



Karl-Heinz Sahmel (Hrsg.)

# Pflegerische Kompetenzen fördern

Pflegepädagogische Grundlagen  
und Konzepte

**Kohlhammer** | *Pflege*

Aus- und Weiterbildung

**Der Herausgeber:**

Dipl.-Päd. Dr. habil. Karl-Heinz Sahmel ist Professor für Pflegepädagogik an der Fachhochschule Ludwigshafen.

Karl-Heinz Sahmel

# **Pflegerische Kompetenzen fördern**

Pflegepädagogische Grundlagen und Konzepte

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen oder sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige gesetzlich geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© 2009 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer

Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

Printed in Germany

ISBN 978-3-17-020489-8

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-026456-4

# Inhalt

	Seite
<b>Karl-Heinz Sahmel</b>	
<b>1 Kompetenz und Pflegebildung .....</b>	7
1.1 Schwierigkeiten mit dem Kompetenz-Begriff .....	7
1.2 Pflege und Kompetenz.....	14
1.3 Beurteilung von Kompetenzen .....	22
1.4 Ausblick: Förderung pflegerischer Kompetenzen .....	25
<b>Gudrun Zimmermann</b>	
<b>2 Förderung der Sozialkompetenz in Schule und praktischer Pflegeausbildung .....</b>	27
2.1 Annäherung an den Begriff Sozialkompetenz .....	27
2.2 Soziale Kompetenzen im pflegerischen Kontext .....	31
2.3 Die Förderung der Sozialkompetenz am Lernort Schule: Die Kurskonferenz .....	39
2.4 Die Ausbildung von Sozialkompetenz am Lernort Praxis .....	46
<b>Gisela Pittius</b>	
<b>3 Förderung der kommunikativen Kompetenz in der Pflege – Überlegungen im Anschluss an Ingrid Darmann .....</b>	76
3.1 Kommunikation in der Pflege .....	76
3.2 Förderung der kommunikativen Kompetenz im Pflegeunterricht .....	87
3.3 Zusammenfassung und kritische Würdigung .....	98
<b>Oliver Urban</b>	
<b>4 Förderung von Reflexionskompetenz durch Praxisberichte .....</b>	102
4.1 Reflexion, Erkenntnis und Kompetenz .....	102
4.1.1 John Dewey: Erkenntnis durch reflektiertes Denken ....	102
4.1.2 Donald Alan Schön: Handlung und Reflexion .....	107
4.2 Praxisberichte und Kompetenzerwerb .....	111
4.3 Die Gestaltung von Praxisberichten .....	126
4.4 Abschließende Überlegungen .....	133

**Andrea Reinhardt**

<b>5</b>	<b>Interkulturelle Kompetenz in der Pflege .....</b>	136
5.1	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen .....	136
5.2	Interkulturelle Kompetenz .....	143
5.3	Die Vermittlung interkultureller Kompetenz in der Pflegeausbildung .....	152

**Simone Hartmann-Eisele**

<b>6</b>	<b>Handlungskompetenz in der Altenpflege .....</b>	161
6.1	Altenpflege im Wandel .....	161
6.2	Altenpflege als Beruf – die Verberuflichung und ihre Folgen .....	165
6.3	Personalsituation und Arbeitszufriedenheit in der stationären Altenpflege .....	167
6.4	Handlungskompetenz – mit Kompetenzen kompetent umgehen .....	169
6.5	Förderung von Handlungskompetenz in der stationären Altenpflege .....	172

	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	177
--	----------------------------------	-----

	<b>Hinweise zu den Autorinnen und Autoren.....</b>	186
--	----------------------------------------------------	-----

# 1 Kompetenz und Pflegebildung

Karl-Heinz Sahmel

## 1.1 Schwierigkeiten mit dem Kompetenz-Begriff

Jeder Versuch, den Begriff „Kompetenz“ definitorisch festzuschreiben, ist zum Scheitern verurteilt.

Schon **umgangssprachlich** wird „Kompetenz“ in grundlegend verschiedenen Bedeutungen verwendet, wie Löwisch prägnant aufweist: „Einmal verstehen wir unter Kompetenz die *Fähigkeiten und Urteilsfähigkeiten für fachliches Handeln* von Menschen, Unternehmen und Institutionen (...). Zum anderen meinen wir mit Kompetenz auch *Befugnisse und Zuständigkeiten von Funktionen und Institutionen* (...). Von Kompetenzen reden wir – drittens – auch, wenn es um *Maßgeblichkeit in fachlicher Hinsicht* geht. Wir verwenden Kompetenz des Weiteren noch in einer vierten Weise; Lehrer z. B. sind befähigt für Unterricht an Schulen: sie haben die Lehrbefähigung, die durch zwei Prüfungen zertifiziert worden ist. Sie tragen somit objektiv formale Kompetenz für den Lehrberuf. Doch unterscheiden wir zwischen Lehrern, die eine solche objektiv-formale Kompetenz tragen und zugleich als Lehrer kompetent handeln, und solchen Lehrern, von denen wir sagen, dass sie zwar fachliche Kompetenz tragen, aber als Lehrer nicht kompetent handeln. Neben objektiv festgestellter reiner Fachkompetenz gibt es somit subjektiv bewertete und eingeschätzte Handlungskompetenz“ (Löwisch 2000, S. 79). Für Löwisch ist Kompetenz stets an Zuständigkeit und Qualifikation gebunden, allerdings ist es ebenso notwendig, menschliches Handeln mit Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit zu verbinden. „Kompetentes Handeln drückt sich nicht allein in Wissen und Sachwalterschaft aus, sondern wesentlich in Haltung und Mitmenschlichkeit“ (Löwisch 2000, S. 82).

Eine wichtige Dimension der **wissenschaftlichen** Beschäftigung mit „Kompetenz“ hat der Linguist Chomsky eröffnet mit der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz. „Performanz“ meint im Kontext von Sprache: das aktuelle Tun, die Sprachverwendung, das Sprechen. Da es nicht denkbar ist, dass Menschen über sämtliche möglichen Sprachkonstellationen verfügen, wird davon ausgegangen, dass wir über ein internes Programm, eine Grammatik verfügen, die es uns ermöglicht, in spezifischen Situationen richtige Sätze zu formen. Diese Fähigkeit bezeichnet Chomsky als „Kompetenz“. „Kompetenz ist die Bedingung der Möglichkeit von Performanz. Performanz ist zugleich die Bedingung der Möglichkeit von Einschätzung der Kompetenz, von Erhalt und von Steigerung der Kompetenz“ (Löwisch 2000, S. 96).

Diese Unterscheidung, die Jürgen Habermas in seinen „Vorbereitenden Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“ (1971) zugrunde gelegt hat, ist Ausgangspunkt für die äußerst differenzierte „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981). Nach intensiver Rezeption neuzeitlicher sozialwissenschaftlicher Theorien (vgl. ausführlich: McCarthy 1980; Sahmel 1988, S. 166 ff.) gelingt Habermas eine Rekonstruktion des Begriffs kommunikativer Rationalität. Dessen Einschränkungen ergeben sich aus der dialektischen Beziehung zwischen System und Lebenswelt. Die kritische Analyse der Entwicklung der Mediatisierung der Lebenswelt durch die verselbständigten Imperative des Gesellschaftssystems eröffnet Habermas den Blick auf die Evolution von Kompetenzen für ein „gutes Leben“ in den Bereichen

- Denken - kognitive Kompetenz
- Sprechen - sprachliche Kompetenz und
- Handeln - soziale Kompetenz

In der Rezeption von Habermas durch die Kritische Erziehungswissenschaft (vgl. Sahmel 1988, S. 208 ff.) wird diese von ihm an etlichen Stellen vertiefte Problemsicht insbesondere auf kommunikative Kompetenz (vgl. z. B. Habermas 1971, Habermas 1984) jedoch leider nicht systematisch durchgehalten bzw. entfaltet.

Stattdessen war sehr bedeutsam die Unterscheidung des Pädagogen Heinrich Roth:

„Mündigkeit (...) ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne:

- a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können,
- b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
- c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971, S. 180).

Diese anthropologisch fundierte Trennung von Person, Sache und Gesellschaft, die Roth an Mündigkeit bindet und in verantwortliches Handeln einmünden lässt, war in der Folge äußerst einflussreich – allerdings ohne Rückbezug auf den pädagogisch-psychologischen Begründungskontext.

So tauchen die drei Dimensionen – ergänzt um den Aspekt der Methodenkompetenz – etwa wieder auf im Kontext der seit den 80er Jahren vieldiskutierten „**Schlüsselqualifikationen**“. Allerdings lässt sich die Diskussion um diesen berufspädagogischen Kernbegriff als sehr widersprüchlich charakterisieren (vgl. Müller-Seng/Weiss 2002). Der Begriff „Schlüsselqualifikation“ ist eine weitgehend ökonomisch-gesellschaftlich determinierte Kategorie, die auf berufliche Handlungsfähigkeit zielt – und somit im Gegensatz steht zum

Begriff der „Bildung“. Simon Beck kommt zu folgender zugespitzten Einschätzung: „Der ursprünglich bildungsökonomisch verstandene Begriff der Schlüsselqualifikationen ist ein suggestiver und multifunktionaler Konjunkturbegriff der Erziehungswissenschaft, welcher bildungspolitisch bedeutend, bildungstheoretisch heftig umstritten und praktisch unhandlich ist“ (Beck 2001, S. 72).

Nichtsdestotrotz hat die Berufspädagogik die Begriffe „Schlüsselqualifikation“ und „Kompetenz“ begierig aufgegriffen und miteinander verknüpft. Vonken ist in seiner Arbeit über „Handlung und Kompetenz“ (2005) der Frage nachgegangen, welche Hintergründe die verstärkte Verwendung des Begriffs „Kompetenz“ hat. Die Verwendung eines derart wichtig gewordenen Konzeptes ist nämlich nicht nur eine innerwissenschaftliche Angelegenheit, sondern hat gesellschaftliche Wurzeln.

Seit den 80er Jahren ist es zu gravierenden Veränderungen in der Arbeitswelt gekommen. Die Globalisierung, also die weltweite Vernetzung von Produktionsstätten und Absatzmärkten, führt zu einem verschärften und zunehmend existenzbedrohenden Wettbewerb von Industrie- und Wirtschaftsunternehmen. Zunehmend ist das Überleben eines Unternehmens nicht mehr allein von der Qualität seiner Produkte abhängig, sondern von Preisgestaltung, Kundenorientierung, schneller Lieferung und dem schnellen Eingehen auf Wünsche der Auftraggeber.

Die bislang eher starr und arbeitsteilig organisierte Produktion (Taylorismus) kann den vielfältigen Anforderungen der Produktabnehmer kaum noch gerecht werden. Die gewaltigen Änderungen der Arbeitsorganisation sind teilweise unter dem Stichwort „Humanisierung der Arbeit“ diskutiert worden, lassen sich allerdings treffender eher unter die Chiffre „Flexibilisierung der Arbeitskraft“ fassen. „Der flexible Mensch“ – unter dieser Bezeichnung hat Richard Sennett (2000) grundlegende Veränderungen zusammengefasst, die weit über den ökonomischen Bereich hinausgehen. Der neue, flexible Kapitalismus hat grundlegende Auswirkungen auf den menschlichen Charakter: „Wie aber können langfristige Ziele verfolgt werden, wenn man im Rahmen einer ganz auf das Kurzfristige ausgerichteten Ökonomie lebt? Wie bestimmen wir, was in uns von bleibendem Wert ist, wenn wir in einer ungeduldigen Gesellschaft leben, die sich nur auf den unmittelbaren Moment konzentriert?“ (Sennett 2000, S. 12).

Die zunehmende Bedeutung des „Selbst des Mitarbeiters“ (Arnold zit. nach Vonken 2005, S. 86 f.), also von Eigenständigkeit, Autonomie, Handlungsfähigkeit, die Eingang in die Diskussion um „Kompetenz“ gefunden hat, ist als ambivalent zu beurteilen, steht sie doch weniger „im Zeichen humanitärer Bemühungen, sondern im Zusammenhang mit der Steigerung von Produktivität und Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter“ (Vonken 2005, S. 87). Der flexible Mitarbeiter wandelt sich zunehmend zu einem eigenständigen Unternehmer – ohne allerdings die Loyalität zu seinem Arbeitgeber aufzugeben! Der Mitarbeiter bedarf der Selbstorganisation, d. h. er muss selbständiger als bislang sein Leben und seine Erwerbstätigkeit gestalten.

Mit dieser Individualisierung korrespondiert eine deutliche Tendenz des Rückzugs des Staates aus der Verantwortung für Bildung sowie eines Rückzuges von Unternehmen aus dem Weiterbildungssektor. Baethge „kritisiert das von der Politik in diesem Zusammenhang aufgenommene ‚Gesellschaftsreformprogramm‘ als ein ‚Erziehungs- und Kulturprogramm, das auf die Schaffung eines neuen Sozialtyps, des unternehmerischen Menschen, zielt, dann aber sehr schnell den Blick auf eine umfassende Deregulierung von Standards für soziale Sicherung und eine grundlegende Umgestaltung des Wohlfahrtsstaates freigibt“ (Baethge zit. nach Vonken 2005, S. 92).

Prägnant fasst Vonken die Folgen dieser Entwicklung für das Verständnis von „Kompetenz“ zusammen: „Die gesellschaftlichen Umbrüche der letzten Jahrzehnte in Verbindung mit den wirtschaftlichen Veränderungen liefern uns also den Hintergrund dafür, dass sich die Wissenschaft zunehmend mit besonderen ‚Fähigkeiten‘ bzw. mit besonderen Handlungsformen des Menschen beschäftigt, nämlich Selbstorganisation, Flexibilität, Eigenverantwortlichkeit und Handlungsfähigkeit bzw. -bereitschaft. Kompetenzkonzepte lassen sich daher besonders mit Bezug zur Erwerbsarbeit und im Zuge der Veränderungen von Arbeit verstehen. Die hier angesprochenen Eigenschaften sind weitgehend mit den in der Weiterbildung bzw. Berufsbildung verwendeten Kompetenzkonzepten kompatibel, allerdings beheben unsere bisherigen Betrachtungen noch nicht die Unspezifiziertheit und Theoriearmut der konstatierten Modelle“ (Vonken 2005, S. 97).

Die Ambivalenz der Einschätzung der Betonung des Ichs in neueren Diskussionen um Ausbildung und Bildung lässt sich noch weiter treiben: Zunächst gilt es festzuhalten, dass in gegenwärtigen Erörterungen eine systematische Auseinandersetzung mit dem vielschichtigen Begriff „**Subjekt**“ und seiner Geschichte weitgehend unterbleibt. Eine Ausnahme stellt hier lediglich der Erwachsenenbildner Erhard Meueler dar, dessen Ansatz von Ertl-Schmuck (2000) für die Pflegedidaktik fruchtbar rezipiert worden ist. Wenn vom Subjekt die Rede ist, dann entweder in der Tradition von Aufklärung und Kritischer Theorie oder im Sinne von Postmoderne und Konstruktivismus.

Ein Anschluss an die Tradition der Aufklärung muss heute verknüpft werden mit dem Blick auf die von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno (ursprünglich 1947/1969) analysierte „Dialektik der Aufklärung“ und auf die neuzeitliche Diskussion um die Krise von Aufklärung (vgl. Krüger Hrsg. 1990). Wenn in der Erziehungswissenschaft vom Subjekt die Rede ist, so wird zugleich auch an den vielschichtigen Begriff der „**Bildung**“ angeknüpft (vgl. Sahmel 2008). Dies um so mehr, als (Kritische) Pädagogik sich sowohl mit der kulturellen Erosionskrise als auch mit dem grundlegenden Wandel der Gesellschaft durch permanent hohe Arbeitslosigkeit auseinandersetzen muss (vgl. Negt 1997, 2001).

Der Pädagogik in Theorie und Praxis bieten sich nun bezüglich Bildung seit je zwei Möglichkeiten: Sie kann die Anpassung an die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse fördern, oder sie unterstützt Emanzipationsbestrebungen der nachwachsenden Generation (vgl. – immer noch aktuell – Mollenhauer 1968).

Kritisch-emanzipatorische Pädagogik muss die Begriffe „Bildung“, „Erziehung“ und „Lernen“ grundlegend neu definieren. Negt fragt: „Was müssen Menschen wissen, damit sie in der heutigen Krisensituation begreifen können, was vorgeht; welche Möglichkeiten gibt es für sie, ihre Lebensbedingungen in solidarischer Kooperation mit anderen zu verbessern? Mit welchen Orientierungen und Sachkompetenzen müssen sie ausgestattet sein, um sich in dieser Welt der Umbrüche zurechtfinden zu können? Mit einem Wort: Worin bestehen die neuen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen? – An diesen Schlüsselqualifikationen orientieren sich gesellschaftliche Erfahrungen, von denen man ausgehen muss, um Prozesse zu beschreiben, Tendenzen, die für die gesellschaftlichen Lernprozesse relevant sind. Was ich hiermit meine, lässt sich in die Frage übersetzen: Welche Kompetenzen des gegenständlichen Lernens wären erforderlich, damit die Menschen den Problemen gewachsen wären, welche die industrielle Zivilisation als ihre eigenen Grenzen mit hervorbringt?“ (Negt 1998, S. 26).

Negt benennt fünf Kompetenzen, die in heutigen Bildungsprozessen zur Entfaltung kommen sollten (1998, S. 33 ff.):

- 1) Identitätskompetenz – als Fähigkeit, angesichts permanenter Bedrohung durch gesellschaftliche Umbrüche sich Identitätsfragen zu stellen.
- 2) Technologische Kompetenz: Angesichts des permanenten Vordringens neuer Technologien bedarf es sowohl kritischer Wachsamkeit gegenüber Zerstörungspotentialen als auch der Nutzung von Technik als Mittel der Befreiung.
- 3) Gerechtigkeitskompetenz – im Sinne von Sensibilität für Enteignungserfahrungen und Fähigkeit zur Wahrnehmung von Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit.
- 4) Ökologische Kompetenz – als Befähigung des Menschen zum pfleglichen Umgang mit der Natur und mit den Dingen.
- 5) Historische Kompetenz: „Soziales Gedächtnis und Utopiefähigkeit nach vorn sind zwei Seiten derselben Sache. Sich begrifflich mit dem Vergangenen auseinanderzusetzen bedeutet nicht die Wiederholung alter Tatbestände und Fehler, sondern im Gegenteil: Es setzt den Blick frei für Konstruktionen nach vorn und für eine politische Gegenwartsbewältigung. Erfahrene eigene Lebensgeschichte in Lernprozessen weiterzuführen, die einen Begriff von allgemeiner Geschichte vermittelt, wäre daher der Weg, sich historische Kompetenzen anzueignen“ (Negt 1998, S. 43 f.).

Ähnlich wie von Hentig (vgl. 1993, 1996) und Klafki (vgl. 1996) geht es Negt darum, angesichts der viel beschworenen gesellschaftlichen Sinnkrise auf Orientierungsmaßstäbe zu verweisen, ohne in eine Bejahung des Bestehenden oder eine Beschwörung vergangener Werte zu verfallen. Basis ist hierbei ein – wenn auch historisch brüchiger – Begriff von Vernunft.

Demgegenüber haben Vertreter der **Postmoderne** (vgl. grundlegend Lyotard 1986; Welsch 1988) das Vertrauen in einen substantiellen Vernunft-Begriff verloren. Kritische Theorien, so ihr Vorwurf, knüpfen an große theoretische „Erzählungen“ an, die um „Aufklärung“, „Subjekt“, „Emanzipation“ und „Bildung“ ranken und die sich angesichts „einer zusehends unkalkulierbarer werdenden, ‚kontingenten‘ Welt“ (Pongratz 2003, S. 22) als überlebt erweisen lassen.

Insbesondere in der Erwachsenenbildung und in der Berufspädagogik gehen Vertreter der Postmoderne häufig ein Argumentationsbündnis mit Vertretern des (Radikalen) **Konstruktivismus** und der **Systemtheorie** ein.

Siebert hat folgende Grundannahmen aus dem Radikalen Konstruktivismus und der Systemtheorie in ihrer Bedeutung für die Didaktik herausgestellt:

- „Der Konstruktivismus bestätigt die Subjektorientierung der Bildungsarbeit. Erwachsene lassen sich (in der Regel) nicht belehren oder aufklären. Wahrheiten lassen sich nicht linear vermitteln. Erwachsene haben ihren ‚eigenen Kopf‘, machen sich ihre ‚eigenen Gedanken‘, sie denken (aufgrund der Autopoiese ihres Nervensystems) eigensinnig und eigenwillig. (...)“
- Auch Lernen ist ein selbstreferenzieller, ‚rückbezüglicher‘ Prozess: Erfahrung baut auf früheren Erfahrungen auf, Wissen entsteht aus vorhandenem Wissen, Lernen erfolgt nach gelernten und ‚bewährten‘ Mustern (...)
- Wahrnehmung, Denken, Fühlen, Handeln sind keine linearen, sondern zirkuläre, rekursive Prozesse. Wir wissen, was wir gesehen haben. Aber auch: wir sehen, was wir wissen oder was wir momentan zum erfolgreichen Handeln sehen müssen. So gesehen ist in der Tat jeder Lernvorgang ‚ganzheitlich‘.
- Lehre determiniert nicht und instruiert nicht Lernen, sondern Lehrsystem und Lernsystem sind strukturell gekoppelt. Der Lernende geht mit dem gelehrt Stoff – aufgrund seiner Lernbiografie – höchst eigenständig um, und auch seine Lernverweigerungen sind oft lebensgeschichtlich begründet und viabel
- Lernen ist ein individueller Prozess und insofern untermauert der Konstruktivismus den gesellschaftlichen ‚Individualisierungsschub‘. (...)

- Auch die Lehrenden verfügen nicht über Wahrheiten, sondern sie vermitteln ihre Konstrukte, ihre ‚Ansichten‘ (die allerdings informierter sein sollten als die der Teilnehmer/innen). (...)
- ‚Bewegung‘ kommt in das festgefügte Geflecht unserer Wirklichkeitskonstrukte vor allem durch ‚Perturbationen‘, d. h. durch wahrgenommene Störungen unseres Person-Umwelt-Verhältnisses“ (Siebert 2000, S. 19 f.).

Für die Didaktik postulieren Vertreter des Konstruktivismus einen Übergang von der „Belehrungsdidaktik“ zur „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold/Schüßler (Hrsg.) 2003).

Auch die Tendenzen zur Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswelten, wie sie von Beck im Anschluss an seine umfassende Analyse der neuzeitlichen „Risikogesellschaft“ (1986) herausgestellt worden sind (vgl. Beck 1997) werden in pädagogischen Zusammenhängen oftmals mit postmodernen und konstruktivistischen Ansätzen verknüpft.

So stellt etwa Arnold den Übergang von den Schlüsselqualifikationen zu Kompetenzen in der beruflichen Bildung folgendermaßen dar: „Nimmt man die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahre in den Blick, so kann man feststellen, dass sich der Trend zur Individualisierung (Beck 1986) verstärkt hat. Im Rahmen dieser Entwicklung wandeln sich auch die Bedingungen für die Identitätsbildung und den Identitätserhalt des Einzelnen grundlegend. Die Bedeutung traditioneller Lebenszusammenhänge tritt zurück, und der Einzelne ist mit seiner Identitätsentwicklung und seinen Bemühungen um biographische und auch berufsbiographische Kontinuität zunehmend auf sich selbst verwiesen, und er möchte dieses auch sein. Es lässt sich deshalb feststellen, dass die auf eine umfassende Kompetenzentwicklung bzw. auf Schlüsselqualifizierung bezogenen Ansätze beruflicher Bildung mit den Individualisierungstendenzen, d. h., mit den Ansprüchen der Einzelnen ihr Leben selbst zu gestalten, koinzidieren. Verbunden mit diesen Entwicklungen ist allerdings auch eine Erosion des Berufsprinzips, man hat in der postmodernen Gesellschaft keine Berufe mehr, man verfügt über ‚Kompetenzen‘. Der Einzelne fügt aus den wechselnden Kontexten seiner Bildungsgänge und seiner beruflichen Erfahrungen mit der Zeit eine Art Kompetenz-Collage zusammen, mit welcher er seine berufliche Identität zu präsentieren vermag. So betrachtet spricht einiges dafür, dass die Entwicklung hin zu umfassenden Kompetenzen auch das Ende der berufsförmig organisierten Arbeit dokumentiert“ (Arnold 2006, S. 26 f.).

Wehler kritisiert an Beck die „typisch postmoderne ‚normative Unverbindlichkeit‘, welche die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit und Chancenverbesserung energisch beiseite (schiebt) oder stillschweigend“ übergeht (Wehler 2008, S. 113). Meines Erachtens ist diese Kritik auf entsprechende erziehungswissenschaftliche Positionen übertragbar.

Die brillante grundlegende Kritik an der erkenntnistheoretischen Programmatik von Systemtheorie und Radikalem Konstruktivismus, die der Kritische Pädagoge Pongratz (2005) vorgelegt hat, harrt noch der Rezeption durch den Mainstream der Pädagogik der Gegenwart. Insbesondere die hier angesprochene (eher gemäßigt konstruktivistische) Position von Arnold und Siebert wird von Pongratz in ihrer Widersprüchlichkeit kritisiert (vgl. Pongratz 2005, S. 138 ff.; Pongratz 2003, S. 73 ff.). Pointiert stellt Pongratz Systemtheorie und Konstruktivismus als Ideologie heraus: „Kritik, die aufs Ganze geht, bringt einen Autonomieanspruch ins Spiel, der systemtheoretisch inkompatibel ist. Entsprechend brüsk weist die Systemtheorie Begriffe wie Freiheit, Subjekt oder Bildung von sich: diese umreißen ein angeblich längst abgehalftes, ‚alteuropäisches‘ Programm. So gesehen fungieren

Begriffe wie ‚Viabilität‘ oder ‚Anschlussfähigkeit‘ nicht bloß als theoretische Trendsetter. Vielmehr breitet sich in ihrem Windschatten ein eigenes, ideologisches Klima aus, das eine doppelte Botschaft suggeriert:

- Vertraue dem System, seiner subjektlosen Selbsterschaffung, seiner Autopoiesis, seinen Entwicklungsspielräumen. Denn die Systemevolution hält immer differenziertere, reichere Perspektiven bereit. (Prinzipielle Systemkritik hingegen ist nicht nur sinnlos, sondern kontraproduktiv, sie irritiert und überfordert die notwendige Viabilität. Auf ‚Kontingenzformeln‘ wie ‚Bildung‘ sollte daher besser ganz verzichtet werden.)
- Akzeptiere die immanente Verfasstheit der modernen Welt. Nimm sie, wie sie ist: komplex, paradox, undurchsichtig. Sei pragmatisch; halte dir eine Vielzahl von Optionen offen; manage unumgängliche Ambivalenzen. (Aber beharre nicht auf grundsätzlichen Argumentationen. Unterlasse die systematische Bestimmung von Widersprüchen, denn Dialektik führt zu nichts – außer in die Sackgasse ‚alteuropäischen Denkens‘)“ (Pongratz 2003, S. 79 f.).

### 1.2 Pflege und Kompetenz

Wie zuvor auch bei der Rezeption des Konzepts der „Schlüsselqualifikationen“ (vgl. exemplarisch Oelke 1998, kritisch Müller-Seng/Weiß 2002) – und verstärkt etwa beim Lernfeld-Konzept (vgl. Panke-Kochinke 2002; Bischoff-Wanner 2003; Schneider 2003) – erfolgte in der Pflegepädagogik vielfach eine Übernahme des Begriffs „Kompetenz“ aus bildungspolitischen Vorgaben, etwa der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) oder aus nicht tiefer analysierten berufspädagogischen und erwachsenenbildnerischen Konzepten. Eine intensive Auseinandersetzung mit der oben aufgewiesenen Ambivalenz zwischen affirmativem und kritischem Gebrauch der Kategorie ist bislang unterblieben. Entsprechend lässt sich das Schreiben und Sprechen über „Kompetenzen“ in der Pflegeausbildung oftmals nur schwer eindeutig einer Seite zuordnen.

Ohne dass die Diskussion um das Ende der Beruflichkeit aufgegriffen wird, knüpft man in der Pflegepädagogik an den in der Berufspädagogik seit den 80er-Jahren verwendeten Begriff der „**beruflichen Handlungskompetenz**“ an.

Ähnlich wie Eckert (1992, S. 56) bestimmt Bader diesen Begriff folgendermaßen: „Berufliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis angeeigneter Handlungsschemata selbständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und das Repertoire seiner Handlungsschemata weiterzuentwickeln. Berufliche Handlungskompetenz umschließt die Komponenten Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (Bader 2000, S. 12).

„Berufliche Handlungskompetenz“ wird somit zu einem allumfassenden Begriff: Es geht um Fachkompetenz, soziale Fähigkeiten, analytische Fähigkeiten, Kritik- und Urteilsfähigkeit – zugleich aber wird die Forderung aufgestellt, berufliche Handlungskompetenz solle mehr sein als die Addition von Teilkompetenzen (vgl. Löwisch 2000, S. 155).

Diese Unschärfe lässt sich zum Beispiel wieder finden in Ausführungen zu pflegeberuflichen Kompetenzen von Sieger (2001, S. 32 ff.) oder Schewior-Popp (2005, S. 4 ff.). Insbesondere die zugrunde liegende Bestimmung des Gegenstands der Pflege muss solange als willkürlich bezeichnet werden, wie die zugrunde liegenden Kriterien der Analyse der beruflichen Tätigkeit nicht systematisch benannt werden. Auch die Verbindung mit einem nicht ausführlich thematisierten Bildungsverständnis erscheint als theoretisch wenig fundiert.

Auch die Bezugnahme auf den Europäischen Qualifikationsrahmen als Legitimationsbasis für Kompetenzen, wie ihn der Deutsche Bildungsrat für Pflegeberufe (2007, S. 11 ff.) vornimmt, bewahrt nicht davor, dass Ausführungen in sich widersprüchlich sind. Interessant zu beobachten ist insbesondere die Tendenz – statt den Begriff „*pflegerische Handlungskompetenz*“ systematisch zu fassen (vgl. Raven 2006) – die möglichen Teilkompetenzen beliebig auszuweiten. So spricht der Deutsche Bildungsrat für Pflegeberufe (2007, S. 34 f.) z. B. von der

- Kompetenz zur Personenorientierung,
- Kompetenz zum ethischen und fürsorglichen Verhalten,
- Kompetenz zum analytischen und kritischen Denken,
- Kompetenz zum planenden und problemlösenden Handeln und der
- Kompetenz zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung.

Noch mehr Kompetenzdimensionen legt das „*Stuttgarter Modell*“ einer Integrativen Pflegeausbildung zugrunde:

- I Analytisch-reflexive Begründungskompetenz,
- II Praktisch-technische Kompetenz,

- III Interaktive Kompetenz,
- IV Ethisch-moralische Kompetenz,
- V Gesellschafts- und berufspolitische Kompetenz,
- VI Organisations-/systembezogene Kompetenz,
- VII Planungs- und Steuerungskompetenz.

(vgl. Integrative Pflegeausbildung: Das Stuttgarter Modell o.J.)

Dass im Zuge der Ausweitung auch die emotionale Kompetenz nicht lange auf sich warten lassen würde, war vorauszusehen (vgl. Arens 2007).

Ausdrücklich ausgenommen werden von der Kritik an der Inflation von Dimensionen von Kompetenzen sollen hier die Überlegungen von Darmann-Finck (2005a, 2005b, 2006) im Anschluss an ihre grundlegenden Ausführungen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz in der Pflege, auf die Gisela Pittius in Kapitel 3 ausführlich eingeht. Außerdem sollen einige andere fundierte pflgepädagogische Ansätze zum Problem „Kompetenz“ thematisiert werden.

Eher pragmatisch geht Oelke vor, die in dem zusammen mit Menke publizierten Curriculum für die gemeinsame Pflegeausbildung die Unterscheidung von

- fachlicher Kompetenz,
- sozial-kommunikativer Kompetenz,
- methodischer Kompetenz und
- personaler Kompetenz

zugrunde legt (Oelke/Menke 2002, S. 20). Hervorzuheben ist allerdings bezüglich der Curriculumentwicklung in diesem Modellversuch, dass das gesamte Konzept auf Partizipation aller Beteiligten beruht und das zugrunde liegende Bildungsverständnis (von Klafki) systematisch expliziert wird.

In einem späteren Artikel zur Förderung personaler Kompetenz lehnt sich Oelke (2005) an von Hentig an und betont, dass die Rede von der Förderung von fachlicher, personaler, sozialer und methodischer Kompetenz etwa im § 3 des Krankenpflegegesetzes von 2003 neben der beruflichen Qualifikation eben auch eine klar über den Beruf hinausgehende personenbezogene Dimension umfasst. Gerade angesichts des historisch nachgezeichneten Deutungsmusters der „stummen Pflege“ schließt sich Oelke der Forderung von Hentigs „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ (1986) an. Konkret bedeutet hier Förderung der personalen Kompetenz zweierlei:

- Stabilisierung der Pflegenden im Umgang mit physischen und psychischen, insbesondere emotionalen Belastungen und
- Förderung der Reflexionsfähigkeit im Sinne von Selbstreflexion, ethischer Reflexion und politischer Reflexion (vgl. Oelke 2005, S. 652 ff.).

Bemerkenswert (weil in pflegepädagogischen Ausführungen in dieser Deutlichkeit eher selten) erscheint mir in diesem Zusammenhang die explizite Betonung des pädagogischen Aspekts der Förderung von personaler Kompetenz: „Die genannten pädagogischen Herausforderungen verlangen den Lehrer/innen einiges ab. Sie implizieren, dass die Pflegelehrenden – neben entsprechenden didaktisch-methodischen Kompetenzen – die Anstrengung auf sich nehmen und die Stärke haben, eine ‚Gegeninstanz‘ zu unserem allgemein bildenden Schulwesen zu sein, zu dessen zentralen Sozialisierungseffekten es gehört, Schüler/innen mit der Einstellung ‚Was allein zählt, ist Faktenwissen‘ zu entlassen. Auch stehen einige Überlegungen quer zu gesamtgesellschaftlich bedingten Sozialisierungsdefiziten gerade im sozialen und personalen Bereich, die sich durch Schule oder Ausbildung nur bedingt kompensieren lassen. Dennoch: Auf einem Weg der kleinen Schritte müsste es möglich sein, dass es – vorausgesetzt eine Philosophie wie ‚Die Menschen stärken und die Sachen klären‘ wird gemeinsam von einem Lehr- bzw. Ausbildungsteam getragen – für jede/n Möglichkeiten gibt, sich mit seinen pädagogischen Stärken einzubringen und damit zur Klärung der Sachen beizutragen“ (Oelke 2005, S. 654).

Die kurz skizzierten Unschärfen in der Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Pflege werden nunmehr dadurch verstärkt, dass oftmals Bezüge hergestellt werden zu Ausführungen von Benner (1994), die im Kontext der us-amerikanischen Pflegeforschung und -praxis weitere Dimensionen von Pflegekompetenz untersucht hat.

Benner hat in einer Studie 1.200 Krankenschwestern und -pfleger befragt und teilweise bei ihrer Arbeit beobachtet. Sie will die Unterschiede zwischen praktischem und theoretischem Wissen herausarbeiten und pflegerische Praxiskompetenzen darstellen. Nach Auswertung etlicher Interviews stellt Benner zunächst 31 verschiedene Kompetenzen von Pflegenden heraus. Diese werden sodann auf sieben Kernbereiche reduziert und ausführlich dokumentiert.

„Bereiche der Pflegepraxis:

- Helfen
- Beraten und Betreuen
- Diagnostik und Patientenüberwachung
- Wirkungsvolles Handeln in Notfällen
- Durchführen und Überwachen von Behandlungen
- Überwachung und Sicherstellung der Qualität der medizinischen Versorgung
- Organisation und Zusammenarbeit“ (Benner 1994, S. 64).

Einen weiteren Schwerpunkt legt Benner in ihrer Studie auf die Untersuchung des Erwerbs von Kompetenzen. „Wenn dabei von Kompetenzen oder Fähigkeiten die Rede ist, geht es um solche, die mit pflegerischem Urteilen und Handeln zu tun haben, und nicht um psychomotorische oder andere Basisfunktionen, die sich im psychologischen Labor losgelöst von ihrem normalen Kontext nachweisen lassen.“