



DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
PFLEGEWISSENSCHAFT e.V.

Sektion Bildung und
Sektion Hochschullehre Pflegewissenschaft

FACHQUALIFIKATIONSRAHMEN PFLEGEDIDAKTIK

Herausgeberinnen:

Anja Walter und Nadin Dütthorn

Autorinnen und Autoren:

Sandra Altmeyen

Sandra Bensch

Manuela Bergjan

Mathias Bonse-Rohmann

Michael Bossle

Elfriede Brinker-Meyendriesch

Roland Brüche

Ingrid Darmann-Finck

Juliane Dieterich

Nadin Dütthorn

Roswitha Ertl-Schmuck

Jonas Hänel

Anne Kellner

Karin Kersting

Patrizia Raschper

Karin Reiber

Renate Schwarz-Govaers

Astrid Seltrecht

Anja Walter

Bärbel Wesselborg

INHALT

Vorwort der Dekanekonferenz Pflegewissenschaft	3
Vorwort der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft	5
1. Einführung	6
2. Besonderheiten der Lehrer/innenbildung in den Pflegeberufen	7
3. Vorgehen in der Arbeitsgruppe	8
4. (Berufs)Politische Ordnungsmittel als Referenzrahmen des FQR	9
4.1. Zur Bedeutung von (Fach)Qualifikationsrahmen	9
4.2. Standards für die Lehrer/innenbildung und Anforderungen an die berufliche Fachrichtung Pflege	10
5. Theoretischer Rahmen	12
5.1. Zur disziplinären Verortung der Pflegedidaktik	12
5.2. Spezifik der Gegenstände der Pflegebildung	12
5.3. Zur Spezifik professionellen Handelns in der Lehrer/innenbildung	13
5.4. Grundlegende Orientierungen hochschulischer Bildung	14
6. Aufbau der Kompetenzen im FQR Pflegedidaktik	16
6.1. Zum Kompetenzverständnis	16
6.2. Strukturmodell des FQR	16
6.3. Handlungs- und Reflexionsfelder der Pflegedidaktik	17
6.4. Kompetenzniveaus	19
7. Pflegedidaktische Kompetenzen auf den Reflexions- und Handlungsebenen	20
7.1. Kompetenzen auf der Makroebene	20
7.2. Kompetenzen auf der Mesoebene	22
7.3. Kompetenzen auf der Mikroebene	25
8. Zur Reichweite und zum Einsatz des FQR Pflegedidaktik	29
8.1. Neue Studienprogramme und Akkreditierungen	29
8.2. Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen	29
8.3. Abgrenzung zur Promotionsebene	30
8.4. Fortbildung- und Weiterbildungsbedarfe	30
9. Ausblick und Forschungsdesiderata	31
10. Literatur	32
11. Autorinnen und Autoren	36
Werden Sie Mitglied in der DGP	38

VORWORT

der Dekanekonferenz Pflegewissenschaft

Im Rahmen der Sektionen Bildung und Hochschullehre Pflegewissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft hat eine Expert/innenarbeitsgruppe einen Fachqualifikationsrahmen erarbeitet, der von Nadin Dütthorn, Fachhochschule Münster, und Anja Walter, BTU Cottbus-Senftenberg herausgegeben wird. In ihm sollen Kategorien des deutschen Hochschulqualifikationsrahmens, des Europäischen und des Deutschen Qualifikationsrahmens für die Lehrer/innenbildung im Fach Pflege für die hochschulische Bildung der Stufen Bachelor, Master und (später) Promotion ausgestaltet und konkretisiert werden. Die logische Struktur bildet im formalen Bereich den Hochschulqualifikationsrahmen ab und bezieht sich fachlich auch auf den Fachqualifikationsrahmen Pflege. Eine Didaktik für Pflege soll begründet und als eigenständige wissenschaftliche Disziplin verstanden werden. Es deutet sich zugleich aber zu recht an, dass dies auch mit Blick auf die weiteren anstehenden hochschulischen Qualifikationen im Bereich der Heil- und Gesundheitsfachberufe geschieht.

Wie bei allen anderen vorliegenden Fachqualifikationsrahmen wird kein Rahmenplan der Ausbildung unterbreitet, schon gar kein verbindlicher etwa wie die früheren Rahmenlehrpläne, sondern es wird ein Referenzrahmen anregender curricularer Studienanteile und didaktischer Hinweise aufgespannt, der die Verantwortlichen bei der Konzipierung der Studienangebote bei der Ausrichtung und Profilierung ihrer Studiengänge unterstützen soll. Dies ist im gegenwärtig bevorstehenden Übergang zur Primärqualifikation in der beruflichen Bildung der Heil- und Gesundheitsfachberufe von besonderer Bedeutung. Aber vor allem auch die dynamische Entwicklung des gesellschaftlichen Teilsystems der pflegegesundheitlichen Versorgung, ihrer Klientele und deren Bedarfe erfordern stärkere Berücksichtigung von (lebenslangen) Bildungsprozessen auf allen Ebenen des professionellen und alltäglichen Kompetenzerwerbs; eigentlich ein dreifacher Handlungsbezug zu Bildung, Praxis und normativ-institutioneller Verfestigung und Rahmung.

Die impliziten Verständnisse der Pflegedidaktik werden nach außen vermittelbar und können Diskurse in beruflicher Bildung und Weiterbildung, in der Versorgung, den Regelungs- und Qualitätssicherungsebenen transparent machen. Pflegedidaktik sollte Grundlage multiprofessioneller Zugänge sein, wenn schon die

normative Ebene der beruflichen Bildung bei uns einzelberuflich ausgerichtet bleibt und ein Ende der Besonderung und institutionellen Pluralität der Bildungseinrichtungen nicht erkennbar ist. Gerade wegen dieser Heterogenität sind dimensionale und auch elementare Systematisierungen von großer Bedeutung, da sie anregen, produktiv und nicht ausgrenzend mit den bestehenden Regelungen und Strukturen umzugehen. Übergreifende Zielorientierung, Kernkompetenzen, Offenheit und Kompatibilität, Analogie und Vergleichbarkeit sind wie auch die Qualität wichtige Orientierungen, die in den Bildungsangeboten wirksam werden sollten.

Umfangreiche theoretische und begriffliche Erläuterungen und Reflexionen bringen ein dispositionales Kompetenzverständnis ein, das in vier Dimensionen: Bildungs-/Subjektorientierung, Wissenschafts-, Professions- und Innovationsorientierung aufgespannt und nach Handlungs- und Reflexionsfeldern in Kriterienbereichen der hochschulischen Qualifikation auf der Makro-, Meso- und der Mikroebene kategorial dargestellt wird. Entsprechend der Gliederung und Strukturierung des pflegedidaktischen Qualifikationsbereichs werden auf der Makro-, Meso- und Mikroebene in Handlungs- und Reflexionsfeldern gegliedert nach Bereichen erreichbare disjunkte Kompetenzen jeweils auf den Bachelor- und Masterebenen gut nachvollziehbar, spezifisch und überzeugend formuliert. Trotz differentem Ansatz und Inhalt ist das Komplementäre des Fachqualifikationsrahmens Pflegedidaktik für den Bereich der kategorialen Strukturierung der Pflege unmittelbar eingängig und nachvollziehbar, und es eröffnet die Diskursbreite übergreifend in den Bereichen der Qualifikation, Handlungspraxis und Versorgung. Er sollte Bildung und Pflege in engere Verbindung und intensiven Austausch bringen.

Berlin, 16.7.2018

**Prof. Dr. Johannes Korporal und
Prof'in Dr. Bärbel Dangel**

Vorstand der Dekanekonferenz Pflegewissenschaft

VORWORT

der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft

Bildung in der Pflege unterliegt weiterhin Sonderbedingungen. Dies gilt sowohl für die Ausbildung, als auch für die Lehrer/innenbildung. Für die berufliche Ausbildung ist dies unter anderem damit verbunden, dass die Pflegeausbildung nicht dem Berufsbildungsgesetz unterliegt. Gleichwohl kann konstatiert werden, dass durch – im Zeitverlauf wechselnde – Berufsgesetze und die dazu gehörenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen die Ausbildung bundeseinheitlich geregelt ist. Anders sieht dies bei der Qualifikation der Pflegepädagoginnen und -pädagogen aus. Im Ergebnis findet Lehrer/innenbildung in der Pflege sowohl an Hochschulen verschiedenen Typs als auch mit unterschiedlichen Studiengangskonzepten und -inhalten statt und ist im Hinblick auf das Ziel der Sicherstellung einer Pflegelehrer/innenbildung auf einem transparenten Qualitätsniveau unbefriedigend.

Vor diesem Hintergrund entstand auf Initiative von Mitgliedern der Sektion Bildung der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft und unter Mitwirkung von Vertreter/innen aller Hochschultypen, die Pflegepädagoginnen und -pädagogen in Deutschland ausbilden, der vorliegende Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (FQR).

Die Entwickler/innen des FQR haben Pionierarbeit geleistet. Der grundlegende theoretische Rahmen führt zentrale Arbeiten zusammen und konturiert z.B. mit dem Körper-Leibbezug, der Mimesis als Handlungsmodus und der Beziehungsgestaltung Eckpunkte spezifischer Lerngegenstände der Pflege. Den Kern des FQR bildet das Strukturmodell, das die derzeit ersichtlichen Reflexions- und Handlungsbezüge und -ebenen in einem komplexen System abbildet. Eine Auflistung der anzustrebenden Kompetenzen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene differenziert nach Bachelor- und Masterniveau konkretisiert die Überlegungen.

Mit dem Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik ist ein Referenzrahmen für die Konzipierung pflegedidaktischer Studienanteile entstanden. Damit ist es unter der Federführung der DGP, ihrer Sektionen und Mitglieder, ein weiteres Mal gelungen, Maßstäbe zu setzen. Mein Glückwunsch und Dank gilt allen Mitgliedern der Arbeitsgruppe.

Gleichwohl ist Entwicklungspotential zu konstatieren. So ist der FQR in der vorliegenden Form expertenbasiert. Zwar trägt die breite Expertenbasis zur Legitimation bei, aber eine empirische

Fundierung steht noch aus. Zudem handelt es sich derzeit um eine Empfehlung. Damit ist ein erster Schritt in Richtung auf die Herstellung eines transparenten Qualitätsniveaus in der Qualifizierung der Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen getan. Weitere Schritte stehen aus, um den Grad der Verbindlichkeit zu erhöhen. Gerne unterstützt der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft den weiteren Prozess der wissenschaftlichen Legitimierung und der politischen Verankerung des Fachqualifikationsrahmens Pflegedidaktik.

Duisburg, 9. Juli 2018

Prof'in Dr. Renate Stemmer

Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft

1. Einführung

Die sich entwickelnde Disziplin Pflegedidaktik erfordert eine spezifische Ausdifferenzierung der Lehrer/innenbildung im Bereich der Pflege – der vorgelegte Fachqualifikationsrahmen (FQR) Pflegedidaktik leistet einen Beitrag dazu.

Der FQR Pflegedidaktik wurde im Rahmen der Sektion Bildung und der Sektion Hochschullehre Pflegewissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren (Juni 2015 bis November 2017) entwickelt. Hochschullehrer/innen und wissenschaftliche Mitarbeiter/innen (fast) aller Studienstandorte der Bundesrepublik Deutschland mit einem Studienangebot in den Bereichen des beruflichen Lehramtes der Fachrichtung Pflege, der Berufspädagogik für Gesundheitsberufe und der Pflegepädagogik – insgesamt 20 Expert/innen, die mehrheitlich Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) sind – waren an der Entwicklung beteiligt. Zur Legitimation des Fachqualifikationsrahmens ist zu betonen, dass Lehrgebietsvertreterinnen und -vertreter sowohl aus Hochschulen für angewandte Wissenschaften bzw. Fachhochschulen, als auch aus Pädagogischen Hochschulen und Universitäten beteiligt waren und sich auf diesen disziplinären Konsens verständigten. Die Expert/innen der pflegedidaktischen scientific community arbeiteten im Rahmen hochschulübergreifender Sitzungen zusammen und differenzierten den FQR Pflegedidaktik über Einzel- und Gruppenbeiträge sukzessive über Diskussionsprozesse aus.

Den im FQR Pflegedidaktik gefundenen Konsens verstehen die Expert/innen als Referenzrahmen für die Konzipierung pflegedidaktischer Studienanteile. Darunter ist ausdrücklich eine Empfehlung zur spezifischen Ausgestaltung von pflegedidaktischen Studienanteilen zu verstehen. Der FQR Pflegedidaktik ist demnach nicht an jedem Studienstandort bis in einzelne Modulbeschreibungen und Lernergebnisse identisch und vollständig umzusetzen. Hochschul- bzw. standortspezifische Akzentuierungen bzw. Schwerpunktsetzungen, Zusammenfassungen oder Erweiterungen sind ebenso möglich, wie wünschenswert: Es geht um eine gemeinsame Orientierung, nicht um eine rigide Normierung von Studienprogrammen und -inhalten der Pflegedidaktik.

Mit dem FQR Pflegedidaktik verbinden die Expert/innen das Ziel, die pflegedidaktische Disziplinentwicklung zu stärken und

weiterzuentwickeln. Die vorgeschlagenen Studienangebote zur Pflegedidaktik können über deren Explikation konsequenter zum Ausgangspunkt weiterführender Auseinandersetzungen werden – beispielsweise im Rahmen von Qualifikationsarbeiten (Arens & Brinker-Meyendriesch 2013). Der FQR Pflegedidaktik leistet somit einen Beitrag zur Ausdifferenzierung der Disziplin Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009).

Im Folgenden wird das Anliegen der Expert/innen mit Bezug auf die Besonderheiten der Lehrer/innenbildung in der Pflege dargestellt. Kurze Ausführungen zu (berufs-)politischen Ordnungsmiteln als Referenzrahmen für den FQR Pflegedidaktik folgen. Der sich anschließende theoretische Rahmen beinhaltet grundlegende Aussagen zur Disziplin Pflegedidaktik, zu spezifischen Gegenständen der Pflegebildung, zu Merkmalen professionellen Handelns von Pflegelehrer/innen sowie eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Orientierungen hochschulischer Bildung, die in der Pflegedidaktik eine spezifische Auslegung erfahren. Des Weiteren werden die Struktur des FQR Pflegedidaktik dargestellt sowie das Kompetenzverständnis und die angestrebten Kompetenzniveaus konkretisiert. Tabellarisch werden daraufhin die Kompetenzen für pflegedidaktische Reflexions- und Handlungsfelder auf der Makro-, Meso- und Mikroebene vorgestellt. Ausführungen zur Reichweite und zum Einsatz des FQR Pflegedidaktik sowie ein Ausblick auf die weitere Arbeit der Expert/innen und Forschungsdesiderata beschließen den FQR Pflegedidaktik.

2. Besonderheiten der Lehrer/innenbildung in den Pflegeberufen

Parallel zur Etablierung der Pflegewissenschaft in den 1990er Jahren in Deutschland entwickelte sich die Disziplin Pflegedidaktik. Für das Berufsfeld Pflege, welches im engeren Sinne die Berufe der Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege und Altenpflege in den Blick nimmt, etablierte sich der Begriff Pflegedidaktik als disziplinäre Konturierung einer Berufsfelddidaktik Pflege (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009). Zu berücksichtigen gilt, dass die Pflegebildung pluralen Entwicklungsprozessen unterworfen ist (Hülksen-Giesler & Dütthorn 2011). Alle Pflegeausbildungen werden zwar über bundeseinheitliche Berufsgesetze geregelt, jedoch liegt die Zuständigkeit für die Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege beim BMG, für die Altenpflege beim BMFSFJ. Die zukünftige Pflegeausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann wird im Bund in gemeinsamer Zuständigkeit von BMG und BMFSFJ verantwortet. Aktuell variieren in den Bundesländern die Zuständigkeiten. In einigen Bundesländern sind Pflegeschulen als Schulen im Gesundheitswesen geordnet und den Gesundheitsministerien unterstellt und in anderen als Berufsfachschulen der Kultusbehörde. Ähnlich plural ist die Situation im Bereich der Fort- und Weiterbildung in den Pflegeberufen. Zusätzlich entwickelten sich ab den 1990er Jahren Studiengänge im Bereich der Pflegeberufe. Die Akademisierung der Pflege nahm in den ersten Jahren ihren Ausgangspunkt in ausgesuchten pflegerelevanten Handlungsfeldern: Pädagogik, Management und Pflegeforschung (Hülksen-Giesler & Korporal 2013). Inzwischen richten sich die zahlreichen Studiengänge ebenso auf die hochschulische Primärqualifikation und auf spezielle Bereiche der direkten Pflege.

Vor diesem Hintergrund hat die Disziplin Pflegedidaktik resp. die Lehrer/innenbildung auf strukturell-institutioneller Ebene sowohl fachschulische als auch berufsbildende sowie hochschulische und weiterbildende Institutionen mit entsprechenden Ansprüchen zu berücksichtigen (Dütthorn 2013).

Die akademische Pflegelehrer/innenausbildung ist in Deutschland mittlerweile gesetzlich verankert, aber an unterschiedlichen Institutionen und Fachbereichen verortet. An (Fach)Hochschulen findet die Ausbildung von Pflegepädagog/innen in Form einer einphasigen Lehrer/innenbildung statt. Praxisphasen und Unterrichtsbesuche sind als praktische Studienelemente direkt in das aufeinander bezogene Bachelor- und Masterstudium integ-

riert. Die Absolvent/innen dieser Studiengänge werden an Schulen des Gesundheitswesens bzw. an (Berufs)Fachschulen tätig (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009, Brinker-Meyendriesch 2001, 2007).

Die Lehrer/innenbildung an Universitäten erfolgt für die berufliche Fachrichtung Pflege im Rahmen lehrer/innenbildender Studienstrukturen, die nach den Rahmenrichtlinien der KMK als zweiphasige Lehrer/innenbildung ausgeführt wird. Die erste – universitäre – Phase ist durch theoretische Studienelemente im 1. und 2. Fach sowie in den Bildungswissenschaften gekennzeichnet. Schulpraktische Studien bilden erste – vorwiegend reflexiv angelegte – praktische Studienanteile, die die Studierenden theoriegeleitet an das zukünftige Handlungsfeld Schule heranführen (Brinker-Meyendriesch 2016, Weyland & Dütthorn 2014). Die zweite – berufspraktische – Phase der universitären Lehrer/innenbildung wird nach Abschluss des Bachelor- und Masterstudiums in Form eines Referendariats absolviert. Pädagog/innen dieser Studienform können nach Abschluss des Referendariats in allen Schulformen des berufsbildenden Systems tätig werden – z. B. an staatlichen Berufsschulen oder beruflichen Gymnasien mit dem Schwerpunkt Gesundheit und Soziales.

Die unterschiedliche strukturelle Verortung der Lehrer/innenbildung führt zu einer enormen Heterogenität der Studienprogramme (Arens 2016) und der zu erwerbenden Kompetenzprofile (Darmann-Finck & Ertl-Schmuck 2008, Hülksen-Giesler & Dütthorn 2011). Die Studiengänge sind zudem an Fachbereichen mit pflege- oder gesundheitswissenschaftlicher, medizinisch-naturwissenschaftlicher, sozialwissenschaftlicher oder bildungswissenschaftlicher Ausrichtung verortet, was eine entsprechende Schwerpunktsetzung nach sich zieht. Diese Besonderheiten der Pflegelehrer/innenbildung wurden bei der Entwicklung des FQR Pflegedidaktik berücksichtigt, spielten jedoch für die Generierung der Kompetenzen eine nachrangige Rolle, da die Expert/innen die erarbeiteten Kompetenzniveaus in jeder institutionellen Verortung als bedeutsam erachten. Anliegen der Expert/innen ist es demnach, über den FQR Pflegedidaktik einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Studienangeboten an allen Studienstandorten zu leisten und Mobilität zu ermöglichen.

3. Vorgehen in der Arbeitsgruppe

Ohne die heterogenen Studienstrukturen harmonisieren zu können, verfolgten die Autor/innen des FQR Pflegedidaktik das Ziel, für die pflegedidaktischen Studienbereiche pflegepädagogischer und lehrer/innenbildender Studiengänge in der Fachrichtung Pflege curriculare Kernkompetenzen zur Diskussion zu stellen.

Von der Arbeitsgruppe wurden zunächst alle relevanten Referenzpapiere gesichtet und hinsichtlich der Bedeutung für einen FQR Pflegedidaktik diskutiert (vgl. Abb. 1). Im Hinblick auf didaktisch zu erschließende Lerngegenstände wurde hierbei auch der FQR Pflegewissenschaft berücksichtigt (Hülken-Giesler & Korporal 2013). Ebenso relevant für den Arbeitsprozess waren pflegedidaktische Diskurse und Entscheidungsprozesse zum Umgang mit Indifferenzen von identifizierten Begrifflichkeiten. Die Handlungs- und Reflexionsebenen der Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009) waren im gesamten Prozess leitend und gestaltgebend, wurden diskutiert und konturiert. Ebenso wurden Auseinandersetzungen zu vorliegenden empirischen und theoretischen Befunden der Disziplin Pflegedidaktik (Dütthorn et al 2013, Walter et al 2013) sowie Positionierung-

gen zum Kompetenzbegriff und zum Verständnis professionellen Handelns in der Pflegelehrer/innenbildung geführt. Sukzessive wurden die pflegedidaktischen Kernbereiche (lern)gegenstandsbezogen und kompetenzorientiert charakterisiert und dargestellt.

Die curriculare Analyse bestehender Studiengänge und ein Erfahrungsaustausch zu den entsprechenden Studienprogrammen trugen darüber hinaus zur Gewinnung von Erkenntnissen über pflegedidaktische Lerngegenstände und Kompetenzen bei. Die Kompetenzarchitektur und die Gesamtdarstellung wurden im laufenden Prozess mehrfach diskutiert und revidiert. Schließlich wurden in Kleingruppen Kompetenzen für die jeweiligen Handlungs- und Reflexionsebenen formuliert und erneut diskutiert. Im Anschluss an übergreifende Qualifikationsrahmen wurden die entsprechenden Qualifikationslevel ausdifferenziert. Insgesamt ist die Expert/innengruppe an 9 Arbeitstagen zusammengekommen.

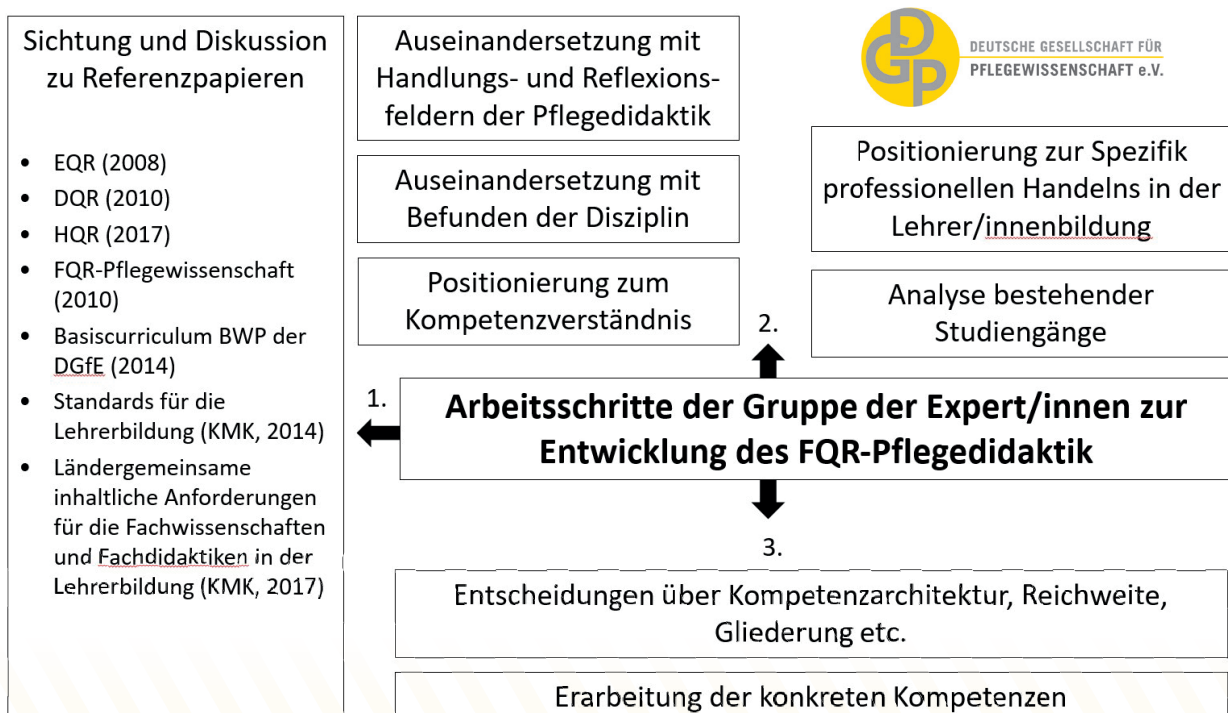


Abb. 1: Arbeitsschritte in der Expert/innengruppe

4. (Berufs)Politische Ordnungsmittel als Referenzrahmen des FQR

Als (berufs-)politische Ordnungsmittel wurden im Prozess der Entwicklung des FQR Pflegedidaktik die Qualifikationsrahmen (EQR, DQR und HQR) einbezogen. Darüber hinaus wurde den Standards für die Lehrer/innenbildung der Kultusministerkonferenz (KMK), den inhaltlichen Anforderungen an die berufliche Fachrichtung Pflege der KMK und dem Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Bedeutung beigemessen. Diese Dokumente wurden als Referenzrahmen des FQR in der Arbeitsgruppe diskutiert und für mehr oder weniger richtungsweisend befunden. Ein Ergebnis dieser Auseinandersetzung war, dass die Kompetenzen in den Standards für die Lehrer/innenbildung und im Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik im FQR Pflegedidaktik nicht explizit aufgegriffen werden sollen. Hintergrund für diese Entscheidung ist, dass der FQR Pflegedidaktik nicht alle Studienbereiche thematisiert, sondern ausschließlich die spezifisch pflegedidaktischen. Die Expert/innen gehen demnach davon aus, dass neben den explizit pflegedidaktischen Studienanteilen weitere (berufs-)pädagogische Module angeboten werden.

4.1. Zur Bedeutung von (Fach)Qualifikationsrahmen

Europäische Initiativen zielen darauf, nationale Bildungssysteme durch transparente Darstellung und gegenseitige Anerkennung von Bildungsstandards zu harmonisieren resp. vergleichbar zu gestalten und damit die berufliche Mobilität in Europa zu erhöhen. Im Rahmen dieses Prozesses vollzieht sich ein Paradigmenwechsel: Bildungsprozesse sind nicht mehr an reinem Fachwissen ausgerichtet, sondern werden über den Erwerb von Kompetenzen definiert. Für den hochschulischen Bildungsbereich wurde mit dem Bologna-Prozess eine in Bachelor- und Masterphase gestufte Studienstruktur geschaffen, die eine transparente und vergleichbare Darstellung der nationalen und internationalen Bildungssysteme eröffnet. Im Kontext dieser Strukturreformen haben sich in den vergangenen Jahren Qualifikationsrahmen als Instrumente zur strukturellen Steuerung von Bildungsprozessen herausgebildet. Diese Rahmen sind systematische Beschreibungen der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt. Sie beschreiben das allgemeine Qualifikations-

profil von Absolvent/innen auf einem bestimmten Niveau, beinhalten eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse sowie formale Aspekte eines Ausbildungslevels. Qualifikationsrahmen zielen auf Transparenz, Verständlichkeit und Vergleichbarkeit der angebotenen Studienabschlüsse (HRK/KMK/BMBF 2005). Sie können daher zur Evaluation und Akkreditierung von Studiengängen herangezogen werden und Studiengangentwicklungen unterstützen sowie bspw. Studiengangstrukturen und Module legitimieren (Hülsken-Giesler & Korporeal 2013).

Europäisches Parlament und Europäischer Rat haben mit den Empfehlungen von 2008 die Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für lebenslanges Lernen empfohlen. Der EQR fungiert als Übersetzungsinstrument: Als gemeinsamer europäischer Referenzrahmen verknüpft er die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander und ermöglicht grenzüberschreitende Mobilität (Europäische Kommission 2008).

Für die hochschulische Bildung wurde ein Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) vorgelegt, der als Referenzrahmen für die hochschulische Bildung fachunspezifisch formuliert wurde (HRK/KMK/BMBF 2005, Hülsken-Giesler & Korporeal 2013).

„Der HQR beschreibt als generische Kompetenzentwicklung die Fähigkeit zu reflexivem/innovativem Handeln. Als domänenspezifische Kompetenzentwicklung wird die Befähigung zur Wissensgenerierung/Innovation mit wissenschaftlichen Methoden aufgefasst. Letztere findet in fachspezifischen Kontexten disziplinär oder ggf. interdisziplinär organisiert statt“ (KMK 2017a: 3).

Dieses übergeordnete, fachunspezifische Kompetenzmodell wird bspw. durch domänenspezifische Fachqualifikationsrahmen inhaltlich konkretisiert und ergänzt.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) orientiert sich am europäischen Referenzinstrument, greift jedoch gleichzeitig das landesspezifische Kompetenzverständnis auf (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, Bals 2011). Anders als im EQR findet sich im DQR jeweils eine zusammenfassende Beschreibung des Niveaus oberhalb der einzelnen Kompetenzsäulen. Der Schwerpunkt liegt auf der „(berufsbezogenen) Handlungsorientierung in Lern- und Arbeitsbereichen“ (Hülsken-Giesler 2011:

3). Der Kompetenzbegriff wird im DQR dispositional formuliert. Kompetenzen sind demnach Dispositionen, die in der Person angelegt sind (Dütthorn 2014) und werden nicht, wie im EQR, als Schlussfolgerung aus Wissen und Fertigkeiten behandelt. Darüber hinaus werden fachliche und personale Kompetenz als gleichwertig betrachtet.

Fachqualifikationsrahmen (FQR) konkretisieren die unspezifischen europäischen und nationalen Referenzrahmen auf nationaler Ebene für domänenspezifische Anforderungen. Sie sind fachbezogen, bieten Kriterien für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen und erlauben konkrete disziplinspezifische Differenzierungen (Hülksen-Giesler & Korporal 2013). Als Orientierungsrahmen zielen FQR auf eine fachspezifische Ausgestaltung von Studiengängen und Curricula. Sie konkretisieren Qualifikationsziele und -niveaus für einen speziellen Studienbereich unter Berücksichtigung disziplinärer Profilbildung. Damit fördern sie fachspezifische Diskurse und bilden disziplinär begründete Abweichungen zu den übergreifenden Qualifikationsrahmen ab. Sie dienen der Orientierung zur spezifischen Studiengangentwicklung, geben jedoch keine konkreten Vorgaben für eine Studienganggestaltung und verzichten auf eine Bereitstellung von Mustercurricula. Fachqualifikationsrahmen sind fachdisziplinär an einschlägigen Hochschulen zu entwickeln und regelmäßig wissenschaftlich zu evaluieren, da die Verantwortung für die Qualität in Studium und Lehre bei den Hochschulen liegt. Die Legitimation zur Etablierung von FQR ist breitestmöglich anzulegen – sie sollte durch möglichst viele, einschlägig ausgewiesene Vertreter/innen einer Fachgemeinschaft getragen werden (Hoffmann 2010, Hopbach 2010, Hülksen-Giesler & Korporal 2013).

In diesem Sinne wird mit dem FQR Pflegedidaktik ein Referenzrahmen für hochschulische Bildungsprozesse im Rahmen der Pflegelehrer/innenbildung vorgelegt.

4.2. Standards für die Lehrer/innenbildung und Anforderungen an die berufliche Fachrichtung Pflege

In den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ werden Lehrer/innen als Fachleute für das Lehren und Lernen ausgewiesen:

„Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.“ (KMK 2014: 3)

Diese grundlegende Aussage trifft selbstverständlich auch für Pflegelehrer/innen zu, bedarf jedoch der weiteren Konkretisierung.

Im Dokument „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK 2017b) finden sich konkretere Aussagen für die fachrichtungsbezogene Didaktik Pflege. Es heißt darin:

„Die Besonderheiten der Beruflichen Fachrichtung Pflege bestehen in der Komplexität pflegerischen Handelns auf unterschiedlichen Ebenen, in verschiedenen Settings mit unterschiedlichen Berufsgruppen sowie einer hohen Entwicklungsdynamik des Gesundheitswesens. Durch den Anstieg von Pflegebedürftigkeit und die Zunahme komplexer Krankheitsbilder werden insbesondere Aufgaben im Kontext der Gesunderhaltung und -förderung sowie rehabilitative und palliative Aufgaben das Pflegeprofil besonders schärfen. Vor allem im Hinblick auf nicht wiederholbare Einzelfälle mit individuellen Verlaufsformen sind neben evidenzbasierten Kenntnissen, analytische, reflexive sowie phänomenologisch-hermeneutische Kompetenzen in der professionellen Betreuung und Begleitung erforderlich. Darunter fallen Menschen aller Altersgruppen mit Pflege- sowie Hilfebedarf und gesundheitlichen Beeinträchtigungen in un-

terschiedlichen pflegerischen lebensweltorientierten Versorgungssettings. Kenntnisse der Rahmenbedingungen des komplexen und institutionellen Systems, in denen berufliche Pflege verankert ist, sind hierbei von grundlegender Bedeutung.

In dieser Perspektive sind die Studienabsolventen/-innen so auszubilden, dass sie fähig sind, in Kenntnis grundlegender pflege- und bezugswissenschaftlicher Wissensbestände sowie pflegedidaktischer Theorien, Modelle, Konzepte und Methoden die Spezifika pflegerischen Handelns zu analysieren, zu reflektieren und die sich daraus ergebenden Bildungsanforderungen didaktisch und begründet für Lern- und Lehrprozesse zu transformieren. Darüber hinaus besteht die Zielsetzung darin, das dialektische Verhältnis von Reflexion und Können sowohl im eigenen Handeln zu berücksichtigen als auch bei den Lernenden anzubahnen. Damit ist ein doppelter Handlungsbezug für die didaktische Transformation zu berücksichtigen: Die Praxis des Lehrens und Lernens in den jeweiligen dualen und vollzeitschulischen Bildungsgängen und die berufliche Praxis, in denen die Auszubildenden bzw. Schüler und Schülerinnen tätig sind. Hierbei ergeben sich zwar Überschneidungen mit dem Profil Gesundheit der Beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Körperpflege, jedoch sind diese auf den Gegenstand Pflege auszurichten, in der die Spezifik pflegerischen sowie pflegedidaktischen Handelns zum Ausdruck kommt. Wie bei allen beruflichen Fachrichtungen in der Lehrerbildung ergänzen bildungswissenschaftliche Studieninhalte die Didaktik der beruflichen Fachrichtung Pflege.“ (KMK 2017b: 85)

Die Expert/innen waren sich darin einig, dass die hier umrissenen Besonderheiten der beruflichen Fachrichtung Pflege in einem FQR Pflegedidaktik berücksichtigt werden müssen bzw. dass die Vorstellungen zum Profil der Studienabsolvent/innen bereits grundlegend zur Ausformulierung von Kompetenzen beitragen können.

Weiterhin sind unter der Überschrift „Pflegedidaktik – Didaktik der Fachrichtung Pflege“ folgende Lerngegenstände aufgeführt:

- „Einführung in den Gegenstandsbereich der Pflegedidaktik
- pflegedidaktische Forschung einschließlich ihrer Paradigmen
- pflegedidaktische Handlungsfelder, Aufgaben auf der Makro-, Meso- und Mikroebene
- Ordnungsmittel pflegeberuflicher Bildung, Curriculumentwicklung, Lernfeldkonzept, Handlungs- und Kompetenzorientierung
- Theorien, Modelle, Konzepte und Prinzipien der Pflegedidaktik
- lernortübergreifende Konzepte, Lernortkooperation/Praxisbegleitung, Praxisanleitung, Pflegen-lernen im Prozess der Arbeit
- theoriegeleitete Vorbereitung, Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von Unterricht unter Berücksichtigung pflegedidaktischer Theorien und Modelle, einschlägige kompetenzorientierte Lernerfolgskontrollen
- Subjektorientierung/-entwicklung, Heterogenität, Inklusion und Binnendifferenzierung im pflege-didaktischen Kontext“ (KMK 2017b: 87)

Diese Lerngegenstände betrachteten die Expert/innen ebenso als relevanten Bezugspunkt ihrer Überlegungen. Sie erhielten Einzug in die differenzierten Kompetenzdarstellungen auf den Reflexions- und Handlungsebenen.

5. Theoretischer Rahmen

5.1. Zur disziplinären Verortung der Pflegedidaktik

Grundlage für den vorliegenden FQR Pflegedidaktik ist das Selbstverständnis der Pflegedidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin, in der die Spezifik professionellen Handelns in der Lehrer/innenbildung der Fachrichtung Pflege sowie die Spezifik der Gegenstände der Pflegebildung in ihrer Verwobenheit und Komplexität theoretisch entfaltet und erforscht werden.

Als Beschreibungs-, Reflexions- und Orientierungsinstanz bezieht sich Pflegedidaktik primär auf die Pflegebildungspraxis (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009: 31). Pflegedidaktik als Disziplin ist jedoch nicht voraussetzungslos; sie ist auf Wissensbestände anderer Disziplinen und auf die pflegeberufliche Praxis für die ausgebildet wird, angewiesen.

5.2. Spezifik der Gegenstände der Pflegebildung

Für die curricularen Entscheidungen in Bildungsprozessen sind Strukturmerkmale pflegeberuflichen Handelns, in denen sich Wissens- und Handlungszugänge sowie Handlungserfordernisse bestimmen lassen, zentral. Die besondere Herausforderung im pflegerischen Handeln liegt darin, dass dieses von Patient/innen oder Bewohner/innen als Koproduzenten mitbestimmt und von Ungewissheiten, Atmosphären, Emotionen sowie einem „leiblichen Gespür“ begleitet wird (Böhnke & Straß 2006: 197). Erfahrungen mit Schmerz, Leid, Zuwendung und ein Handeln in Ungewissheit sind einige Kennzeichen pflegeberuflichen Handelns. Pflegerische Arbeit ist demnach diffus, wenig standardisierbar und von einer hohen Interaktionsdichte sowie einem speziellen Körper-Leibbezug gekennzeichnet. Die aufgezeigten qualitativen Gegebenheiten pflegerischen Handelns erfordern interdisziplinäres Wissen, das auf seine didaktische Relevanz situationsspezifisch immer wieder neu auszuloten ist. Als interdisziplinäre Handlungswissenschaft bezieht sich Pflegedidaktik auf die Pflegewissenschaft mit ihren unterschiedlichen Bezugswissenschaften, die Erziehungswissenschaften, wie bspw. die Wissensbestände der Berufspädagogik oder Erwachsenenbildung und die Gesellschaftswissenschaften, denn sowohl das pflegerische Handeln als auch das pflegedidaktische Handeln wird von gesellschaftlichen Normen und Werten bestimmt.

Über die skizzierten Zugänge der Pflegedidaktik ergibt sich zum

einen ein Spannungsfeld von Pflegebildungspraxis und pflegeberuflicher Praxis und zum anderen wirft die interdisziplinäre Ausrichtung der Bezugswissenschaften Probleme auf, da unterschiedliche Wissenschaftsauffassungen und Handlungsverständnisse vereint werden müssen. Dieses Spannungsgefüge, das sich über den interdisziplinären Charakter und den doppelten Handlungsbezug – Pflegebildungspraxis und pflegeberufliche Praxis – konstituiert, ist in seiner Verwobenheit schwierig zu bündeln und nur reflexiv zu handhaben (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009: 30). In eben dieser Reflexion tritt das „Eigene“ der Pflegedidaktik zutage (ebd.).

„Pflegedidaktik (ist) weder simple Addition von Pflegewissenschaft und Didaktik noch kann sie ohne genuine Zugriffe auf diese Wissenschaften sinnvoll existieren. Pflegedidaktik ist nicht schlichte Zulieferin von Lösungen für Probleme der Pflegebildungspraxis und doch erhält sie ihre Legitimation nur aus einer spezifischen Nähe zum Gegenstand. Erst ein Selbstverständnis der Pflegedidaktik als eigenständige Disziplin ermöglicht es, das notwendige Spannungsgefüge zu konstituieren und darin produktiv zu wirken.“ (ebd.: 45).

Den zentralen Kern pflegedidaktischen Handelns bilden Fragen zur Komplexitätsbewältigung beruflicher Curricula und deren Konstruktion auf der Meso- und deren Ausgestaltung auf der Mikroebene. Die Disziplin verfügt bereits über eine Reihe qualitativ gehaltvoller Ansätze, bspw. zur Spezifik der Lerngegenstände in der Pflegebildung. Eine erste Systematisierung der Pflegedidaktik als Disziplin liegt bereits in der vierbändigen Handbuchreihe vor (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009, 2010, Ertl-Schmuck & Greb 2013, 2015). Über zentrale pflegedidaktische Gegenstände wie Leiderfahrung und Leibentfremdung (Greb 2003), Körper- und Leibbezug (u.a. Friesacher 2008, Ertl-Schmuck 2010, Böhnke 2011), Mimesis als zentralen Handlungsmodus (Greb 2003, Hoops 2013, Hülsken-Giesler 2008), Beziehungsgestaltung (Fichtmüller & Walter 2007, Bohrer 2013, Dütthorn 2014) sowie Urteilsbildung und Aufmerksam-Sein lernen (Darmann 2006, Fichtmüller & Walter 2007, Darmann-Finck 2010) sehen wir Chancen, die Spezifik der Lerngegenstände zu konturieren. Darüber kann das „Eigene“ der Pflegedidaktik beansprucht und in der Lehrer/innenbildung aufgenommen werden.

5.3. Zur Spezifik professionellen Handelns in der Lehrer/innenbildung

In der Lehrer/innenbildung muss nun der doppelte Handlungsbezug – Pflegebildungspraxis und pflegeberufliche Praxis – der für die Pflegedidaktik konstitutiv ist, in den Blick genommen werden, ohne dabei die Logiken des Lehrer/innenhandelns mit denen des pflegerischen Handelns gleichzusetzen. In beruflichen Bildungsprozessen geht es um die gemeinsame Auseinandersetzung mit Lerngegenständen (Lehrende und Lernsubjekte) und deren Bearbeitung. Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, ein didaktisches Setting zu gestalten, in dem Verstehen als Anerkennung und gleichzeitig Kritik von unterschiedlichen Bedeutungshorizonten möglich wird (Ludwig 2008: 126). Damit sind Lehr-Lernsituationen grundsätzlich charakterisiert durch Komplexität, Offenheit und Unbestimmbarkeit. Lehrende handeln in einem Möglichkeitsspielraum, der stets auch das Risiko des Verfehlens in sich trägt (Ungewissheitsantinomie) (Combe & Kolbe 2008: 858, Helsper 2016: 55). In diesem Handlungsrahmen sind sie aufgefordert, ihre Entscheidungen auf Basis ihres disziplinären Wissens zu begründen (Begründungsantinomie, Oevermann 1996). Verstärkt wird dieses Spannungsverhältnis durch eine i.d.R. unzureichende Wissensbasis im Moment der Entscheidung. Daher kann die Legitimität der getroffenen Entscheidungen häufig erst rückblickend reflektiert werden (Helsper 2016: 54). Um in dieser nachträglichen Bewertung der Komplexität pädagogischen Handelns gerecht zu werden, muss die spezifische Falllogik mit dem disziplinären Wissen verschränkt werden ohne dabei den Fall

unter die Theorie zu subsumieren (Subsumtionsantinomie, Oevermann 2013: 221 f.). Neben der bereits erwähnten Ungewissheits-, Begründungs- und Subsumtionsantinomie, wurden eine Reihe weiterer Spannungsverhältnisse für die Lehrer/innenbildung beschrieben: Autonomieantinomie, Symmetrieantinomie, Näheantinomie usw. (Helsper 2016, 1996; Schütze & Breidenstein 2008). Werden diese widersprüchlichen Anforderungen von den professionell Handelnden nicht bearbeitet, entstehen Fehlerpotentiale, die erhebliche Auswirkungen auf die Lernenden aber auch Lehrenden haben können (Schütze 2000).

Mit den Antinomien pädagogischen Handelns rückt die Kontingenz des pädagogischen Prozesses in den Vordergrund, welche vielmehr hermeneutische Kompetenz als methodische Funktionalität erfordert (Hericks 2006: 107 ff., Ludwig 2008: 125). Nach Combe und Kolbe nimmt solch ein reflexives Fallwissen, eine Art Mittlerstellung zwischen Theorie- und Erfahrungswissen ein (Combe & Kolbe 2008: 860). Die Autoren plädieren für ein differenztheoretisches Verständnis des Praxisbezugs, in dem sich Fallarbeit, theoretische Reflexion und Selbstreflexion miteinander verbinden und Theorie nicht als unmittelbare Antwort auf praktische Fragen verstanden wird (Kolbe & Combe 2008: 886 ff.).

Empirisch lässt sich zeigen, dass sich sowohl die Charakteristik als auch der Umgang mit Antinomien, in verschiedenen Schulsystemen unterscheiden (Helsper 2016: 58 ff.). Zwar stellt die Frage, welche spezifischen Ausprägungen der Antinomien für das Lehrer/innenhandeln in den Pflegeberufen typisch sind, ein

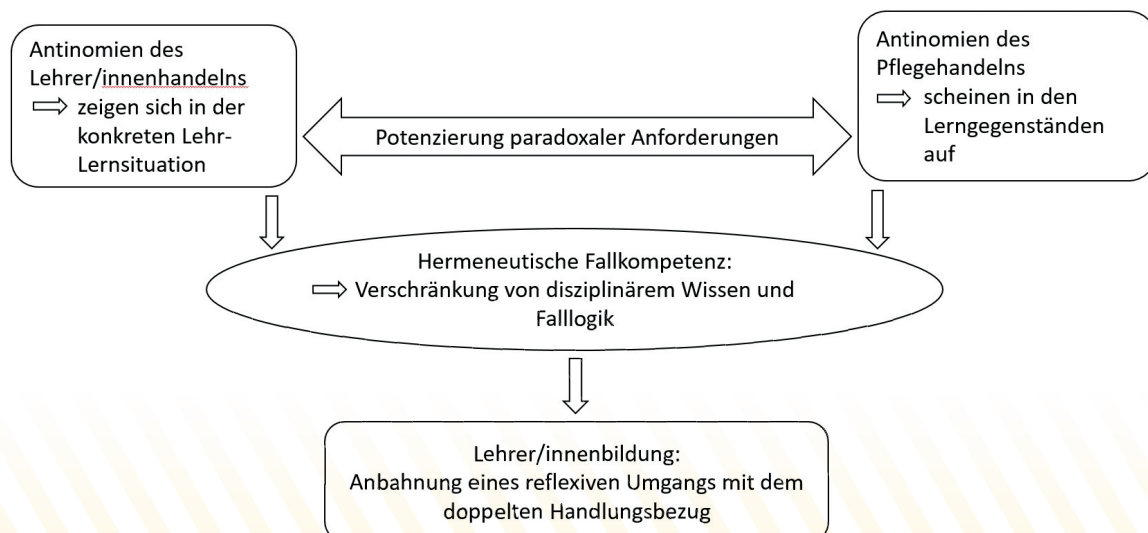


Abb. 2: Aspekte der Spezifik professionellen Handelns in der Pflegelehrer/innenbildung

Forschungsdesiderat dar, der beschriebene doppelte Handlungsbezug lässt sich aber bereits als spezifische Herausforderung benennen (Darmann-Finck 2010: 158 ff., Ertl-Schmuck 2010: 70 f., Seltrecht 2015: 216). Denn in Lehr-Lernsituationen werden Phänomene der pflegeberuflichen Praxis zum Gegenstand und in diesen Lerngegenständen drücken sich auch die antinomischen Spannungen des Pflegehandelns aus (Walter 2015). Dies kann zu komplexen Verstrickungen und zu einer Potenzierung paradoxer Anforderungen führen, da die Lehrenden neben der Unterrichtssituation auch die Pflegesituation reflexiv bearbeiten müssen. Die Rekonstruktion des Interaktionsgeschehens ist damit an das Reflexionsvermögen der Lehrenden gebunden. Die strukturell bedingten Ausprägungen der Antinomien im doppelten Handlungsbezug legen daher einen konstellativen Ansatz für die Struktur des FQR Pflegedidaktik nahe (vgl. Abb. 2).

5.4. Grundlegende Orientierungen hochschulischer Bildung

Als grundlegende Orientierungen werden hier Wissenschaftsorientierung, Subjekt- und Bildungsorientierung sowie Professionsorientierung und Innovationsorientierung gefasst. Sie bilden querliegende bzw. übergeordnete Meta-Orientierungen zu den Handlungs- und Reflexionsfeldern resp. den Kompetenzen (Walter 2011, Hülken-Giesler 2013, Brinker-Meyendriesch 2014).

Wissenschaftsorientierung beschreibt ein vorrangiges Merkmal hochschulischer Bildung. Gemeint ist die Einübung in wissenschaftliches Denken und Arbeiten, die Durchdringung wissenschaftlicher Systematik, das Verfügen über die Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fach- und Bezugswissenschaften sowie die kritische Reflexion des wissenschaftlichen Diskurses (Wissenschaftsrat 2008). Für die Pflegedidaktik ist ein Pluralismus von Erkenntnismethoden notwendig, da sich ihr vielfältige Fragen stellen, zu deren Beantwortung ein empirisch-analytischer, ein hermeneutisch-phänomenologischer oder/und ein Zugang über die Kritische Theorie, in der ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse in den Blick kommt, einzunehmen ist. Ebenso muss beachtet werden, dass lebensweltliche Erfahrungen resp. Erfahrungswissensbestände neben empirisch-wissenschaftlichen Wissensbeständen ihren Platz in der Auseinandersetzung erhal-

ten, da beide Wissensformen für das professionelle pflegerische Handeln resp. für das Lernen und Lehren von Pflege von immenser Bedeutung sind (Fichtmüller & Walter 2007).

Zur Professionsorientierung lässt sich mindestens eine doppelte Perspektive aufzeigen: Professionsorientierung hinsichtlich des wissenschaftlichen Diskurses in der und über die Profession mit dem Fokus auf Einsozialisierung in den wissenschaftlichen Diskurs zum Erlangen eines wissenschaftlichen Habitus und die Orientierung an professionsspezifischen konkreten Praxisproblemen in einem Feld – hier der Pflegebildungspraxis – in die immer auch die Pflegepraxis eingelassen ist. In der professionsorientierten Perspektive geht es demnach um eine Verschränkung von wissenschaftlichen und handlungspraktischen Bezügen in je konkreten Beziehungen, die – in pflegebezogenen Zusammenhängen – als Spezifik einen Körper-/Leibbezug aufweisen. Zugrunde liegt hierbei ein Handlungsverständnis, das pflegerisches Handeln zwischen Zweckrationalität und Kreativität aufspannt (Fichtmüller 2006).

Professionsorientierung umfasst darüber hinaus die Befähigung zu Methodenkritik – verstanden als Kritik an der Geltung von Überzeugungen, Behauptungen, Wissensbeständen und praktischer Kritik, verstanden als Analyse des Bestehenden, Kritik an bestehenden Verhältnissen bzw. bestehender Praxis. Professionsorientierung richtet sich zudem auf eine berufspolitische Positionierung, auf berufspolitisches Engagement.

Bildungs- und Subjektorientierung meint allgemein im humboldtschen Sinne, die Verbindung der Idee der Wissenschaft als geistige Durchdringung der Welt mit der Idee der Bildung des Subjekts. Um komplexe Bildungsziele wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeiten geht es auch im Pflegeberuf. Diese Ziele stellen zudem Transmissionsriemen gesellschaftlichen Zusammenhalts einer pluralisierten Gesellschaft dar. Mit dem hier vertretenen Bildungsbegriff wird eine normative Dimension eingeführt, die den durch Antinomien (Helsper 2016) strukturierten Handlungsfeldern der Pflegepraxis und der Pflegebildungspraxis gerecht werden kann. Bildung wird verstanden als (Weiter)Entwicklung der Selbst- und Weltsicht, als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen. Es geht um kritische Reflexionsfähigkeit, Mündigkeit, Emanzipation,

Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie um die Befähigung zur Gestaltung derartiger Bildungsprozesse bei Adressat/innen. Anlass für die Bildungsprozesse können Krisen- oder Fremdheitserfahrungen sowie Widersprüche und Herausforderungen in der Alltagsgestaltung sein. Bildung wird als Subjektentwicklung verstanden, als Initiierung und Begleitung von Subjektivierungsprozessen. Dabei sind sowohl die Bedeutung von Lernbiographien und subjektiven Theorien (Schwarz-Govaers 2005) zu berücksichtigen als auch eine kritische Haltung gegenüber einer Subjektivierung, die den Menschen lediglich als eine Ressource neben anderen betrachtet. Subjektorientierung kann demnach nicht bedeuten, das Subjekt verfügbar machen zu wollen. Bildung, die auf marktkompatible Selbstoptimierung des Subjekts (Hülken-Giesler 2013) gerichtet ist, verfehlt das eigentliche Ziel von Bildung: Personale Bildung, die Erfahrungen und Strukturen des Objekt-Seins kritisch reflektiert und restriktive Herrschaftsverhältnisse als solche entlarvt (Ertl-Schmuck 2010: 68). Subjektorientierung in der Pflegedidaktik muss auf die Lernenden und Lehrenden als Subjekte, als auch auf die zu pflegenden Menschen fokussieren (ebd.: 56). Aus dem Professionsbezug folgt, dass in diesem Zusammenhang Pflege als körper- und leibnahe Tätigkeit zu reflektieren und deren Bedeutung für Bildungsprozesse aufzudecken ist. Dies kann beispielsweise durch ästhetische Bildungsprozesse angeregt werden, die auf die Ausbildung von Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeiten gerichtet sind. Eine subjektorientierte Pflegedidaktik muss somit „die Gleichbedeutsamkeit von Körperlichkeit, Emotionalität, Phantasie und Kognition in den je didaktischen Konzeptionen differenziert zu bestimmen und zu begründen“ (ebd.: 67). Im Hinblick auf die Bildungsorientierung kann ein Anschluss an die Arbeiten von Greb (2003) hergestellt werden, die für die Pflegebildung eine kritische Bildungstheorie formuliert.

Innovationsorientierung nimmt alle Aspekte des lebenslangen Lernens auf, die Menschen dazu befähigen, den aktuellen Anforderungen kreativ und innovativ zu begegnen, ohne sich ihnen anzupassen. Pädagogisches Handeln ist in hohem Maße kreatives Handeln – Neuweg (2002) spricht in diesem Zusammenhang von der Kunstfertigkeit des Lehrerhandelns. In allen Handlungs- und Reflexionsfeldern wandeln sich die Anforderungen stetig – beispielsweise die Zielgruppen von Bildungsangeboten

verändern sich, Digitalisierung und Heterogenität im Pflegeberuf sowie im Lehren und Lernen braucht Innovation, gesundheits- oder bildungspolitische Reformen erfordern kreative Konklusionen. Innovationsorientierung liegt zum Teil quer zu den bisher ausgeführten Orientierungen. Sie fokussiert zukünftige Erfordernisse und Anliegen und setzt auf ein konstellatives Denken.

6. Aufbau der Kompetenzen im FQR Pflegedidaktik

6.1. Zum Kompetenzverständnis

Die den Referenzrahmen (EQR, DQR, HQR) zugrunde gelegten Verständnisse zum Kompetenzbegriff, verweisen auf unterschiedliche Kompetenzkonstrukte (Dütthorn 2014). Der im EQR manifestierte Kompetenzbegriff betont in Anlehnung an einen vorwiegend im angloamerikanischen Sprachraum verwendeten normativ-funktionalen Kompetenzbegriff die Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit (ebd.). Dieses Kompetenzverständnis, als anforderungsorientierter Mindeststandard formuliert, bedient Vorstellungen eines operationalisierbaren und zertifizierbaren Bewertungssystems sowie einer detaillierten beruflichen Aufgabenbeschreibung.

Im deutschsprachigen Raum hat sich dagegen ein dispositionales Begriffsverständnis etabliert (Dütthorn 2014; Darmann-Finck & Glissmann 2011). Kompetenzen als individuelle Dispositionen bezeichnen hierbei Handlungsvoraussetzungen, die in selbstorganisierten, subjektorientierten Bildungsprozessen erworben bzw. erweitert werden (Erpenbeck & Rosenstiel 2003). In diesem Verständnis kennzeichnen Kompetenzen kognitive Tiefenstrukturen, die als Verhaltensmöglichkeiten definiert sind und erst über ihre Performanz als wahrnehmbare – und damit operationalisier- und prüfbare – Oberflächenstruktur abzubilden sind (Heursen 1983). Kompetenzen als Handlungsbefähigung zur Bewältigung komplexer beruflicher Situationsanforderungen können in diesem dispositionalen Verständnis demnach lediglich indirekt durch Performanzbeobachtung bzw. rekonstruktive Analyse beruflichen Handelns gedeutet werden.

In der Konsequenz dieser divergenten Kompetenzkonzepte haben Darstellungen zu Qualifikationsanforderungen im europäischen Raum das jeweils zugrunde gelegte Kompetenzverständnis explizit auszuweisen. Um das formulierte Ziel der Vergleichbarkeit europäischer Kompetenzbeschreibungen einzulösen, erscheint es sinnvoll, die nationalen Besonderheiten der Begriffsverwendung vor dem Hintergrund der europäischen Vergleichsfolie zu diskutieren, also auf Kompatibilität mit den Rahmenvorgaben des EQR zu achten (Hülksen-Giesler & Korporel 2013).

In Anlehnung an den Kompetenzbegriff des DQR sowie an pflegedidaktische Diskurse orientiert sich der FQR Pflegedidaktik als domänenspezifischer, nationaler Qualifikationsrahmen an einem dispositionalen Kompetenzverständnis. Kompetenzen lassen sich demnach über die Performanz in situativ angemessenen Handlungen im je gegebenen Kontext rückwirkend als individuelle Dispositionen der Akteur/innen deuten und bewerten. Kompetenzen als Dispositionsbestimmungen sind subjektzentriert und konkretisieren sich in den domänenspezifischen Anforderungen innerhalb pflegedidaktischer Handlungsfelder. Die in den Deskriptoren des FQR aufgeführten Kompetenzbeschreibungen setzen damit angemessene kompetenzorientierte Analyse- und Bewertungsverfahren voraus bzw. müssen als ebensolche weiter entwickelt werden (McMullen et al. 2003, Milligan 1998, Bonse-Rohmann et al. 2008).

6.2. Strukturmodell des FQR

Der strukturelle Aufbau des FQR Pflegedidaktik legitimiert sich einerseits über den bereits skizzierten Anschluss an die Ordnungsmittel und andererseits über eine Bezugnahme auf Eckpunkte der wissenschaftlichen Disziplin Pflegedidaktik, wie sie in den theoretischen Bezügen aufgezeigt wurden. Daneben gilt es – entsprechend der Spezifik beruflicher Bildung – den doppelten Handlungsfeldbezug einer (Hoch)Schul- und Berufspraxis zu berücksichtigen. Die derzeitigen institutionellen Ausformungen konkreter Handlungs- und Reflexionsfelder der Pflegedidaktik wurden als strukturgebend identifiziert. Die Dimensionen des vorliegenden Strukturmodells des FQR Pflegedidaktik, welche im Folgenden vorgestellt werden sollen, wurden diskursiv in der Gruppe der Expert/innen erarbeitet (vgl. Abb. 3).

Die Abbildung verdeutlicht, dass auf den jeweiligen Ebenen spezielle Reflexions- und Handlungsfelder zur Auseinandersetzung vorgeschlagen werden. Gleichsam wie durch ein Objektiv, können die Felder herangezoomt und damit fokussiert werden. Die Autor/innen betonen, dass alle Ebenen sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterniveau zu verhandeln sind. Somit wird durch die Auffüllung des Modells mit Kompetenzen auf den Niveaus

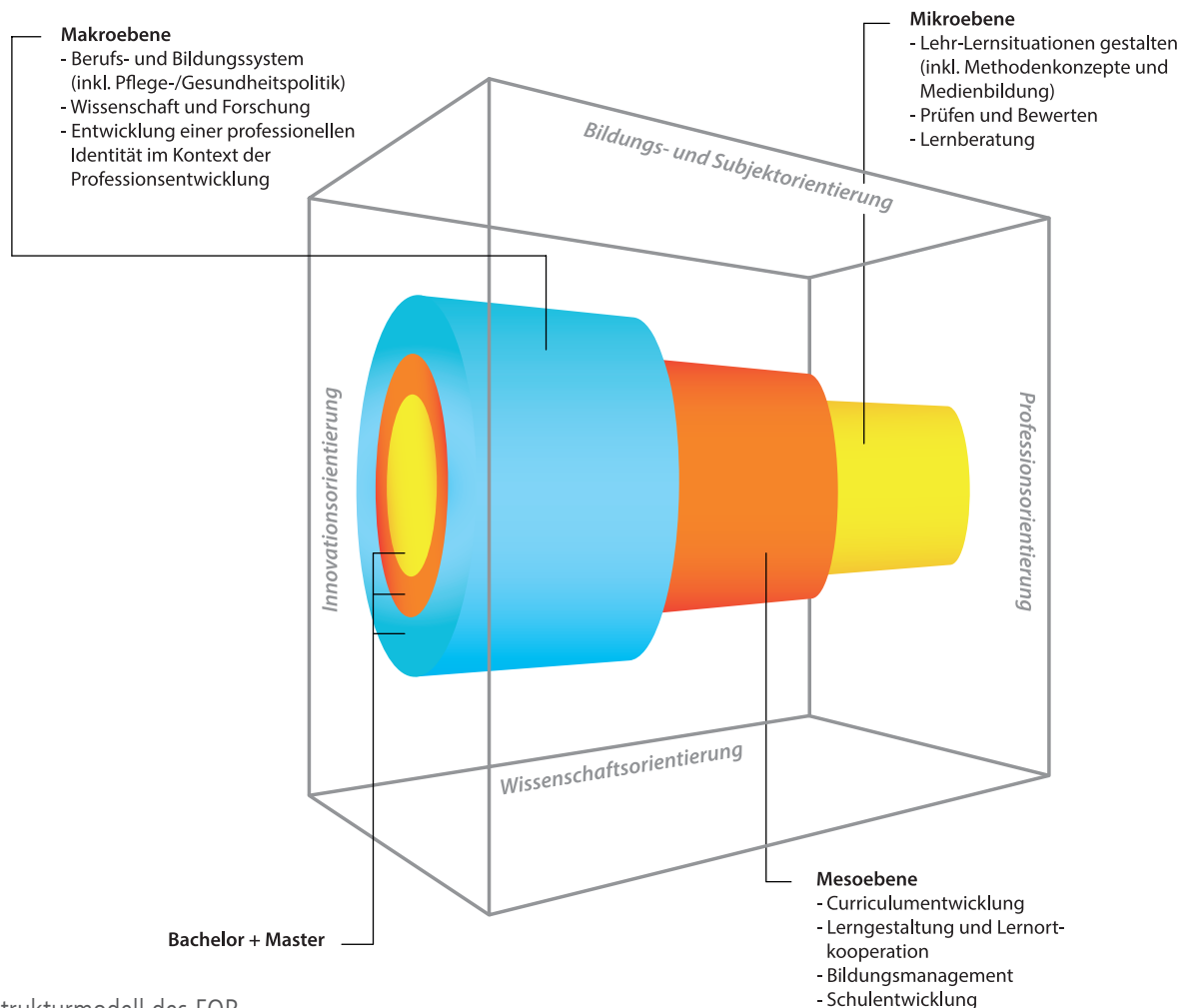


Abb. 3: Strukturmodell des FQR

zwar eine idealtypische Verortung der Anbahnung derselben gesehen, dennoch muss die konkrete Ausgestaltung aufgrund der verschiedenen Studienstrukturen der Standortspezifität der Hochschulen vorbehalten bleiben muss.

6.3. Handlungs- und Reflexionsfelder der Pflegedidaktik

Die erste Dimension des Strukturmodells stellt die Verschränkung von Handlungs- und Reflexionsfeldern der Pflegedidaktik dar (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009: 16 ff.). Diese Verbindung macht es möglich, die Handlungsfelder der Pflegebildungspraxis

als auch ihre wissenschaftliche Reflexion aufeinander zu beziehen. Die Strukturierung des FQR Pflegedidaktik folgt somit dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung und ermöglicht ebenso eine Anbindung an Tätigkeitsbereiche und Anforderungen des Lehrer/innenberufs im Bereich der Pflege.

Über die Handlungsfelder konkretisiert sich der Gegenstand der Pflegedidaktik als Disziplin (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009: 17). Im Zusammenspiel der beruflichen Pflegepraxis und seiner (hoch)schulpraktischen Vermittlung als Handlungsfeld pflegeberuflicher Bildung ergeben sich spiegelbildlich über die wissenschaftliche Disziplin Pflegedidaktik Reflexionsfelder, die in Form pflegedidaktischer Theorien, Modelle, Konzepte und Be-

griffe vorliegen. Die Reflexion folgt, anders als die Berufs- oder (Hoch)Schulpraxis, vorrangig einer wissenschaftlichen Logik. Eine weitere begriffliche Ausdifferenzierung der Handlungs- und Reflexionsfelder ist notwendig und erwünscht – sie sind nicht abschließend bestimmt (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009: 20). Im Rahmen der Erarbeitung des FQR Pflegedidaktik ergaben sich Desiderate, die auf eine notwendige weiterführende wissenschaftliche Bearbeitung hindeuten. Auch zukünftig gilt es, Wirkungen gesundheits- und pflegepolitischer Maßnahmen, wie beispielsweise des Pflegeberufereformgesetzes (2017) oder der Reformen der Pflegeversicherung (2015-2017), einzuarbeiten. Aufgrund dieser prinzipiellen gesellschaftspolitischen Offenheit geht auch die Systematisierung der pflegedidaktischen Handlungs- und Reflexionsfelder in eine Makro-, Meso und Mikroebene über die Kernaufgabe der Entwicklung pflegeberuflicher Kompetenzen hinaus und trägt der gesellschaftspolitischen Einbindung Rechnung, die mit der Anbahnung bzw. Ausdifferenzierung einer Profession verbunden sind.

Mikro- und Mesoebene entsprechen den originären Handlungsfeldern der Pflegedidaktik, während die Makroebene gesundheits-, berufs- und bildungspolitische Entscheidungen sowie wissenschaftliche Paradigmenwechsel in den Bezugsdisziplinen der Pflegedidaktik berücksichtigt (Ertl-Schmuck & Fichtmüller 2009: 18 f.).

Im Mittelpunkt der Makroebene stehen das Verständnis sowie die Analyse und (Mit)Gestaltung der Systeme, die für die Pflegebildung relevant sind sowie der Aufbau einer professionellen Haltung bzw. Identität. Es werden sowohl die für das berufliche Feld der Pflege relevanten Systeme in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext, mit ihrer Funktionalität und ihren Gestaltungsspielräumen, als auch die für Bildung relevanten Systeme fokussiert. Beide Systeme überschneiden sich im Berufsfeld Pflege zum Teil, weil die Pflegebildung über Berufsgesetze geregelt wird. Um die Analyse der Gestaltungsoptionen (und -grenzen) zu betonen, wird in diesen Feldern zwischen einem Verständnis der Systeme einerseits und der politischen Prozesse zur Gestaltung der Systeme andererseits unterschieden. Unter systemischer Kompetenz wird außerdem die Befähigung verstanden, unterschiedliche Wissensbestände, ggf. divergierende Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Diskurse aus unterschiedlichen Fachgebieten oder wissenschaftlichen Schulen zu integrieren. Die Ebene betrifft somit die Bildungs- bzw. Berufsbildungspolitik als auch die Gesundheits- und Pflegepolitik, welche zentrale Einflüsse auf die Meso- und Mikroebene entfalten bzw. in

deren Rahmen die Handlungsfelder der Mikro- und Mesoebene eingebettet sind. Auch wissenschaftliche Paradigmenwechsel in Kontext von Bezugsdisziplinen wie bspw. den Bildungswissenschaften (inkl. der Berufspädagogik) und der Pflegewissenschaft sind hier zu reflektieren. Die Identitätsentwicklung durchzieht alle drei Ebenen, auf der Makroebene wird die in den Systemen handelnde lernende Person stärker in den Blick genommen. Der Begriff der „ausbalancierenden Identität“ verweist auf ein Sozialisationskonzept, in dem die Entwicklung der Lehrendenpersönlichkeit als Wechselspiel von Anforderungen der sozialen Umwelt und eigenen Bedürfnissen konzipiert wird (Hurrelmann et al. 2015, Dobischat & Düsseldorf 2015). Gegenstand dieses Reflexions- und Handlungsfeldes sind auch die persönliche Weiterentwicklung und der Umgang mit strukturellen und persönlichen Grenzen sowie den Grenzen des pflegfachlich und pädagogisch Machbaren. Somit ergeben sich auf der Makroebene folgende Reflexions- und Handlungsfelder:

1. Berufs- und Bildungssystem,
2. Berufs- und Bildungspolitik (inkl. Pflege-/Gesundheitspolitik),
3. Wissenschaft und Forschung,
4. Entwicklung einer professionellen Identität im Kontext der Professionsentwicklung.

Die Makroebene bestimmt maßgeblich Innovationspotentiale und -notwendigkeiten – auch auf der Meso- und Mikroebene. Die Handlungs- und Reflexionsfelder ermöglichen eine strukturgebende Rahmung, welche angesichts der jeweils aktuellen wissenschaftlichen- und berufs-/und bildungspolitischen Setzungen je neu auszurichten ist.

Die Mesoebene betrifft das hochschulische Angebot an Handlungsfeldern, die im institutionellen Kontext von Pflegebildungseinrichtungen verortet sind. Als ein zentrales Handlungsfeld wird hier die Curriculumentwicklung betrachtet. Diese ist eng mit neueren bildungs- und berufspolitischen Reformen verbunden (KMK 2014, Pflegeberufereformgesetz 2017), stellt jedoch auch im Kontext notwendiger kontinuierlicher Evaluationen und curricularer Revisionen die Bildungseinrichtungen vor Aufgaben, die entsprechende Kompetenzen der Lehrenden erfordern. Da die Pflegeausbildungen eine Ausbildungsstruktur mit verschiedenen Lernorten aufweisen, stellen Lernortgestaltung und Lernortkooperation weitere Handlungsfelder der Mesoebene dar. Die Konzeption und Gestaltung der Zusammenarbeit der Lernorte ist aufgrund ihrer unterschiedlichen Orientierungen (wirtschaft-

lich tragbare bzw. gewinnbringende gesundheitliche Versorgung versus subjektorientierte Bildung im Sinne der Anbahnung von Berufstüchtigkeit und Berufsmündigkeit) eine – auch in curricularer Hinsicht – herausfordernde Aufgabe für Pflegelehrende (Lipsmeier 2000: 61). In diesem Zusammenhang ist ebenso die differenzierte Unterscheidung von Praxisbegleitung und Praxisanleitung bedeutsam.

Hinsichtlich der Angebotsentwicklung und Gestaltung von Bildungsgängen haben Lehrende – insbesondere Leitungspersonen – wirtschaftliche, bildungsbezogene, gesellschaftliche und berufsbezogene Ansprüche einzubeziehen. Die in den Handlungsfeldern Bildungsmanagement und Schulentwicklung zu identifizierenden Aufgaben weisen deutliche Schnittstellen zu den anderen Handlungs- und Reflexionsfeldern der Mesoebene auf. Somit ergeben sich folgende Handlungsfelder auf der Mesoebene:

1. Curriculumentwicklung,
2. Lernortgestaltung und Lernortkooperation,
3. Bildungsmanagement,
4. Schulentwicklung.

Auf der Mikroebene bezieht sich das hochschulische Angebot auf den zentralen Aufgabenbereich der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in allen Pflegebildungsgängen. Sowohl verschiedene Pflegeausbildungen als auch die Fort- und Weiterbildungsebene und das Pflegestudium können hier als Handlungsfelder für die Absolvent/innen anvisiert werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Anwendbarkeit wurde diese Kernaufgabe in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lehr-Lernsituationen unterteilt. Diese Bereiche beinhalten auch die Integration dafür notwendiger Methodenkonzepte und den Einsatz von Medien. Des Weiteren werden Prüfen und Bewerten sowie Lernberatung als eigenständige Handlungsfelder auf der Mikroebene begrifflich gefasst. Somit ergeben sich folgende Handlungsfelder auf der Mikroebene:

1. Lehr-Lernsituationen gestalten (inkl. Methodenkonzepte und Medienbildung),
 - 1.1. Theoriegeleitete Vorbereitung von Lehr-Lernsituationen,
 - 1.2. Lehr-Lernsituationen durchführen,
 - 1.3. Theoriegeleitete Nachbereitung von Lehr-Lernsituationen,
2. Prüfen und Bewerten,
3. Lernberatung.

6.4. Kompetenzniveaus

Die Kompetenzen des FQR Pflegedidaktik werden auf Bachelor- und Masterniveau modelliert. Aspekte der vertikalen Anschlussfähigkeit bzw. Durchlässigkeit hinsichtlich der Promotionsebene und der Ebene der Praxisanleiter/innen sollen im FQR jedoch Berücksichtigung finden.

Die Promotionsebene wurde zunächst nicht bearbeitet. Die Expert/innengruppe geht davon aus, dass sich – dem Stand der Disziplinentwicklung entsprechend – aktuelle Qualifikationsarbeiten reflexiv auf alle Handlungsfelder der Pflegedidaktik beziehen sollten. Aktuell geht es auf der Promotionsebene darum, pflegedidaktische Theorie-, Modell- und Begriffsbildung voranzutreiben sowie (dabei) empirische Erkenntnisse über die Handlungsfelder zu sammeln, zu systematisieren und sie dem Wissenskörper der Pflegedidaktik zuzuführen. Eine Darstellung der Kompetenzen auf der Promotionsebene kann im Rahmen einer weiteren Zusammenarbeit der Expert/innen erfolgen. Hierbei wird es auch notwendig sein, einen systematischen Überblick über Promotionsmöglichkeiten im Bereich der Pflegedidaktik zu gewinnen und eine kritisch-vergleichende Analyse vorzunehmen.

Im Hinblick auf die Ebene der Weiterbildung zum/zur Praxisanleiter/in für Pflegeberufe, die im DQR auf der Ebene 5 angesiedelt ist, sei angemerkt, dass die Expert/innengruppe davon ausgeht, dass diese Weiterbildung in Teilen auf das Bachelorstudium anrechenbar ist (vgl. die Ausführungen dazu im Kapitel 8).

Hinsichtlich der Kompetenzformulierungen ist anzumerken, dass die Deskriptoren der Bachelor- und Masterebene an die Vorgaben des HQR angelehnt sind. Die in den EQR-Niveaus 6, 7 und 8 geforderten Anforderungen und Kompetenzen entsprechen den Stufen 1-3 des HQR, die mit den Abschlüssen Bachelor, Master und Promotion hochschultypunabhängige Qualifikationsprofile beschreiben. Da die Abschlüsse der Lehrer/innenbildung im Bereich Pflege auf diesen Niveaustufen angesiedelt sind, bildet der HQR einen zentralen Bezugsrahmen für den FQR Pflegedidaktik. Dabei sind die Beschreibungen auf der Ebene konkreter Lehr- und Lernsituationen (Mikroebene) gegenstandsgemäß stärker an Performanzen ausgerichtet, wenngleich die situative Handlungskompetenz auf die individuelle Disposition verweist.

Alle im FQR Pflegedidaktik dargestellten Kompetenzdimensionen verstehen sich als Referenzrahmen für die jeweils zu absolvierende Niveaustufe und schließen die jeweils darunter liegenden Niveaustufe mit ein.

7. Pflegedidaktische Kompetenzen auf den Reflexions- und Handlungsebenen

7.1. Kompetenzen auf der Makroebene

Handlungs- bzw. Reflexionsfelder	Kompetenzen
Berufs- und Bildungssystem (inkl. Pflege-/Gesundheitssystem) Das Feld befasst sich mit der Analyse und (Mit)Gestaltung der Systeme, die für die Pflegebildung relevant sind.	Bachelor Die Absolvent/innen - identifizieren Wechselwirkungen zwischen Gesundheits- und Bildungssystemen im Kontext gesellschaftlicher (z. B. berufs-, bildungs- oder gesundheitspolitischer) Wandlungsprozesse und bewerten diese. - erläutern Unterschiede zwischen der Struktur des Berufsbildungssystems und des Pflegebildungssystems in ihrer jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit, ordnen aktuelle Entwicklungstrends ein und reflektieren diese kritisch. Master Die Absolvent/innen - ermitteln theorie- und methodengeleitet sich verändernde Anforderungen der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung sowie des Gesundheits-/Pflegesystems und leiten daraus Schlussfolgerungen für die Pflegebildung ab.
Berufs- und Bildungspolitik (inkl. Pflege-/Gesundheitspolitik) Politische Bedingungen und Entwicklungen, die für die Pflegebildung relevant sind, werden einer Analyse unterzogen und Möglichkeiten der (Mit)Gestaltung werden identifiziert.	Bachelor Die Absolvent/innen - wenden Kriterien zur Bewertung von politischen Positionen an. Master Die Absolvent/innen - analysieren Akteure und deren Interessen, Strategien und Ressourcen sowie Entscheidungsprozesse und deren Ergebnisse vor dem Hintergrund relevanter bildungs- und gesundheits- sowie berufspolitischer Fragen und deren Bedeutung für die Pflegebildung. - entwickeln eigene begründete Positionen unter Abwägung alternativer Sichtweisen und vertreten diese argumentativ.

Handlungs- bzw. Reflexionsfelder	Kompetenzen
Wissenschaft und Forschung (inkl. bildungs- und pflegewissenschaftliche Diskurse) Pflegedidaktik wird als wissenschaftliche Disziplin inkl. ihrer wissenschaftstheoretischen Einordnung vorgestellt und reflektiert. Ebenso geht es um die Reflexion wissenschaftlicher Paradigmenwechsel im Kontext ihrer Bezugsdisziplinen wie bspw. den Bildungswissenschaften und der Pflegewissenschaft.	Bachelor Die Absolvent/innen • stellen den Stand der nationalen und internationalen Forschung in Bezug auf ausgewählte pflegedidaktische bzw. -pädagogische Fragestellungen dar, identifizieren Lücken und leiten mögliche Folgen für die professionelle Pflegebildungspraxis ab. • verfügen über Orientierungswissen zu pflegedidaktischen Theorien, Modellen und Konzepten mit ihren Bezügen zu bildungswissenschaftlichen und pflegewissenschaftlichen Theorien und zeigen die Besonderheiten des pflegedidaktischen Zugriffs auf. • stellen wissenschaftliche Diskurse zu ausgewählten pflegewissenschaftlichen, pflegedidaktischen inkl. bildungswissenschaftlichen Fragestellungen vor dem Hintergrund empirischer Pflege(bildungs-)praxis dar. • reflektieren begründet ihr Wissenschaftsverständnis. Master Die Absolvent/innen • konzipieren selbstständig pflegedidaktische Entwicklungs- und Forschungsvorhaben und führen diese durch. • vergleichen, bewerten und systematisieren ausgewählte pflegedidaktische Theorien, Modelle und Konzepte. • rekonstruieren und bewerten wissenschaftliche Diskurse zu ausgewählten pflegedidaktischen oder erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen vor dem Hintergrund nationaler und internationaler empirischer Pflege(bildungs-)praxis. • verknüpfen wissenschaftstheoretische, forschungsmethodische und berufsfeldanalytische Kompetenzen am Beispiel ausgewählter pflegedidaktischer Fragestellungen und Diskurse.
Entwicklung einer professionellen Identität im Kontext der Professionsentwicklung Die Entwicklung der Lehrendenpersönlichkeit wird als Wechselspiel von Anforderungen der sozialen Umwelt und eigenen Bedürfnissen konzipiert. Gegenstand dieses Reflexions- und Handlungsfeldes sind auch die persönliche Weiterentwicklung und der Umgang mit strukturellen und persönlichen Grenzen sowie den Grenzen des pflegefachlich und pädagogisch Machbaren	Bachelor Die Absolvent/innen • kennzeichnen Anforderungen, Rollen und Aufgabenfelder von Pflegelehrenden und reflektieren die Strukturen von Bildungsangeboten im Bereich der Lehrer/innenbildung in der Pflege. • vollziehen einen Perspektivwechsel von der lernenden zur lehrenden Rolle. • verfügen über grundlegende Kompetenzen zur Selbst- und Fremdevaluation. Master Die Absolvent/innen • verfügen über eine professionelle Identität als Pflegelehrende. • identifizieren Innovationsbedarfe auf den verschiedenen Ebenen der Pflegebildung und sind in der Lage, entsprechende Prozesse zu initiieren, durchführen und zu evaluieren. • nehmen entsprechende Impulse aus der Politik auf und gestalten die Systeme mit. • reflektieren das Spannungsfeld von pädagogischen Ansprüchen einerseits und den persönlichen Belastungsgrenzen sowie dem pflegefachlich und pädagogisch Machbaren andererseits.

Tab. 1: Kompetenzen auf der Makroebene

7.2. Kompetenzen auf der Mesebene

Handlungs- bzw. Reflexionsfelder	Kompetenzen
Curriculumentwicklung umfasst die systematische und theoriegeleitete Erstellung, Analyse, Evaluation und Revision von Dokumenten, die Bildungsangebote strukturieren. Dabei werden die Spezifika der Lernorte berücksichtigt und systematisch eingebunden. Prozesse der schulinternen Curriculumentwicklung werden von Seiten der (Hoch)Schul- bzw. einrichtungsleitung initiiert und ggf. auch geleitet. Lehrpersonen wirken an diesem Prozess mit.	Bachelor Die Absolvent/innen • verstehen die Bedeutung von Curricula im Kontext berufsbildungspolitischer Ordnungsmittel sowie gesellschaftlicher und pflegeberuflicher Antinomien. • verstehen Curricula und (Rahmen)Lehrpläne in der Pflegebildung als institutionell und bildungspolitisch unterschiedlich verortete Ordnungsmittel. • verfügen über ein differenziertes Verständnis vom Curriculumbegriff. • nehmen aktuelle empirische Befunde der Curriculumforschung im Berufsfeld Pflege wahr. • identifizieren curriculare Entwicklungsbedarfe auf der Basis eigener vergleichender Betrachtungen von Curricula, pflegeberuflicher Anforderungen und disziplinärer Entwicklungen. • wirken bei der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Curricula mit. • reflektieren bisher erlebte Curriculumprozesse vor dem Hintergrund ausgewählter Kriterien zur Curriculumentwicklung kritisch. • sind sich darüber bewusst, dass in der Ausgestaltung eines Curriculums explizit ein Berufs- und Handlungs-, Bildungs- und Lernverständnis zugrunde gelegt werden muss. Master Die Absolvent/innen • verfügen über differenziertes Wissen zur Curriculumtheorie und -entwicklung. • analysieren identifizierte curriculare Entwicklungsbedarfe hinsichtlich ihres Potentials und ihrer Bedeutung im Rahmen eines (hoch)schulischen Entwicklungsprozesses. Dabei integrieren sie aktuelle internationale empirische Befunde der Curriculumforschung. • initiieren curriculare Entwicklungsprozesse und verstehen sie als Prozesse der (Hoch)Schulentwicklung. Dabei greifen sie systematisch auf (pflegedidaktische) Theorien, Modelle und Konzepte der Curriculumentwicklung und (Hoch)Schulentwicklung zurück – bspw. auf Berufsfeldanalysen zur empirischen Fundierung von Curricula. • identifizieren die Bedeutung bildungspolitischer und pflegeberuflicher Vorgaben und Entwicklungen für Prozesse der Curriculumentwicklung in Pflegebildungseinrichtungen. Sie vertreten dazu eine begründete Position. • entwerfen Curriculumbausteine vor dem Hintergrund pflegedidaktischer Theorien, Modelle und Konzepte. • bringen ihre begründete Position zur Ausgestaltung von curricularen Prozessen in Teams in Bildungseinrichtungen ein.

Lernortgestaltung umfasst die arbeitsplatzbezogene und pflegedidaktisch legitimierte Gestaltung der Lernumgebung an den Lernorten Bildungsinstitution, Institutionen der beruflichen Pflege sowie dem dritten

Lernort als praxisbezogenes Lernsetting ohne Handlungsdruck. Die Arbeitsorte werden dabei als Lernorte definiert und eingerichtet.

Lernortkooperation umfasst Konzepte zur zukunftsfähigen Gestaltung eines dynamischen Verhältnisses von Wissen und Handeln sowie strukturell der Bildungsinstitution und der Pflegepraxis. Damit einher geht die Förderung zum vernetzten Denken und Handeln. Strukturell verankerte innovative Lernortkooperationen werden anvisiert, die neben der institutionellen und personellen Vernetzung der beteiligten Lernorte, insbesondere auch eine sinnstiftende Kombination der Lernangebote thematisieren.

Bachelor

Die Absolvent/innen

- verfügen über ein differenziertes Verständnis zu den Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort) und erläutern deren Chancen und Grenzen im Hinblick auf das Pflegelernen.
- verfügen über ein grundlegendes Verständnis zur Komplexität des professionellen Pflegehandelns und erkennen lernortspezifische Zugänge zu deren Aneignung.
- ordnen die Bedeutung lernunterstützender Maßnahmen zur kompetenzförderlichen Ausgestaltung pflegespezifischer Lernorte ein und stellen diese Expert/innen in der Pflege und Praxisanleiter/innen bereit.
- identifizieren, analysieren, gestalten und evaluieren Maßnahmen zum lernortspezifischen Einbezug aller an der Lernortkooperation beteiligten Personen (z. B. Facharbeitskreise) und sind sich der Bedeutung der Teilhabe aller Akteure bewusst.
- verfügen über ein differenziertes Verständnis von Praxisanleitung und Praxisbegleitung.
- unterscheiden verschiedene Formen der Lernortkooperation und differenzieren die Ansätze hinsichtlich theoretischer Legitimation, empirischer Absicherung und Spezifik der Bildungsinstitution.
- identifizieren pflegeberufliche Schlüsselprobleme und reflektieren sie vor dem Hintergrund eines differenztheoretischen Verständnisses von „Theorie“ und „Praxis“.
- sind in der Lage, pflegedidaktische Argumentationen und Problemlösestrategien zur Bildung zukunftsweisender Lernortkooperationen zu entwickeln und unter Berücksichtigung professioneller Handlungslogiken an den Lernorten spezifisch zu demonstrieren. Sie erkennen die Relevanz pflegedidaktischer Bildungsansprüche.

Master

Die Absolvent/innen

- verfügen über ein umfassendes und vertieftes Verständnis zur Lernortgestaltung und Lernortkooperation.
- gestalten Konzepte zur Lernortkooperation mit und setzen sie unter Reflexion der ethischen und sozialen Verantwortung um (z.B. Lern- und Schulstationen).
- integrieren Erfahrungen aus außer(hoch)schulischen Lernorten systematisch in die (hoch)schulischen Bildungsprozesse.
- reflektieren pflegedidaktische Lerngegenstände (z. B. Aufmerksam-Sein, Körper-Leibbezug, Leiderfahrung, Beziehungserleben, u.a.) und entscheiden theoriegeleitet, an welchen Lernorten entsprechende Lernprozesse initiiert werden können.
- leisten einen zukunftsfähigen Beitrag zur Weiterentwicklung und Etablierung von integrierenden Konzepten zur Beteiligung aller Akteure an einer lernortübergreifenden Kooperation.
- analysieren systematisch den nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsstand zur pflegespezifischen Gestaltung der Lernortkooperation sowie zum pflegekompetenzförderlichen Lernen an verschiedenen Lernorten und beziehen die gewonnenen Erkenntnisse in entsprechende Konzeptentwicklungen ein.
- demonstrieren ein pflegedidaktisch fundiertes Verständnis zur qualitativen und quantitativen Instrumentenentwicklung und wenden dieses auf die weiterführende Entwicklung von arbeitsprozessaffinen Instrumenten zur Beurteilung und Evaluation lernortkooperativer Konzepte an.
- erfassen die Komplexität situativer Problemlösekompetenzen des pflegerischen Arbeitsbündnisses und bringen sie in subjektorientierten Bildungsprozessen zur Reflexion. Dabei werden sowohl institutionelle Bedarfe, gesellschaftliche Problemlagen sowie individuelle Bedürfnisse einzelner Perspektiven des multiprofessionellen Teams berücksichtigt.

Handlungs- bzw. Reflexionsfelder	Kompetenzen
Bildungsmanagement umfasst die Perspektive auf Leitungsaufgaben in Bildungseinrichtungen im Zusammenhang mit der Organisation, Finanzierung und Weiterentwicklung der Bildungsgänge in den Pflegeberufen. Bildungsmanagement bezieht die anderen Handlungsfelder auf der Mesoebene ein.	Bachelor Die Absolvent/innen • verfügen über grundlegende Kenntnisse zu relevanten Gesetzen und Verordnungen für den Pflegeberuf und seine Bildungsgänge; zu arbeitsrechtlichen Bestimmungen bezogen auf Auszubildende und Beschäftigte; zur Finanzierung der Ausbildungen und des Pflegestudiums sowie zu betriebswirtschaftlichen Aufgaben von Führungsverantwortlichen in den Pflegebildungseinrichtungen. • positionieren sich begründet im Diskurs zur notwendigen strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Bildungsgänge in der Pflege. Master Die Absolvent/innen • analysieren unter Berücksichtigung der Finanzierungsgrundlagen Bedarfe, Angebote und Nachfrage pflegebezogener Bildungsgänge. • reflektieren ausbildungsbezogene Fragen und Problemstellungen im Kontext der Pflegeausbildungen sowie des Pflegestudiums vor dem Hintergrund der Berufsgesetze. • erarbeiten Reformvorschläge zur Weiterentwicklung der Pflegebildungsgänge inkl. der -studiengänge. • wirken an Entwicklungsprozessen in den Bildungsinstitutionen mit.
(Hoch)Schulentwicklung umfasst die ständige Weiterentwicklung der Ausbildungs- bzw. Studienqualität an der Bildungsinstitution und den anderen Lernorten. Ziel ist, angemessen auf die Anforderungen des gesundheits- und bildungspolitischen Wandels zu reagieren. (Hoch)Schulentwicklung ermöglicht persönliche Entwicklung der Beteiligten, umfasst das Schulklima sowie die Zufriedenheit aller an der Ausbildung/dem Studium Beteiligter.	Master Die Absolvent/innen • verfügen über ein vertieftes Verständnis zur (Hoch)Schulentwicklung und wirken an der Umsetzung von (Hoch)Schulentwicklungsprozessen mit. Dabei reflektieren sie die notwendigen Bedingungen für diese Prozesse. • sind für notwendige Beratungs-, Unterstützungs-, Begleitungs- und Führungskompetenz im umschriebenen Handlungsfeld sensibilisiert. • reflektieren ihre Überlegungen und ihre Haltungen vor dem Hintergrund von pädagogisch-psychologischen Theorien und Konzepten zur (Hoch)Schulentwicklung. • sind in der Lage, pflegerische Bildungsgänge zu Struktur, Prozess und Ergebnisdimensionen zu evaluieren und verschiedene Evaluationskonzepte und Methoden angemessen einzusetzen. • reflektieren Merkmale von guten und gesunden Bildungsinstitutionen und stoßen Fortbildungs- und Feedbackprozesse zur Qualitätsförderung an. • analysieren Widerstände und Grenzen von (Hoch)Schulentwicklungsprozessen und gehen in Bildungseinrichtungen angemessen damit um. • wirken an der Generierung von (Hoch)Schulentwicklungsaufgaben für Bildungseinrichtungen in der Pflege mit. Dabei werden insbesondere Nachhaltigkeit, Diversity, Internationalisierung und Digitalisierung berücksichtigt.

Tab. 2: Kompetenzen auf der Mesoebene

7.3. Kompetenzen auf der Mikroebene

Handlungs- bzw. Reflexionsfelder	Kompetenzen
Theoriegeleitete Vorbereitung von Lehr-Lernsituationen umfasst die theoriegeleitete Vorbereitung von Lehr-Lernsituationen an allen pflegeberuflichen Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort). Bei der Planung von Lehr-Lernsituationen sind pflege- und bezugswissenschaftliche Wissensbestände sowie pflegedidaktische Theorien, Modelle, Konzepte und Methoden, wie auch die Spezifika pflegerischen Handelns zu analysieren, zu reflektieren und die sich daraus ergebenden Bildungsanforderungen didaktisch begründet für die Planung von Lehr- und Lern-Situationen zu transformieren.	Bachelor Die Absolvent/innen • reflektieren ihre subjektiven Theorien hinsichtlich ihres Lehr-Lernverständnisses. • rekonstruieren die Spezifika pflegerischen Handelns in unterschiedlichen Settings auf der Basis pflege- und bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse, um daraus Handlungsmöglichkeiten für Pflegebildungsprozesse zu erschließen. • unterscheiden verschiedene bildungswissenschaftliche Ansätze, interpretieren und modifizieren diese im Kontext der Pflegedidaktik: • analysieren Curriculumkonzeptionen (z. B. Lernfeldkonzept) vor dem Hintergrund eines struktur- und interaktionstheoretischen Professionsverständnisses sowie eines kritischen Bildungsverständnisses, • passen verschiedene allgemeindidaktische Ansätze zum Methoden- und Medieneinsatz zielgruppengerecht in den Kontext der Pflegedidaktik ein. • differenzieren die Lerngegenstände der Lernorte (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort) und nutzen die Potentiale der Lernorte gezielt für die Planung von Lehr-Lernarrangements. • berücksichtigen pflegedidaktische Ansätze, um Zugänge zu Lerngegenständen (wie bspw. Leiblichkeit oder Beziehungen gestalten) zu ermöglichen und wenden diese für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen an. Master Die Absolvent/innen • reflektieren verschiedene pflegedidaktische Ansätze für die Planung von Lehr-Lernsituationen und loten deren Chancen und Grenzen sowie Reichweite aus. • reflektieren die Diversität der Lernenden und berücksichtigen die dafür notwendige Binnendifferenzierung bei der Planung von Lehr-Lernsituationen. • bewerten Methodenkonzepte und Medien (bspw. hinsichtlich der Vermitteltheit und Darstellbarkeit des Pflegerischen) und übersetzen diese in gestalterische Überlegungen für Lehr-Lernsituationen. • verfügen über eine reflexive Haltung zu den vorgegebenen Ordnungsmitteln (Rahmenlehrpläne, Curricula), interpretieren diese mit pflegedidaktischen Instrumenten und gestalten eigenverantwortlich die ihnen zur Verfügung stehenden Freiräume. • berücksichtigen fachwissenschaftliche, pflegedidaktische und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse in ihrer lerngegenstandsbezogenen Bedeutung, reflektieren und entwickeln Handlungsstrategien im Umgang mit diesem interdisziplinären Spannungsgefüge. • antizipieren die konkreten situativen Bedingungen für ihr pädagogisches Handeln.

Handlungs- bzw. Reflexionsfelder	Kompetenzen
Lehr-Lernsituationen durchführen umfasst die konkrete Durchführung von Lehr-Lernsituationen an allen pflegeberuflichen Lernorten (Bildungs-institution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort). Im Zentrum steht die Gestaltung pädagogischer Interaktionen und Beziehungen zu den Teilnehmenden, Lernenden bzw. Studierenden.	Bachelor Die Absolvent/innen • gestalten Lehr-Lernsituationen vor dem Hintergrund reflektierter pflegerischer Erfahrungen und reflektierter Lernerfahrungen. • unterstützen Lernende aktiv in ihrer pflegeberuflichen Identitätsentwicklung. • gestalten Lehr-Lernsituationen vor dem Hintergrund ihrer pflegedidaktischen Planungen, in denen pflegewissenschaftliche, bildungswissenschaftliche und pflegesituative Handlungsbezüge in einem begründeten Verhältnis stehen. • wenden verschiedene Medien und Methoden in Lehr-Lernsituationen zielgruppen- und pflegegegenstandsspezifisch an. • nehmen Herausforderungen der medialen und methodischen Anwendung in Lehr-Lernsituationen wahr und reagieren situationsangemessen darauf. • entwickeln ein hermeneutisches Fallverständnis – d.h. sie berücksichtigen pflegespezifische emotionale und leibbezogene Lerngegenstände und finden dadurch Anschlüsse an die Lebens- bzw. die pflegerische Berufswelt der Lernenden und deuten diese vor dem Hintergrund pflege- und bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse. • treten mit den Lernenden in Aushandlungsprozesse über Lernbedürfnisse, Lernbedarfe, Lernanforderungen, Lernprozess. • gestalten pädagogische Interaktionen und Beziehungen zu den Lernenden lernförderlich. • bahnen über die Art der Interaktionen und den zu verhandelnden Lerngegenständen berufliche Mündigkeit und berufliche Handlungskompetenz an. • verfügen über Feedback- und Bewertungskriterien, beobachten und beurteilen den Lernzuwachs der Lernenden. Master Die Absolvent/innen • passen ihre pflegedidaktischen Entscheidungen situativ an. • identifizieren und reflektieren gesellschaftliche und pflegeberufliche Realitäten vor dem Hintergrund eines kritischen Bildungsverständnisses – d. h. sie verfügen über Deutungs- und Reflexionskompetenz im Hinblick auf tradierte (pflegeberufliche) Muster, die in Lehr-Lernsituationen aufscheinen. • sind für die zentrale Bedeutung der Antinomien des professionellen pflegedidaktischen und pflegerischen Handelns sensibilisiert, identifizieren und reflektieren typische individuelle und kollektive Reaktionsmuster und verfügen über einen reflexiven Umgang mit diesen Antinomien. • gestalten binnendifferenzierte pflegespezifische Lernangebote vor dem Hintergrund der Ergebnisse einer (alltagsnahen) pädagogischen Diagnostik. • tarieren ihr Handeln im Spannungsfeld zwischen aktueller Bildungspraxis und normativen Ansprüchen der Pflegedidaktik aus. • integrieren komplexe Medien und Methoden – bspw. digitale

Handlungs- bzw. Reflexionsfelder	Kompetenzen
Theoriegeleitete Nachbereitung von Lehr-Lernsituationen umfasst die wissenschaftliche Reflexion von Lehr-Lernsituationen an allen pflegeberuflichen Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und 3. Lernort). Im Mittelpunkt stehen sowohl die Reflexion pflegedidaktischen Handelns und die daraus erwachsenden Lernprozesse.	Bachelor Die Absolvent/innen • reflektieren ihre pflegedidaktische Planung im Anschluss an Lehr-Lernsituationen und binden Reflexionsergebnisse in ihr weiteres pflegedidaktisches Handeln ein. • bereiten Lehr-Lernsituationen theoriegeleitet anhand pflegedidaktischer Wissensbestände nach. • beurteilen die Anwendung und Zweckhaftigkeit verschiedener Medien und Methoden vor dem Hintergrund zentraler pflegedidaktischer Zielstellungen und Lerngegenständen. • reflektieren ihre eigene Rolle als Lehrende vor dem Hintergrund ihrer Berufsbiographie. Master Die Absolvent/innen • reflektieren ihre Erfahrungen in Lehr-Lern-Situationen und leiten aus den Reflexionsergebnissen persönliche Entwicklungsbedarfe und pflegedidaktische Forschungsbedarfe ab. • reflektieren kriteriengeleitet den Lernprozess der Lernenden. • treten mit Lernenden in Reflexions- und Aushandlungsprozesse. • beziehen die gesamten Reflexionsergebnisse in die weitere Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen ein. • entwickeln Methoden und Instrumente der theoriegeleiteten Nachbereitung von Lehr-Lern-Situationen vor dem Hintergrund pflegedidaktischer Wissensbestände. • beurteilen Chancen und Begrenzungen neuer und komplexer Medien und Methoden und führen eine kontinuierliche medien- und methodenkritische Auseinandersetzung.
Prüfen und Bewerten umfasst das Prüfen und Bewerten von Lehr-Lernsituationen sowie die Reflexion entsprechender Formate an allen pflegeberuflichen Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort).	Bachelor Die Absolvent/innen • reflektieren die Prüf- und Bewertbarkeit von pflegespezifischen Lerngegenständen. • reflektieren die Chancen und Grenzen verschiedener Prüfungs- und Bewertungsformate bzw. Konzepte der Kompetenzerfassung und wenden ausgewählte Formate für pflegespezifische Lerngegenstände lernortbezogen an. • reflektieren ihre eigene Rolle in Prüfungs- und Bewertungssituationen vor dem Hintergrund ihrer Berufsbiographie. Master Die Absolvent/innen • wählen begründet Prüfungs- und Bewertungsformate für pflegespezifische Lerngegenstände lernortbezogen aus und entwickeln diese weiter. • reflektieren die Ergebnisse von Prüfungs- und Bewertungssituationen und leiten Konsequenzen für Lehr-Lernprozesse ab. • bewerten kriteriengeleitet den Entwicklungsstand der Lernenden. • beurteilen Chancen und Herausforderungen der medialen und methodischen Gestaltung von Prüfungs- und Bewertungssituationen an verschiedenen Lernorten. • reflektieren Prüfungs- und Bewertungssituationen vor dem Hintergrund pflegedidaktischer Wissensbestände.

Handlungs- bzw. Reflexionsfelder	Kompetenzen
Lernberatung umfasst die Unterstützung der Lernenden in der Erkundung individueller Lernbedarfe. Im Prozess der Lernberatung geraten Lerngegenstände aus allen Lernorten (Bildungsinstitution, Institutionen beruflicher Pflege und dritter Lernort) in den Blick.	Bachelor Die Absolvent/innen • differenzieren verschiedene theoretische Ansätze der Lernberatung (bspw. konstruktivistische, subjektwissenschaftliche Ansätze) vor dem Hintergrund ihrer wissenschaftstheoretischen Implikationen. • rezipieren erziehungswissenschaftliche Beratungsansätze auf Grundlage ausgewählter pflergedidaktischer Relevanzkriterien. Master Die Absolvent/innen • analysieren und reflektieren eine exemplarische Lernberatungspraxis anhand pflergedidaktischer Kategorien. • verschränken kognitiv-rationale und sinnlich-wahrnehmende Deutungsebenen. • erkennen Antinomien zwischen Schulpraxis und Berufspraxis und erarbeiten davon ausgehend gemeinsam mit den Lernenden Handlungsspielräume. • erfassen die Lernmodi der Schüler/innen und erarbeiten darüber Lernmöglichkeiten. • binden Lernbedarfe an das Professionswissen zurück und loten gemeinsam mit den Lernenden neue Bedeutungs- und Handlungsmöglichkeiten aus.

Tab. 3: Kompetenzen auf der Mikroebene

8. Zur Reichweite und zum Einsatz des FQR Pflegedidaktik

8.1. Neue Studienprogramme und Akkreditierungen

Zum Einsatz des FQR Pflegedidaktik wird zunächst auf dessen Orientierungsfunktion bei der Entwicklung neuer Studienprogramme hingewiesen, die das Fachgebiet Pflegedidaktik umfassen. Mit dem FQR liegt künftig ein Referenzrahmen mit einem hochschulübergreifend entwickelten Wissenschafts-, Professions- und Bildungsverständnis zur Pflegedidaktik vor, an dem sich Kolleg/innen bei der Entwicklung neuer Studienprogramme ausrichten können. Ebenso richtungsweisend kann der FQR für die Studienreformatarbeit im Sinne einer kontinuierlichen Überprüfung und Weiterentwicklung von Studienprogrammen sowie für Modul- bzw. Kompetenzbeschreibungen für die Disziplin Pflegedidaktik im Kontext der jeweils anderen (Fach-)Wissenschaften sein. Die Expert/innen gehen davon aus, dass die Studienprogramme zur Pflegelehrer/innenbildung neben dem Disziplin Pflegedidaktik weitere pädagogisch relevante Fachgebiete integrieren, die der FQR Pflegedidaktik nicht abbildet. Die Reichweite des FQR bezieht sich somit explizit auf die pflegedidaktischen Studienanteile. So werden beispielsweise Wissensbestände resp. Module aus den Fachgebieten Berufspädagogik und Pädagogische Psychologie hinzukommen – ggf. können hieraus aber auch weitere pflegedidaktisch zu spezifizierende Lerngegenstände identifiziert und beforscht werden.

Mit der Entwicklung und Revision von Studienprogrammen sind unmittelbar auch Aufgaben und Anforderungen im Zusammenhang mit der Akkreditierung bzw. Re-Akkreditierung von neuen bzw. nach i.d.R. fünf bis sieben Jahren wiederholt zu prüfenden Studienangeboten verbunden. Der FQR Pflegedidaktik kann als wissenschaftlich konsentierter Referenzrahmen gegenüber dem Akkreditierungsrat und den Akkreditierungsagenturen genutzt werden – d. h. bei Begutachtungen bzw. Akkreditierungen und Re-Akkreditierungen von Studienprogrammen künftig eine strukturelle und wissenschaftlich fundierte Orientierungs- und inhaltliche Legitimationsfunktion übernehmen. Diese Wirkmacht kann der FQR entfalten, weil er nicht nur über den Konsens der Expert/innen der Pflegedidaktik legitimiert ist, sondern darüber hinaus hat er über den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft, über die entsprechenden Sektionen dieser Fachgesellschaft sowie über die Dekanekonferenz Pflegewissenschaft Akzeptanz und Legitimation erfahren.

8.2. Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Wenn eine zunehmende Nutzung des FQR Pflegedidaktik im Hochschulbereich erwartet werden darf, so ist ebenso von einer Orientierungsfunktion bei der Anrechnung von hochschulisch erworbenen nationalen oder internationalen Studienleistungen und außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auszugehen.

Die Möglichkeiten einer Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen (bis zu 50% eines Studienumfanges) wurde durch den KMK-Beschluss zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ (KMK 2002) und die „Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium“ (HRK 2003) eingeleitet. In den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK 2010) wird die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen inzwischen als Pflichtaufgabe für Studiengänge an Hochschulen geregelt. Bemerkenswert sind die Auslegungshinweise zu diesem KMK-Beschluss, die in der „Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz“ formuliert werden. Demnach sind beruflich erworbene Kompetenzen sowohl für den Zugang als auch als materielle Basis für eine Anrechnung (z. B. aus einer komplexen Aufstiegsfortbildung bzw. Weiterbildung) zu prüfen (KMK 2011). Zur aktuelleren hochschulrechtlichen Orientierung soll ferner auf eine Empfehlung des Akkreditierungsrates an die Akkreditierungsagenturen verwiesen werden. Der Akkreditierungsrat konstatiert, dass „das Fehlen von Regelungen zur Anrechnung (...) zu beauftragen ist“ (Akkreditierungsrat 2014: 2).

Die Gleichwertigkeitsprüfungen im Hinblick auf pflegedidaktische Kompetenzen, die z. B. in beruflichen Weiterbildungen oder in hochschulischen Zertifikatskursen erworben wurden, lassen sich künftig vor dem Hintergrund des FQR Pflegedidaktik verantwortungsvoller prüfen und bewerten. Anrechnungsentscheidungen können somit fundierter getroffen werden.

8.3. Abgrenzung zur Promotionsebene

Eine weitere Funktion des FQR Pflegedidaktik ist für die Promotionsebene zu postulieren: Es ist davon auszugehen, dass die für die Bachelor- und Masterebene in einem hochschulübergreifenden Prozess entwickelten und ausgewiesenen Kompetenzen des FQR Pflegedidaktik eine wissenschaftliche Basis für entsprechende Promotionsvorhaben (an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, sowie in kooperativen Promotionsvorhaben mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften bzw. Fachhochschulen) darstellen. Dabei soll betont werden, dass die Kompetenzen im FQR Pflegedidaktik nicht als vollständige im Vorfeld einer Promotion zu erbringende Voraussetzungen zu verstehen sind. Vielmehr ist zu sichern, dass die im FQR Pflegedidaktik ausgewiesenen Kompetenzen nicht bereits als promotionsadäquat verstanden werden. Im Verständnis der Expert/innen setzt die Promotion auf die Kompetenzen auf und vertieft bzw. spezialisiert bestimmte pflegedidaktische Gegenstandsbereiche.

8.4. Fortbildung- und Weiterbildungsbedarfe

Bereits kurzfristig zu erwarten ist eine Orientierungsfunktion des FQR Pflegedidaktik gegenüber der Pflegebildungspraxis. Ohne den Anspruch einer Normierung für pflegeberufliche Aus-, Fort- und Weiterbildungen in Bildungseinrichtungen bzw. Studiengängen für Pflegeberufe erheben zu wollen, vermag der FQR Pflegedidaktik sowohl im Bereich der (hoch)schulischen Pflegebildung, als auch in der pflegepraktischen Bildung dem (hoch)schulischen wie auch dem betrieblichen Bildungspersonal aufzuzeigen, welchen Rahmen sich die an Hochschulen vertretene Disziplin Pflegedidaktik in einem konsensualen Prozess gegeben hat. Dieser Rahmen soll an die Pflegebildungspraxis anschlussfähig sein, indem sich Fort- und Weiterbildungsbedarfe daraus ableiten lassen bzw. entsprechende Zugänge und Übergänge ermöglicht werden, die bereits oben unter dem Aspekt Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen erläutert wurden.

Im Rahmen von Neuerarbeiten oder Revisionen von Weiterbildungsordnungen sich konstituierender oder bereits bestehender Landespflegekammern kann der FQR Pflegedidaktik eine Orientierungshilfe zur Konzeptualisierung von Weiterbildungen mit pflegedidaktischem Schwerpunkt bieten. Gemeint sind hier z. B. (nicht)akademische Weiterbildungen zur/zum Praxisanleiter/in in der Pflege.

Abschließend wird für die Reichweite und für den Einsatz des FQR Pflegedidaktik nochmals betont, dass bei dessen Entwicklung die bestehenden Qualifikationsrahmen – EQR, DQR, HQR – berücksichtigt wurden. Sie stehen deshalb hinsichtlich zentraler Intentionen in einem widerspruchsfreien Verhältnis zum hier entwickelten spezifischen Instrument. Damit beschränkt sich die Reichweite des vorliegenden FQR Pflegedidaktik explizit auf die Disziplin Pflegedidaktik innerhalb lehrer/innenbildender Studiengänge für Pflegeberufe bzw. auf die berufliche Fachrichtung Pflege.

9. Ausblick und Forschungsdesiderata

Die Expert/innen haben sich darüber verständigt, dass der FQR Pflegedidaktik kontinuierlich überarbeitet bzw. weiterentwickelt werden soll. Beispielsweise aufgrund der aktuellen Entwicklungen in der Pflegebildungspolitik und des sich verändernden Zuschnitts des Berufsfeldes Pflege bedarf der FQR weiterer Ausdifferenzierungen. Die Disziplin Pflegedidaktik entwickelt sich rasant – entsprechend muss auch der spezifische FQR regelmäßig geprüft und es müssen neue Lerngegenstände resp. Kompetenzen aufgenommen werden. Ein weiterer Aspekt zum Ausblick ist die internationale Sichtbarkeit der Disziplinentwicklung in Deutschland. Einzelbeispiele belegen, dass ein internationaler Anschluss nicht nur gefunden werden muss, sondern dass deutsche Beiträge die Disziplin international markieren können und ihr eine stärkere Kontur zu geben vermögen.

In der Zukunft gilt es weiterhin, spezifisch pflegedidaktische Auseinandersetzungen mit Themen wie Inklusion, Gender, Gesundheit von Lehrenden, Diversität (Walter 2016), Nachhaltigkeit, ästhetischem Lernen, Digitalisierung und Medien voranzutreiben. Diese Themen sind in den Kompetenzen bereits zum Teil als Lerngegenstände enthalten, zum Teil werden dazu aber spezifischere Erkenntnisse im Rahmen pflegedidaktischer Arbeiten erwartet. Die Expert/innen der Pflegedidaktik unterstützen Qualifikationsarbeiten zu diesen Themen. Sie hoffen, mit dem FQR Pflegedidaktik einen weiteren innerdisziplinären Diskurs anzuregen.

Möglicherweise kann der FQR Pflegedidaktik auch eine Orientierung für die Fach- bzw. Berufsfelddidaktiken weiterer Gesundheitsberufe bzw. für deren Lehrer/innenbildung bieten.

10. Literatur

- Akkreditierungsrat (2014). Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Rundschreiben des Akkreditierungsrates an die Akkreditierungsagenturen vom 19.12.2014. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Anrechnung.pdf (10.11.2017).
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010. Online: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (12.10.2017).
- Arens, Frank/Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2013). Berufsbildungsforschung in der Pflege. Ein Beitrag der Sektion Bildung. In: *Pflege & Gesellschaft*, 18(3), 268-281.
- Arens, Frank (2016). Lehrerbildung in den Fachrichtungen Gesundheit und Pflege: Entwicklungsstand und berufliche Perspektiven. In: Brinker-Meyendriesch, E./Arens, F. (Hrsg.). *Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen*. Berlin: wvb, 154-186.
- Bals, Thomas (2011). Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) unter dem Fokus des Gesundheitssektors. Gastvortrag FH Bielefeld vom 12.01.2011. [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) (06.11.2017).
- Böhnke, Ulrike (2011). *Dem Leibkörper auf der Spur. Theoretischer Begründungsrahmen professioneller reflexiver Könnerschaft im Berufsfeld Pflege*. Göttingen: V&R unipress.
- Böhnke, Ulrike/Straß, Katharina (2006). Die Bedeutung der kritisch-rekonstruktiven Fallarbeit in der LehrerInnenbildung. In: *PrInterNet*, 4(8) 187-205.
- Bohrer, Annerose (2013). *Selbstständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung*. Berlin: wvb.
- Bonse-Rohmann, Mathias/Hüntelmann, Ines/Nauerth, Annette (2008). *Kompetenzorientiert prüfen. Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung*. München: Elsevier.
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2016). Das Drei-Phasen-Modell forschenden Lernens. Von der studentischen Berufsfeldstudie zum studentischen Unterricht. In Brinker-Meyendriesch, Elfriede/Arens, Frank (Hrsg.). *Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen*. Berlin: wvb, 78-113.
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2014). *Pflege-Lehrerbildung: Realitäten und Ansprüche. Zur Konzeption des Studienganges „Berufspädagogik Pflege und Gesundheit, Master of Arts (M.A.)“ an der Fliebler Fachhochschule Düsseldorf*. In: *Pflegewissenschaft*, 16(4), 244-256.
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2007). *Lehrerbildung für Gesundheit/Pflege im europäischen Kontext. Ein Spannungsfeld von Normalität und Besonderheit, Tradition und Innovation*. In: *PrInterNet*, 9(11), 686-691.
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2001). *Theorie-Praxis-Vernetzung. Eine mehrperspektivische, formative Evaluation des Studienganges Pflegepädagogik an der Fachhochschule Münster*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008). *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.). *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Springer, 877-901.
- Darmann, Ingrid (2006). "Und es wird immer so empfohlen" – Bildungskonzepte und Pflegekompetenz. In: *Pflege*, 19(3), 188-196.
- Darmann-Finck, Ingrid/Ertl-Schmuck, Roswitha (2008). *Strukturmodelle der Lehrerbildung im Bachelor-/Master-Studiensystem*. In: Bischoff-Wanner, Claudia/Reiber, Karin (Hg.). *Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreform*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 65-84.
- Darmann-Finck, Ingrid (2010). *Interaktion im Pflegeunterricht*. Frankfurt/Main: Lang.
- Darmann-Finck, Ingrid/Glissmann, Gerlinde (2011). *Kompetenzdiagnostik im Berufsfeld Pflege*. In: *Pflege*, 24(3), 195-204.
- Dobischat, Rolf/Düsseldorf, Karl (2015). *Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule*. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.) (2015). *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, 8. Auflage, 469-491.

- Dütthorn, Nadin (2014). Pflegespezifische Kompetenzen im europäischen Bildungsraum. Göttingen: V&R unipress.
- Dütthorn, Nadin (2013). Herausforderungen beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe: Vom Entwicklungsweg der jungen Disziplin Pflegedidaktik. In: Haushalt in Bildung und Forschung, 1(2) 25-39.
- Dütthorn, Nadin/Walter, Anja/Arens, Frank (2013). Was bietet die Pflegedidaktik? – ein Analyseinstrument zur standortbestimmenden Untersuchung pflegedidaktischer Arbeiten. Teil 1. In: Padua, 3(8) 168-175.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel Lutz (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2010). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa, 55-90.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.) (2015). Pflegedidaktische Forschungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.) (2013). Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hrsg.) (2010). Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (2009). Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Europäische Kommission (2008). Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf (09.06.2017).
- Fichtmüller, Franziska/ Walter, Anja (2007). Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen: V&R unipress.
- Fichtmüller, Franziska (2006). Handlungstheoretische Reflexionsebenen in der Pflegedidaktik – ein Instrument zur Analyse von Handlungsbegriffen in pflegedidaktischen Zusammenhängen In: Pflege&Gesellschaft, 2(11) 157-169.
- Friesacher, Heiner (2008). Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft. Göttingen: V&R unipress.
- Greb, Ulrike (2003). Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege. Frankfurt am Main: Mabuse.
- Helsper, Werner (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald A. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Stuttgart, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 50-62.
- Hericks, Uwe (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Springer.
- Heursen, Gerd (1983). Kompetenz – Performanz. In: Lenzen, D. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1., 1. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta, 472-478.
- Hochschulrektorenkonferenz (2003). „Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium“ (08. Juli 2003) <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlung-des-bmbf-der-kmk-und-der-hrk-an-die-hochschulen-zur-vergabe-von-leistungspunkten-in-der/> (10.11.2017)
- Hoops, Wolfgang (2013). Pflege als Performance. Zum Darstellungsproblem des Pflegerischen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.) (2015). Vorwort: Die Entwicklung der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.). Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 8. Auflage, 9-14.
- Hülsken-Giesler, Manfred (2008). Der Zugang zum Anderen. Zur theoretischen Rekonstruktion von Professionalisierungsstrategien pflegerischen Handelns im Spannungsfeld von Mimesis und Maschinenlogik. Göttingen: V&R unipress.
- Hülsken-Giesler, Manfred (2011): Qualifikationsrahmen in der Pflege – zwischen politischen Telos und fachwissenschaftlichen Anforderungen In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Fachtagung 14, hrsg. V. Darmann-Finck, Ingrid, Glissmann, G., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft14/huelsken-giesler_ft14-ht2011.pdf (27.02.2018)

- Hülken-Giesler, Manfred/Korporal, Johannes (Hrsg.) (2013). Fachqualifikationsrahmen Pflege für die berufliche Bildung. Berlin: Purschke + Hensel.
- Hülken-Giesler, Manfred (2013). Hochschuldidaktik – Eine Einführung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.). Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 66-89.
- Hülken-Giesler, Manfred/Dütthorn, Nadin (2011). Paradigmatischer Pluralismus als Herausforderung: Das Beispiel Pflegewissenschaft. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum. 19. Jhg. Graz: Schnider, 56-61.
- Hoffmann, Michael H. W. (2010). Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen. In: Studienreform nach Leuven: Ergebnisse und Perspektiven nach 2010. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2010. Bonn: HRK Bologna-Zentrum, 58-66.
- 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). <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf> (25.10.2017).
- Hopbach, Achim (2010). Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen im Bologna-Prozess und in Deutschland. In: Studienreform nach Leuven Ergebnisse und Perspektiven nach 2010. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2010 HRK Bologna Zentrum.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno (2008). Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Springer, 877-901.
- Kultusministerkonferenz (2017a). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse: Im Zusammenwirken von der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf (10.11.2017).
- Kultusministerkonferenz (2017b). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017.
- Kultusministerkonferenz (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.
- Kultusministerkonferenz (2011). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Auslegungshinweise, Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2011. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf (10.11.2017).
- Kultusministerkonferenz (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der KMK vom 04.02.2010 in der Fassung vom 04.02.2010). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (10.11.2017).
- Kultusministerkonferenz (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28. Juni 2002) http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (10.11.2017).
- Lipsmeier, Antonius (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier, Antonius; Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 54-71
- Ludwig, Joachim (2008). Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 112-126.
- McMullen, Miriam/Endacott, Ruth/Gray, Morag A./Jasper, Melanie/Miller, Carolyn/Scholes, Julie/Webb, Christine (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of literature. In: Journal of Advanced Nursing. Vol. 41(3) 283-294.
- Milligan, Frank. (1998). Defining and assessing competence: the distraction of outcomes and the importance of educational process. In: Nurse Education Today. Vol. 18, 273-280.
- Neuweg, Georg Hans (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1(48) 10–29.

- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2013). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland et al. (Hrsg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Edition Professions- und Professionalisierungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer, 219-147.
- Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: ZBBS, 1, 49-96.
- Schütze, Fritz/Breidenstein, Georg (2008). Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen – eine Einleitung. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz: Paradoxien in der Reform der Schule – Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 9-26.
- Schwarz-Govaers, Renate (2005). Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln - Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell. Bern, Huber.
- Seltrecht, Astrid (2015). Der doppelte Fallbezug - Herausforderung in der Lehramtsausbildung in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege. In: Jennewein, Klaus/Henning, Herbert (Hrsg.). Kompetenzorientierte Lehrerbildung: neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: Bertelsmann, 209-227.
- Walter, Anja (2016). Diversitätssensibles Lehren und Lernen in gesundheits- und pflegebezogenen Bildungsgängen. In: Brinker-Meyendriesch, E./Arens, F. (Hrsg.). Berufspädagogik der Gesundheitsberufe. Berlin: WVB Wissenschaftlicher Verlag, 540-566.
- Walter, Anja (2015). Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. In: bwp@Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich, hrsg. v. Weyland, U./Kaufhold, M./Nauerth, A./Rosowski, E., 1-22. Online: http://www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf (19.11.2015).
- Walter, Anja/Dütthorn, Nadin/Arens, Frank (2013). Was bietet die Pflegedidaktik? – Analyseergebnisse pflegedidaktischer Arbeiten im Überblick. Teil 2. In: Padua 8(5) 302-310.
- Walter, Anja (2011). Welche Anforderungen stellen berufsqualifizierende gesundheitsbezogene Studiengänge an die Hochschuldidaktik? In: Pflegewissenschaft, 1(13) 40-44.
- Weyland, Ulrike/Dütthorn, Nadin (2014). Forschendes Lernen in den Studiengängen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Katenbrink, N., Wischer, B., Nakamura, Y. (Hrsg.). Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung - Konzepte und Erfahrungen. Münster: MV, 89-108.
- Wissenschaftsrat (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> (01.01.2016).

11. Autorinnen und Autoren

Sandra Altmeppen, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Dresden, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik

Sandra Bensch, Prof'in Dr., Professorin für Pflegepraxis und Pflegedidaktik an der Katholischen Hochschule Mainz

Manuela Bergjan, Dr. phil., Pflegewissenschaftlerin im GB der Pflegedirektion an der Charité – Universitätsmedizin Berlin, Leitung Core-Teams (Pflegeexperten) im Zentralen Pflegecenter (ZPC)

Mathias Bonse-Rohmann, Prof. Dr. rer. medic., Professor für Pflege- und Gesundheitspädagogik an der Hochschule Hannover, Studiendekan „BA Pflege“ und „MA Bildungswissenschaften und Management für Pflege- und Gesundheitsberufe“

Michael Bossle, Pflegewissenschaftler (Univ.), Dipl. Pflegepädagoge (FH), Professor für Pflegepädagogik an der TH Deggendorf

Elfriede Brinker-Meyendriesch, Prof'in Dr. paed., Professorin Lehrgebiet Berufspädagogik Pflege und Gesundheit, Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf

Roland Brühe, Prof. Dr., Professor für Pflegepädagogik an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln, Studiengangleiter der Studiengänge Bachelor / Master Pflegepädagogik

Ingrid Darmann-Finck, Prof'in Dr. phil., Professorin für Pflegewissenschaft mit dem Schwerpunkt Pflegebildung an der Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung

Juliane Dieterich, Dr., Diplom-Pflegepädagogin und promovierte Berufspädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik der Universität Kassel, Fachgebiet Didaktik der pflege- und gesundheitsberuflichen Bildung

Nadin Dütthorn, Prof'in Dr., Fachhochschule Münster, Professur für Berufspädagogik im Gesundheitswesen

Roswitha Ertl-Schmuck, Prof'in Dr. phil., Professorin für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik im „Lehramtsbezogenen Studiengang berufsbildende Schulen, Fachrichtung Gesundheit und Pflege“ an der TU Dresden

Jonas Hänel, M. Ed., B. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik der TU Dresden und Promovend.

Anne Kellner, Prof'in Dr. phil. Professorin für Berufspädagogik im Gesundheitswesen und Pflegewissenschaft an der Katholischen Hochschule Freiburg. Studiengangleitung BA Angewandte Pflegewissenschaft

Karin Kersting, Prof'in Dr. phil., Professorin für Pflegewissenschaft an der Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen, Studiengangleiterin des Bachelorstudienganges Pflegepädagogik

Patrizia Raschper, Prof'in Dr. phil., Professorin für Pflegewissenschaft mit dem Schwerpunkt Pflegedidaktik am Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld

Karin Reiber, Prof'in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft/ Didaktik mit dem Schwerpunkt Pflegepädagogik/-didaktik an der Hochschule Esslingen.

Renate Schwarz-Govaers, Dr., pensioniert, Beraterin in Pflegepädagogik für den Senior Experts Service in Asien und Afrika, Lehrbeauftragte an verschiedenen Hochschulen in Deutschland

Astrid Seltrecht, Prof. Dr. phil., Professur für Fachdidaktik Gesundheits- und Pflegewissenschaften, Institut Bildung, Beruf und Medien, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Anja Walter, Prof'in Dr. phil., Professorin für Pflegedidaktik an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg, Prodekanin im Institut für Gesundheit, Studiengangleiterin des Masterstudienganges Berufspädagogik für Gesundheitsberufe

Bärbel Wesselborg, Prof'in Dr. rer.soc., Professur für Pflegepädagogik bzw. Berufspädagogik der Gesundheitsberufe an der Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf

Werden SIE Mitglied in der DGP

Ihre Mitgliedschaft in der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) bedeutet:

- Beitragen zur Weiterentwicklung der deutschsprachigen und internationalen Pflegewissenschaft
- Informiert-Sein über neueste pflegewissenschaftliche Erkenntnisse durch die Zeitschrift ›Pflege & Gesellschaft‹
- Pflegewissenschaftlichen Erkenntnissen Geltung verschaffen

Ziele der DGP

Die pflegewissenschaftliche Fachgesellschaft dient der Förderung und Weiterentwicklung der Pflegewissenschaft.

Im Konzert der wissenschaftlichen Disziplinen und in gesellschaftlichen Diskussionen ist die Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V. (DGP) das Sprachrohr der Pflegewissenschaft.

Die DGP fördert die Pflegewissenschaft und -forschung.

Insbesondere

- unterstützt sie den wissenschaftlichen Diskurs in der Disziplin,
- gewährleistet dabei den wissenschaftstheoretischen & methodologischen Pluralismus und
- stellt der Allgemeinheit pflegewissenschaftliche Ergebnisse zur Verfügung.

Die DGP unterstützt

- Forschungs- und Entwicklungsvorhaben,
- verbreitet die Ergebnisse der Pflegeforschung und fördert deren Anwendung,
- führt wissenschaftliche Tagungen durch.

Aktivitäten der DGP

Die DGP vertritt die Pflegewissenschaft gegenüber anderen wissenschaftlichen Gesellschaften sowie den Institutionen, die pflegewissenschaftliche Kompetenz nachfragen.

Die DGP mischt sich in pflegewissenschaftlich relevanten Fragen in die gesellschaftliche Diskussion ein.

Die DGP unterstützt Pflegeforschung auch als Anschub- oder Teilfinanzierung eines Projektes.

Die DGP beteiligt sich am Wissenstransfer z.B. durch die Mitarbeit an Leitlinien.

Die DGP ist Mitherausgeberin des wissenschaftlichen Fachorgans Pflege & Gesellschaft.

Die DGP ermöglicht das ethische Clearing von Forschungsvorhaben durch die DGP-Ethikkommission.

Die DGP veranstaltet regelmäßig Fachtagungen und Kongresse, u.a. jährlich den DGP-Hochschultag.





DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
PFLGEWISSENSCHAFT e.V.

Inhaltliche Arbeit

Ethisches Clearing von Forschungsvorhaben durch die DGP-Ethikkommission und fachbezogene Beiträge in den Sektionen der DGP

Die aktuellen Sektionen sind vier thematischen Schwerpunkten zugeordnet:

Klinische Pflege

- Onkologische Pflegeforschung
- Pflege des kritisch kranken Menschen
- BIS – Beratung, Information, Schulung
- Pflegephänomene

Lehre und Bildung

- Bildung
- Hochschulische Pflegeausbildung

Pflege und Gesellschaft

- Historische Pflegeforschung
- Entwicklung und Folgen von Technik und Informatik in der Pflege
- Psychiatrische Pflegeforschung
- Nachwuchs Pflegewissenschaft

Theorie und Methodologie

- Forschungsmethoden

Kontakt & Anmeldung

Sie möchten DGP-Mitglied werden?

Der Mitgliedsbeitrag beträgt
für eine Einzelperson: **110 €**
für Studierende/Auszubildende: **50 €**

Juristische Personen (z.B. Hochschulen, Forschungsinstitute, Verbände) können als Fördermitglied (Beitrag 150 €) die Belange der Pflegewissenschaft und -forschung unterstützen. Die DGP bietet für Fördermitglieder als Vorzugsangebot ein Servicepaket für die Veröffentlichung von Stellenanzeigen und Studienangeboten auf der DGP-Homepage an.

Für Fragen rund um die DG Pflegewissenschaft stehen Ihnen der Vorstand und die KollegInnen der Geschäftsstelle gerne zur Verfügung.

Geschäftsstelle

Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e. V.
Bürgerstraße 47
47057 Duisburg
Telefon: 0203 – 356793
info@dg-pflegewissenschaft.de
<https://dg-pflegewissenschaft.de>



Mitgliedsantrag unter:

<https://dg-pflegewissenschaft.de/ueber-uns/mitgliedschaft/>

Die Mitgliedschaft kann jede Person erwerben, die pflegewissenschaftlich arbeitet oder allgemein einem pflegerischen Beruf angehört und an der Weiterentwicklung der Pflegewissenschaft interessiert ist. Das gilt ebenso für alle Personen, die sich in einer Pflegeausbildung oder einem Pflegestudium befinden.

Impressum:Herausgeberinnen:

Anja Walter und Nadin Dütthorn

Erscheinungsort:

Duisburg

Autor/innen:

siehe Titelseite

Layout:

Tanja Labs

Kontakt:

Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP)
Bürgerstrasse 47, 47057 Duisburg

© Sektion Bildung und Sektion Hochschullehre Pflegewissenschaft
der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft

Alle Rechte vorbehalten, Nachdruck auch auszugsweise sowie Verbreitung durch Film, Funk, Fernsehen und Internet, durch fotomechanische Wiedergabe, Tonträger und Datenverarbeitungssysteme jeder Art nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgeberinnen bzw. Autor/innen. Das Kopieren der vorliegenden Schrift zum privaten, nicht gewerblichen Gebrauch ist gestattet.

© 2019

ISBN 978-3-00-062155-0

Schutzgebühr: 7,50 incl. MwSt.