funktionalen Kompetenzbegriff als eine für die pflegerische Interaktion unzureichende Darstellung professioneller Anforderungen. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Konzeptes *Care*, welche den Kern pflegerischen Handelns als Beziehungsarbeit erst zu thematisieren vermag. *Care* deutet in diesem Kontext auf personengebundene, situationsabhängige Faktoren wie auch Wertvorstellungen, die zur Bewältigung multidimensionaler pflegerischer Situationen erforderlich sind. Die Trennung der Begriffe eines emotionsbetonten *Caring* (was historisch gesehen als vorwissenschaftliche, auf Intuition basierende Kategorie stärker den assistierenden Helferberufen zugeordnet wurde) und der rational-instrumentellen Kompetenz (welche in

Anlehnung an die Mediziner Ausbildung als professionelle, wissenschaftliche Pfl ege t ä t i g k e i t aufgewertet wurde) ist auf die fr ü h e n A k a d e m i s i e r u n g s b e s t r e b u n g e n d e r P f l e g e b e r u f e i n G r o ß b r i t a n n i e n z u r ü c k f ü h r b a r (v g l . S M I T H 2 0 1 2) . D i e F o l g e i s t e i n e b i s h e u t e i m e n g l i s c h s p r a c h i g e n K o m p e t e n z v e r s t ä n d n i s v e r a n k e r t e R e d u k t i o n p f l e g e r i s c h e r A r b e i t a u f t e c h n i s c h f u n k t i o n a l e S t a n d a r d s (v g l . D Ü T T H O R N 2 0 1 5 a) . P f l e g e r i s c h e H a n d l u n g s k o m p e t e n z i s t i n d e n s c h o t t i s c h e n I n t e r v i e w d a t e n c h a r a k t e r i s i e r t d u r c h d i e t e r m i n o l o g i s c h e T r e n n u n g v o n e i n e r s e i t s n o r m a t i v f u n k t i o n a l a u s g e r i c h t e t e r V e r a n t w o r t l i c h k e i t (K o m p e t e n z) u n d a n d e r e r s e i t s d u r c h e i n e k o n t e x t s p e z i f i s c h e , e m o t i o n s g e b u n d e n e w i e a u c h f a l l s p e z i f i s c h v e r ä n d e r l i c h e p f l e g e r i s c h e I n t e r a k t i o n (C a r e) .

Zusammenfassend wird deutlich, dass pflegespezifische Professionsanforderungen im dispositionalen Kompetenzverständnis miteinander verschränkt sind, während sie im normativ-funktionalen Kompetenzverständnis einer terminologischen Erweiterung um den Begriff des Caring bedürfen. Die empirischen Erkenntnisse zu den differenten Begriffsverständnissen des Konstrukts Kompetenz allein bestätigen die kritischen Anmerkungen, die einem deskriptiv begründeten EQR eine funktional verengte Terminologie mit begrenzter Aussagekraft bezüglich der vergleichbaren Darstellung von europäischen Kompetenzprofilen bescheinigen (vgl. HÜLSKEN-GIESLER 2011; KARSTENS 2010; DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND 2010).

3.2 Die Kernkompetenz Pfl egerische Beziehung gestalten

Ungeachtet der terminologischen Differenzen zum Kompetenzverständnis konnte in allen Interviewaussagen der Lehrenden und Lernenden aus den Ländern Schottland, Schweiz und Deutschland die Kernkompetenz *Pfl egerische Beziehung gestalten* empirisch begründet werden (vgl. DÜTTHORN 2014). Dieser Befund verwundert, insbesondere vor dem Hintergrund des in Schottland herausgestellten normativ-funktionalen Kompetenzbegriffs. Das folgende Zitat belegt die herausgehobene Bedeutung, die die Gestaltung pfl egerischer Beziehungen im Sinne eines Caring für die professionelle Pfl ege im englischsprachigen Bildungsraum aufweist. Hierbei zeigt sich abermals die terminologische Differenz zwischen Kompetenz als handlungsbezogene Tätigkeit und Care als emotionsbezogene Haltung:

„I think you can learn how you're supposed to act, but that is different to being natural and already being within. And nursing is not all about clinical skills I think, it is much more about caring for the person and making sure that their needs are being met emotionally as well.“ (STUDSCOT SMITH, Z. 117)

Die aktive Gestaltung pfl egerischer Beziehungen wird von den befragten Lehrenden und Lernenden in allen untersuchten Ländern als Kernaufgabe pfl egerischen Handelns ausgewiesen. Dabei werden Pfl egenden persönlichkeitsbezogene Charakteristika ebenso aberlangt wie situationsangemessene, auf den Einzelfall bezogene, standardisierte Interventionen. Das folgende Belegzitat stammt aus einem Interview mit einer Lehrenden aus der Schweiz. Es veran-

schaulicht das professionelle Verständnis zu pflegespezifischer Interaktion, welches geprägt ist von Faktoren der Kontextualität, Situativität und Teamarbeit:

„Und natürlich dann auch zu den Menschen eine Beziehung aufbauen, dies sind meiner Meinung nach wichtige Fähigkeiten, inklusive mit anderen zusammenzuarbeiten, nicht? Wir sind ja nicht wie eine Labortechnikerin, äh, alleine mit unserem Mikroskop und unseren Flüssigkeiten, sondern wir sind immer eingebettet in ein Team.“ (LESCHWILTES, Z. 25)

Das grundsätzliche Eingebundensein der Pflegenden in menschliche Beziehungsstrukturen mit Patientinnen und Patienten sowie deren Angehörigen erscheint ebenso bedeutungsvoll wie die pflegeberufliche Verbindung zu den Kollegen im Team. Zwischenmenschliche Beziehungen gelten dabei nicht als per se vorhanden, sondern werden von den Pflegenden in aktiver Auseinandersetzung mit dem jeweils beteiligten Gegenüber erst hergestellt. Dieser aktive Prozess findet Ausdruck in der Formulierung Beziehung *gestalten*.

Wenngleich die Initiierung einer pflegerischen Beziehung ebenso ausgehend von den Patienten zu denken wäre, verweisen die Interviewdaten der Lehrenden und Lernenden dieser Studie auf den formulierten Anspruch Pflegenden, selbst die pflegerische Beziehungsgestaltung zu verantworten. Dabei zeigt sich, dass die befürwortete zwischenmenschliche Beziehung über eine rein funktionale Kontaktaufnahme hinausgeht (vgl. DÜTTHORN 2014). Bereits Lernende, im Folgenden ein Zitat aus Deutschland, beobachten während ihrer Ausbildung, dass die Gestaltung pflegerischer Beziehungen von Persönlichkeitsfaktoren und der Haltung eines Sich-auf-den-Anderen-Einlassen abhängig ist und unter diesen interaktionalen Bedingungen häufig auch misslingen kann:

„Was ich da auch feststellen musste, das ist, dass viele, äh ... also, gut, nicht viele, aber manche Schwestern überhaupt nicht zwischenmenschliche Kontakte zulassen können. Die gehen da rein: ‚Hallo, guten Tag, ich messe Ihnen jetzt den Blutdruck. So, dann waschen Sie sich jetzt mal.‘ (Sehr schnell gesprochen) Klatsch, Tür zu! (Pause) Und das ist natürlich nicht das, was ein Patient braucht, wenn er gerade in einer, äh, bedürftigen Situation ist.“ (STUDEU STRIEBEL, Z. 82–84)

Die Begegnung zwischen Patient/Patientin und Pflegeperson wird nicht grundsätzlich als förderliche und professionelle Beziehungsgestaltung gedeutet. Nach Auffassung der Interviewpartner ist eine professionelle Pflegeinteraktion weniger geprägt durch einen funktionalen Kontakt zweier Menschen, sondern zeichnet sich vielmehr durch situationsabhängiges Einfühlungsvermögen und ein authentisches Verständnis der Pflegepersonen für den Patienten und seine Angehörigen aus. Das Nichtzulassen einer zwischenmenschlichen Verbindung wird als unbefriedigende pflegebezogene Interaktion empfunden. Kontakt zwischen zwei Menschen formiert sich zur pflegerischen Beziehung, wenn sich die Pflegeperson auf den bedürftigen Patienten einlässt und nicht die funktionale Verrichtung pflegerischer Tätigkeiten allein in den Vordergrund stellt.

Die Kernkategorie *Pflegerische Beziehung gestalten* lässt sich durch folgende Subkategorien näher spezifizieren:

- ▶ Persönlichkeit einbringen
- ▶ Sicheinlassen auf die Welt des anderen
- ▶ Komplexität überblicken
- ▶ Kommunikation dialogisch ausrichten

Die Subkategorien verweisen in ihren Eigenschaften und dimensional Ausprägungen (vgl. ausführlich DÜTTORN 2014, S. 260 ff.) auf das wechselseitige Aufeinander-bezogen-Sein von Menschen innerhalb pflegerischer Interaktionen. An Pflegende stellt sich dabei die Herausforderung, einerseits auf die Bedürfnisse des Patienten und seiner Angehörigen emphatisch eingehen zu können, dabei die institutionellen Rahmenbedingungen und professionellen Bedarfe zu bedenken und schließlich aber auch persönliche Ressourcen und Grenzen in den Pflegeprozess zu integrieren. Diese gleichzeitige Subjekt- und Objektbezogenheit professioneller Beziehung geben dabei nicht selten Anlass für innere Widersprüche und Kontingenzerleben.

Lehrende und Lernende formulieren die Entwicklung der Kompetenz zur Gestaltung pflegerischer Beziehungen als die zentrale Herausforderung der Pflegearbeit. Für Lernende ist die Aneignung der Kernkompetenz *Pflegerische Beziehung gestalten* in ihrer emotionsbetonten, intensiven Körper-Leib-bezogenen und damit interaktionsdichten Charakteristik menschlicher Begegnungen die Hauptanstrengung der Ausbildungszeit. Lehrende sind dabei stets bemüht, Formen und Konsequenzen des aktiven Eingebundenseins und die in der Beziehungsgestaltung notwendige Balance zwischen Nähe und Distanz zur Reflexion zu bringen. Hierbei werden Widersprüche zwischen Professionsanforderungen und subjektiven Erfahrungen pflegedidaktisch aufgegriffen. Die Art der Ausgestaltung einer Lehr-Lern-Beziehung selbst wirkt dabei als wesentliche Einflussgröße auf die Entwicklung der Kompetenz *Pflegerische Beziehung gestalten* (vgl. DÜTTORN 2015b). Im nachfolgenden Kapitel werden Hauptmerkmale der pflegedidaktischen Bezugskategorie *Lehr-Lern-Beziehung gestalten* aufgeführt.

3.3 Pflegedidaktische Bezugskategorie: Lehr-Lern-Beziehung gestalten

Die Kompetenzentwicklung zur Gestaltung pflegerischer Beziehungen steht nach Auffassung der in dieser Studie befragten Lehrenden und Lernenden in einem Wirkzusammenhang mit der Gestaltung der Lehr-Lern-Beziehung (vgl. DÜTTORN 2014). Die Entwicklung pflegerischer Beziehungen gelingt hiernach insbesondere durch eine didaktisch vermittelte Gestaltung pflegepädagogischer Lehr- und Lernprozesse am Lernort (Hoch-)Schule. Die aktive Gestaltung der (hoch-)schulischen Lehr-Lern-Beziehung erhält insbesondere aus Sicht der *Lehrenden* in den untersuchten Ländern eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von pflegespezifischen Kompetenzen. Die Lehrenden verstehen ihr pädagogisches Handeln in

Interaktion mit den Lernenden als vorbildhaft für die Ausbildung der Kernkompetenz *Pflegerische Beziehung gestalten*. Das folgende Zitat einer Lehrenden aus Deutschland verdeutlicht diese empirisch herausgestellten Zusammenhänge:

„Also meine grundsätzliche Haltung ist schon dadurch geprägt, dass ich denke, dass ich Vorbild sein möchte. So, wie ich mit den Auszubildenden umgehe, sodass sie vielleicht an dem Vorbild sehen, wie sie mit dem Patienten oder alten Menschen umgehen, dass ich da eine Vorbildfunktion habe.“ (LEDEU TROMMLER, Z. 24)

Die Lehr-Lern-Beziehung fungiert unter dieser Deutung als Rollenmodell für die Gestaltung pflegerischer Beziehungen. Lehrende setzen hier die Gestaltung der Lehr-Lern-Beziehung, zumindest strukturell, mit dem Aufbau einer Pflege-Patienten-Beziehung gleich. Dieser empirische Befund verweist zum einen auf die relationale Bezogenheit pflegerischer Interaktionen, die sicher auch auf personenbezogene Bereiche der Ausbildung übertragbar ist. Gleichzeitig sei kritisch angemerkt, dass sich hierin ein Potenzial einseitig vermittelter Abhängigkeit zwischen Lehrenden und Lernenden ausdrückt, welche gerade von den Lehrenden die Reflexion eigener Rollenbilder anmahnt. Wenngleich die Vorbildfunktion von Lehrenden einleuchten mag, so bedarf es bei einem relationalen Verständnis (vgl. DÜTTORN 2014) dialogisch ausgerichteter Lehr-Lern-Arrangements immer auch der interaktiven Auseinandersetzung mit den individuellen Lernbedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe.

Auch die *Lernenden* orientieren sich vorbildhaft am Lehrverhalten ihrer Pädagogen. Sie fordern von den Lehrenden eine aktive Beteiligung und Unterstützung in emotional belastenden Ausbildungssituationen. Das persönliche Engagement eines Lehrers scheint hierbei besonders bedeutungsvoll zu sein. Pflegespezifische Kompetenzentwicklung wird dabei aus Sicht der Lernenden besonders durch eine am Lernerfolg interessierte, leidenschaftliche Lehrerpersönlichkeit beeinflusst. Ausschlaggebend für die pflegespezifische Kompetenzentwicklung ist für die Lernenden neben berufspraktischen Erfahrungen und entsprechenden Fachkenntnissen insbesondere die Begeisterungsfähigkeit für den Lerngegenstand, wie im folgenden Belegtext deutlich wird.

„Also theoretisch war hier im [Ausbildungszentrum in der Schweiz] der Unterricht wirklich top von Lehrpersonen her, die erfahren waren [...] Da waren wirklich engagierte und auch fast ein bisschen leidenschaftliche Lehrpersonen dabei, die einem das vermittelt haben. Das waren für mich Vorbilder, da hab' ich was abgesehen, wie denken die.“ (STUDSCHWI LANDERS, Z. 25)

Die hier herausgestellte Vorbildfunktion wird mit Blick auf die landesspezifischen Perspektiven der Schweizer Studierenden eher den Lehrenden am Lernort Schule zugewiesen, während diese Vorbildfunktion von deutschen sowie schottischen Lernenden stärker mit Bezug auf die pflegepraktische Ausbildung den Mentoren und erfahrenen Pflegenden am Lernort Praxis zugesprochen wird.

Entgegen gemäßigt konstruktivistischer Annahmen betonen diese Ergebnisse die Bedeutung von Planungsprozessen, die durch die Lehrenden angeleitet werden und die Lehrerpersönlichkeit aktiv in den Lernprozess einbringen. Lehrende beeinflussen das Schülerverhalten insofern direktiv, als sie eine beachtenswerte Vorbildfunktion zur Entwicklung pflegespezifischer Kompetenzen einnehmen. Diese Befunde negieren dabei keineswegs die Aneignungspotenziale handlungsorientierter Lernkonzepte, sie verweisen vielmehr auf die bedeutsame Funktion einer bewusst gestalteten Lehr-Lern-Beziehung (vgl. DÜTTORN 2014; DÜTTORN 2015b). Lehrende sind in diesem Beziehungsgefüge ebenso bedeutsam wie die Lernenden. Erst in einem gemeinsam auszuhandelnden Lernprozess entfaltet sich durch das relational Aufeinander-bezogen-Sein von Lehrenden und Lernenden eine auf Interaktion ausgerichtete Kompetenzentwicklung.

Der Lernort (Hoch-)Schule wird als geschützter Lernraum empfunden, der einen reflektierten Kompetenzerwerb zunächst ohne die herausfordernde Beteiligung von Patienten ermöglicht. Aus Sicht der Lernenden bietet die (Hoch-)Schule in diesem Zusammenhang einen Ort des Rückzugs, der erst die handlungsentlastende (Selbst-)Reflexion erlebter pflegerischer Interaktionen ermöglicht: Schule wird für die Lernenden zum „Heimatbahnhof“:

„Da muss ich sagen, ist das Ausbildungszentrum hier, das [ein Ausbildungszentrum in der Schweiz], so'n bisschen wie 'ne Insel oder wie 'nen Heimatbahnhof (lachen), sagen wir es so. [...] Und ... die eben diese, diesen ganzen Heimatbahnhof da, das, das habe ich wirklich sehr geschätzt. Auch während der Praktika, hier zurückzukommen, willkommen zu sein, von den Lehrern erkannt zu werden, mal angesprochen zu werden: ‚Wie geht's? Wie läuft's? Äh ... ist alles klar?‘ [...] Ähm ... also nicht auf formeller Ebene, sondern eher ... Umsetzung zu leben, da hineinzuwachsen in die, die ganze Pfl egetätigkeit.“ (STUDSCHWILANDERS, Z. 8–11)

Die vertrauensvolle, wertschätzende Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wirkt hier als wesentlicher Motivator zum Aneignen der pflegerischen Kompetenz der Beziehungsgestaltung. Schule wird zum „Heimatbahnhof“, wenn die Lehrenden ein Gefühl des Willkommenseins, des persönlichen und nicht nur formalen Interesses am Lernfortschritt der Lernenden erkennen lassen. Der Lernort (Hoch-)Schule stellt in diesem Sinne einen wichtigen Rückzugsort für die Lernenden dar. Die Persönlichkeitsentwicklung und Verarbeitung pflegepraktischer Erlebnisse wird durch eine wertschätzende Lehr-Lern-Beziehung gefördert, die charakterisiert ist von einem persönlichen Miteinander auf Augenhöhe.

Die schulische Lehr-Lern-Beziehung ist zudem charakterisiert durch die empirische Eigenschaft eines Zusammengehörigkeitsempfindens. Dies wird sprachlich ausgedrückt als „Wir-Gefühl“. Das Zusammengehörigkeitsempfinden entwickelt sich über den bewussten Aufbau einer vertrauensvollen Lernatmosphäre. Die ausdrücklichen Bemühungen von Lehrenden um eine förderliche Lernatmosphäre werden im folgenden Zitat deutlich:

„Eigentlich dann doch, dass ich vor allen Dingen, wenn wir dann beginnen, dass ich von Anfang an versuche, Atmosphäre zu schaffen, die einerseits signalisiert so, so Offenheit und Freundlichkeit und auch Vertrauen [...] Und das sind manchmal nur Kleinigkeiten oder so, in der Art, wie ich ihnen begegne, oder dass ich sag’: ‚Ah, ich hab jetzt für alle ein Brötchen mitgebracht, da, in der Pause, essen wir zusammen ein Brötchen. Aber jetzt müssen wir erst was arbeiten‘ oder so. Ja, das sind ja manchmal nur so Kleinigkeiten oder aber wo, wo dann ihnen klarmacht: ‚Hey, wir gehören zusammen, und wir, unsere Gruppe, die isst nachher zusammen in der Pause das Brötchen.“ (LESCHWI BURRI, Z. 88)

Die Eigenschaften Offenheit, Freundlichkeit und vertrauensvolle Lernatmosphäre prägen das Gefühl der Zusammengehörigkeit und tragen entscheidend zum Selbstwertgefühl der Lernenden bei. Im Sinne der oben angesprochenen humanistischen Bildungsideale werden hierdurch Mündigkeit und Emanzipation gefördert, wenn die Lernenden den Lernort (Hoch-) Schule als möglichen Schutzraum zur persönlichen Reflexion, zur gegenseitigen Verständigung und emotionalen Verarbeitung erleben.

Die Lernenden befürworten eine respektvolle Lehr-Lern-Beziehung, bei der sich die Lehrenden mit einem partnerschaftlichen „Wir“ auf Augenhöhe zu den Auszubildenden verhalten. Sie erleben die Lehr-Lern-Beziehung allerdings – entgegen den Bemühungen ihrer Lehrenden – erst am Ende der Ausbildung als partnerschaftlich und dialogisch gestaltet.

„[...] gerade im dritten ... Theorieblock, also fünftes Semester, ist man, äh, wird man wahrgenommen, wird man geschätzt, wird man auch als Partner respektiert gegenüber den Lehrpersonen. Also irgendwie, ähm, kommt da was in Gang, was Partnerschaftliches, und das ist, was, was ich sehr geschätzt habe, jetzt im letzten Semester. Anfangs war das nicht so, da war man noch so’n bisschen der Frischling, der Neue, ähm, für mich auch ein bisschen verständlich, man hat noch nicht die gleiche Sprache, noch nicht das gleiche Verständnis, äh, Pflegeverständnis und so weiter ... Aber hätte von mir aus für mich gerade mit meiner Berufserfahrung und so (schmunzeln) auch schon vorher bisschen stattfinden dürfen.“ (STUDSCHWI LANDER, Z. 8)

Die Lernenden leiten aus der Art der Lehr-Lern-Beziehung den Entwicklungsstand ihrer pflegespezifischen Kompetenzentwicklung ab. Als Indikator einer partnerschaftlichen Lehr-Lern-Beziehung und folglich einer voranschreitenden Kompetenzentwicklung dient den Lernenden eine gemeinsame Verwendung von berufsspezifischen Fachausdrücken.

Zusammenfassend kann postuliert werden, dass Lehrende im Prozess zur professionellen Kompetenzentwicklung einen hauptsächlichen Einflussfaktor darstellen. Die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden wird dabei zur zentralen Bezugsgröße im Lernprozess.

4. Zusammenführung und Ausblick

Dieser Beitrag verweist zunächst auf die Inhomogenität der Verwendung des Begriffs Kompetenz. Für die Erhebungsländer Schottland, Schweiz und Deutschland zeigen sich divergente Konzepte zum Verständnis pflegespezifischer Kompetenz. Hierbei erweist sich zur Beschreibung pflegespezifischer Anforderungen insbesondere das in Schottland zum Ausdruck gebrachte normativ-funktionale Kompetenzverständnis als unzureichend. Ein Kompetenzverständnis, welches auf standardisierte, normativ-funktionale Tätigkeitsanforderung basiert, führt zu einer auf verrichtungsorientierte Pflege Tätigkeit reduzierten Darstellung pflegerischer Aufgaben, die der Realität komplexer Pflege und damit auch der pflegerischen Ausbildungspraxis nicht gerecht wird. Eingedenk der Tatsache, dass auch der EQR auf einen funktionalen Kompetenzbegriff zurückgreift, wäre die Verwendung des Begriffs Kompetenz zur europaweit vergleichenden Abbildung pflegespezifischer Qualifikationsanforderungen zu hinterfragen. Ferner verweisen die Forschungsergebnisse auf die Notwendigkeit, dass Qualifikationsrahmen terminologisch zu konkretisieren sind und zukünftig einer stärkeren empirischen Begründung bedürfen. Dieser Beitrag belegt das Desiderat zur domänenspezifischen Differenzierung berufsspezifischer Qualifikationsrahmen, wie dies beispielsweise mit dem Fachqualifikationsrahmen (FQR) Pflege bereits erfolgt ist und mit der Entwicklung eines FQR Pflegedidaktik aktuell anvisiert wird (vgl. HÜLSKEN-GIESLER/KORPORAL 2013; DÜTTORN 2015c).

Entgegen den unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen für pflegeberufliche Bildungsprozesse in Schottland (akademische Hochschulbildung), der Schweiz (höhere Fachschule auf tertiärem Niveau) und Deutschland (berufliche Ausbildung an beruflichen Fachschulen) und ungeachtet der herausgestellten Inhomogenität zum Begriffsverständnis pflegerischer Kompetenz konnten in diesem Beitrag länderübergreifende, gemeinsame Charakteristika pflegeberuflicher Professionsanforderungen identifiziert werden. Pflegerisches Handeln ist wesentlich auf die Gestaltung pflegerischer Beziehungen ausgerichtet. Es wird deutlich, dass die professionelle, zwischenmenschliche Beziehung über eine rein funktionale Kontaktaufnahme hinausgeht und in dem situationsabhängigen Einfühlungsvermögen der Pflegepersonen gegenüber Patienten und Angehörigen Ausdruck findet. Dabei sind Kompetenzen eines Sicheinlassens ebenso einzubringen wie die Wahrnehmung und angemessene Thematisierung eigener Interessen. Kontakt zwischen zwei Menschen formiert sich erst dann zur pflegerischen Beziehung, wenn sich die Pflegeperson auf den bedürftigen Patienten unter Achtung ihrer eigenen Bedarfe einlässt und nicht die funktionale Verrichtung pflegerischer Tätigkeiten allein in den Vordergrund stellt. Hierbei gelingt in Anlehnung an vergleichbare empirische pflegedidaktische Befunde ein konkretisiertes Verständnis zur relationalen Ausrichtung pflegerischer Interaktionen (vgl. BOHRER 2013; FICHTMÜLLER/WALTER 2007; DÜTTORN 2014). Während die berufspädagogisch angelegte Arbeit zum Wirkgefüge von Lehren und Lernen bei FICHTMÜLLER und WALTER (2007) die interaktionale Kategorie *Kontaktgestal-*

ung lernen aufgreift und BOHRER (2013) für den Lernort Pflegepraxis den Lerngegenstand *Kontakt und Beziehung gestalten* skizziert, verweist die vorliegende Studie auf die differenzierte Bedeutung von *Kontakt versus Beziehung gestalten*. Während Kontakt auf eine lineare Begegnung ausgerichtet ist, betont die Kernkategorie *Pflegerische Beziehung gestalten* als pflegeimmanente Herausforderung eine wechselseitig aufeinander bezogene Interaktion der beteiligten Akteure. Beide Interaktionspartner sind an der Verantwortungsübernahme für die Situation gleichwertig beteiligt.

Weiterführend wurde die Bedeutung der Lehr-Lern-Beziehung für alle untersuchten Länder herausgestellt. Empirisch belegt werden konnte, dass die Lehrenden und auch die Lernenden eine dialogische Gestaltung der Lehr-Lern-Beziehung als konstitutiv für die Anbahnung der pflegespezifischen Kernkompetenz *Pflegerische Beziehung gestalten* erachten. Wenngleich dieser empirische Befund aus theoretischer Perspektive zu diskutieren wäre, so zeigt sich doch die Notwendigkeit der pädagogisch-didaktischen Begründung von relationalen Bildungsprozessen (vgl. KÜNKLER 2011). Lernen gestaltet sich als dynamischer Prozess eines wechselseitigen Aufeinander-bezogen-Seins und wirkt erst in der dialogischen Aushandlung zwischen Lehrenden und Lernenden konstitutiv. In einer dialogisch ausgerichteten Interaktion relationaler Lernprozesse wird das Moment des „Zwischen“ der handelnden Akteure in der Lehr-Lern-Beziehung zum entscheidenden kompetenzbildenden Ereignis, welches den in pädagogischen Kontexten oft beanstandeten Dualismus zwischen Objekt und Subjekt bewusst zu überwinden versucht (vgl. DÜTTORN 2014; KÜNKLER 2011).

Damit sind den mitunter verwertungsorientierten europäischen Kompetenzdebatten unter Rekurs auf pflegeberufliche Professionsdimensionen bildungshaltige Ausbildungskonzepte zur Förderung eines selbstbestimmten, reflexiven lebenslangen Lernens entgegengesetzt. Die inhomogenen Verständnisse zum Kompetenzbegriff lassen sich unter Bezugnahme auf humanistische Bildungskategorien, wie beispielsweise emanzipative und gesellschaftskritische Mündigkeit, in Einklang bringen. Pflegeberufliche Bildungsprozesse sind zukünftig noch stärker auf eine relationale Persönlichkeits- und Identitätsbildung auszurichten. Die hier herausgestellte konstitutive Bedeutung professioneller Beziehungen ist sowohl für pflegeberufliche als auch für pflegepädagogische Interaktionen pflegedidaktisch stärker zu begründen. Damit gelangen die soziale Eingebundenheit und Verwobenheit pflegespezifischer Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt pflegedidaktischer Reflexionen: Beziehungsgestaltung und Interaktion gelten folglich als Kernelemente der Aneignung pflegeberuflicher Professionsanforderungen.

Literatur

- BOHRER, Annemarie: Selbständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung. Berlin 2013
- BREUER, Franz: Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden 2009

- CHARMAZ, Kathy: Den Standpunkt verändern: Methoden konstruktivistischer Grounded Theory. In: MEY, Günther; MRUCK, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden 2011, S. 181–206
- DARMANN-FINCK, Ingrid: Interaktionistische Pflegedidaktik. In: Olbrich, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München 2009, S. 1–22
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND: Zur Einführung eines deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Resolution des 60. DHV-Tages, 2010. URL: <http://www.hochschulverband.de/cms1/778.html> (Zugriff: 08.12.2014)
- DÜTTORN, Nadin: Pflegespezifische Kompetenzen im europäischen Bildungsraum – eine empirische Studie zur Inhomogenität des Kompetenzbegriffs. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. WEYLAND, Ulrike; KAUFHOLD, Marisa; NAUERTH, Annette; ROSOWSKI, Elke (Hrsg.): Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich. bwp@Spezial 10, 2015a, S. 1–22
- DÜTTORN, Nadin: Relationale Bildungsprozesse in der Pflege. In: ERTL-SCHMUCK, Roswitha; GREB, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Forschungsfelder. Weinheim und Basel 2015b, S. 148–176
- DÜTTORN, Nadin: Hochschuldidaktische Perspektiven des FQR Pflege. Fachvortrag anlässlich der 18. Hochschultage Berufliche Bildung, TU Dresden am 19.03.2015 (2015c)
- DÜTTORN, Nadin: Pflegespezifische Kompetenzen im europäischen Bildungsraum. Publikationsreihe Pflegewissenschaft und Pflegebildung. Band 8. Göttingen 2014
- ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz: Vorbemerkung zur 2. Auflage und Einführung. In: ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart 2007, S. XI–XLVI
- ERTL, Hubert; SLOANE, Peter F. E.: Einführende und zusammenführende Bemerkungen: Der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive. In: ERTL, Hubert; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsausbildung in internationaler Perspektive. Paderborn 2005, S. 4–20
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (EU): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Explaining the European Qualification Framework for Lifelong Learning. (2008). URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_bg.pdf (Zugriff: 08.02.2015)
- EVERS, Thomas: Kompetenzprofile der beruflichen Praxis – Methoden zur empirischen Analyse. In: WALKENHORST, Ursula; NAUERTH, Annette; BERGMANN-TYACKE, Inge; MARZINZIK, Kordula (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich. Bielefeld 2009, S. 167–179
- FICHTMÜLLER, Franziska; WALTER, Anja: Pflegen lernen: Empirische Begriffs und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen 2007

- GIESEKE, Wiltrud: Perspektivverschränkung. In: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigrid; NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Heilbrunn, Obb 2001
- HÜLSKEN-GIESLER, Manfred; DÜTTORN, Nadin: Paradigmatischer Pluralismus als Herausforderung: das Beispiel Pflegewissenschaft. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum. 19. Jg., 2011, S. 56–61
- HÜLSKEN-GIESLER, Manfred: Qualifikationsrahmen in der Pflege – zwischen politischem Telos und fachwissenschaftlichen Anforderungen. In: bwp@ Spezial 5 – HT 2011, FT 14, 2011, S. 1–13
- HÜLSKEN-GIESLER, Manfred; KORPORAL, Johannes (Hrsg.): Fachqualifikationsrahmen Pflege für hochschulische Bildung. Berlin 2013
- KARSTENS, Uwe: Deutscher Qualifikationsrahmen: Erprobung und Kritik. In: Information Technology. Vol. 52 (3), 2010, S. 173–176
- KÜNKLER, Tobias: Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld 2011
- SMITH, Pam: The emotional labour of nursing revisited. 2 Aufl. New York 2012
- WITZEL, Andreas: Das Problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Social Research. Vol. 1 (1), Art. 22. 2000. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> (Zugriff: 07.07.2012)

© 2017 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

DÜTTORN, Nadin: Pflegebildung in Europa stärken – ein empirischer Beitrag zur Harmonisierung eines inhomogenen Kompetenzbegriffs.

In: WEYLAND, Ulrike; REIBER, Karin (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Bonn 2017, S. 205-221



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>