

⇒ Karin Kersting

## Vom emphatischen Bildungsanspruch und seiner Unterwanderung: Berufliche Hochschulbildung und Professionalisierung der Pflegeberufe vor dem Hintergrund der Kältestudien

⇒ 1 Einleitung

In den Jahren 1995-2000 wurden an der Universität Gesamthochschule Essen (heute Universität Duisburg-Essen) die sogenannten Kältestudien durchgeführt, mit denen ein wesentlicher Aspekt der Bildungsfrage erforscht wurde: der Widerspruch zwischen normativen Ansprüchen und gesellschaftlicher Funktionalität von Bildung. Ergänzend wurde der normative Anspruch im Rahmen der beruflichen Bildung im Pflegebereich untersucht, der im Widerspruch zu den Rahmenbedingungen im Gesundheitswesen steht. Bei über 240 ProbandInnen (davon 40 ProbandInnen aus dem Pflegebereich) wurden insgesamt 16 Reaktionsmuster gefunden, mit denen erklärt werden kann, wie die Menschen diese Widersprüche verarbeiten und wie sie damit in den Spannungsfeldern des Alltags bestehen können.

Diese Studien haben an Aktualität nicht verloren. Sie bieten sich an als Folie für die derzeitigen Diskussionen um den Bildungsanspruch und die -verwirklichung in Hochschulen durch neue duale Studiengänge wie sie etwa für die Pflegeberufe entwickelt werden und die

Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen auf Studiengänge (mit Hochschule ist in diesem Beitrag sowohl die Universität als auch die Fachhochschule gemeint. Zwar sind Fachhochschulstudiengänge traditionell »verschulter«, jedoch gibt es auch in den Fachhochschulstudiengängen Freiräume, wie sie in den Ausführungen dieses Beitrages von Bedeutung sind. Zu klären wäre an

---

**Karin Kersting**, 1963 in Bochum, Prof. Dr., Krankenschwester und Lehrerin für Pflegeberufe; nach dem Studium der Erziehungswissenschaft Promotion an der GH Essen. Seit 2003 Professorin für Pflegewissenschaft an der Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein.

Neuere Veröffentlichungen:

»Coolout« in der Pflege. Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung, Frankfurt 2011.

---

anderer Stelle, inwieweit die Unterschiede zwischen den beiden Institutionen durch die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge in Zukunft noch bestehen werden).

Zu Beginn dieses Beitrages<sup>1</sup> wird der zugrundeliegende Bildungsbegriff dargestellt (2). Danach werden die Ergebnisse der Kältestudien (3) und die weitere Bearbeitung der Studien mit dem Fokus auf die berufliche Bildung in der Pflege vorgestellt (4). Dieser Fokus ist besonders interessant, weil zum einen gezeigt wird, wie Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit den Studien angebahnt werden können. Zum anderen sind die derzeitigen und zukünftigen Entwicklungen in der beruflichen Bildung Auslöser für mögliche Veränderungen des Bildungsverständnisses an den Hochschulen: Durch eine zunehmende Anerkennung von beruflicher Bildung auf Hochschulstudiengänge wird die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöht und es kommt zu erweiterten Bildungsmöglichkeiten, etwa im Rahmen von dualen Studiengängen (5). Zugleich verändert sich dadurch aber u.a. die Dauer von Studiengängen, was zu einer Unterwanderung eines kritischen Bildungsanspruches führen kann (6). In einem Ausblick werden daraus resultierende weiterführende Fragen hinsichtlich der Akademisierung und Professionalisierung von Berufen am Beispiel der Pflege aufgeworfen (7).

#### ⇒ 2 Zum Bildungsbegriff

»Bildung zielt auf die subjektiven Potenziale einer Veränderung des Bestehenden – aus der Einsicht in dessen Begrenztheit.« (Widersprüche 2010, 3) Mit diesen Worten leitet die Redaktion »Widersprüche« in das Themenheft »Verstrickte Hochschule – Unternehmen Bildung« vom März 2010 ein. In den verschiedenen Beiträgen des genannten Heftes wird sehr deutlich, inwieweit hochschulische Bildung sich zumindest in den diskursiven Auseinandersetzungen um die Bildungsreformen im Hochschulwesen (immer noch) an einem emphatischen Bildungsbegriff orientiert und diese Art der Bildung zu schützen sucht. Hervorgehoben werden in den Beiträgen u.a. zwei Aspekte: der hohe Anspruch an eine wissenschaftliche Durchdringung der zu studierenden Fächer über eine direkte berufliche Verwertbarkeit hinaus und der Stellenwert der Bildung für eine kritische Haltung. So wird etwa von Gottuck, Guhl und Kroll »der Ge-

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz ist die Überarbeitung eines Vortrages anlässlich des 60. Geburtstags von Andreas Gruschka im November 2010 in Frankfurt am Main.

genstand einer kritischen Haltung auf das erziehungswissenschaftliche Studium als dreifacher« (Gottuck u.a. 2010, 67) bestimmt.

Erstens bietet es sich an, die Kategorien des erziehungswissenschaftlichen Wissens (Kritik erziehungswissenschaftlicher Theorien), zweitens pädagogische Handlungen wie etwa Aneignungspraxen von Wissen (Kritik der pädagogischen Praxen) sowie drittens strukturelle Bedingungen von Bildung, Erziehung etc. einer kritischen Reflektion zu unterziehen (Kritik als Gesellschaftskritik) (ebd.).

Bildung verstanden als Auseinandersetzung eines Subjekts mit einem Objekt wurde bereits von Wilhelm von Humboldt bezüglich einer kritischen Haltung konkretisiert: Bildung aus Auseinandersetzung mit Selbst und Welt, um so den Prozess der Emanzipation aktiv mitzugestalten, im Gegensatz zu einer Anpassung an das gesellschaftlich Notwendige. So schreibt Liessmann dazu:

Für Wilhelm von Humboldt, das Feindbild aller Bildungsreformer, war Bildung schlicht die ›letzte Aufgabe unseres Daseyns‹, und er bestimmte diese in seiner Theorie der Bildung des Menschen mit einem denkwürdigen Satz: ›Dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen‹, eine Idee, die nichts anderes bedeutete als eine ›Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung‹. Dieses Konzept wollte das zu einem Bildungsprogramm machen, was nach Humboldt das Streben des Menschen überhaupt auszeichnet. In seiner ›Endabsicht betrachtet‹ ist das erkennende Denken des Menschen immer nur ein ›Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich‹ zu werden, sein Handeln ist eine Anstrengung seines Willens, ›in sich frei und unabhängig zu werden‹ und seine ›Geschäftigkeit‹ erweist sich als das Streben, nicht in sich müßig bleiben zu müssen. Der Mensch ist ein aktives Wesen, und da alles Handeln und Denken einen Gegenstand haben muss, versucht der Mensch ›soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden‹ (Wilhelm von Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke

Bd. I, S. 235). An diese Sätze Humboldts ist zu erinnern, weil sie dokumentieren, dass Weltabgewandtheit gerade nicht den Kern der Humboldtschen Bildungsidee ausmacht – im Gegenteil. Welt erkennen, Welt aneignen, über die Natur verfügen: Das Programm der modernen wissenschaftlichen Welterschließung und Naturbeherrschung findet darin ebenso seinen Platz wie das geschäftige Treiben – aber nicht als letzte Ziele, sondern als Mittel zur Erreichung jener Endabsicht, die durch Bildung verfolgt wird – Selbsterkenntnis und Freiheit. Der Geist des Menschen will sich besser verstehen und alle Wissenschaft und Technik sollen den Menschen in seinem Handeln freier machen (Lissmann 2006, 55).

»Die Idee der Wissenschaft als die geistige Durchdringung der Welt um der Erkenntnis willen ist von der emphatischen Idee von Bildung nicht zu trennen« (Lissmann 2006, 59).

Wirtschaftliche Verwertbarkeit wird in diesem Bildungsbegriff abgegrenzt von der Freisetzung der Menschlichkeit. Nach Borst gehört dazu

notwendigerweise eine Auseinandersetzung mit der Welt und dem Wissen über diese Welt, die uns zunächst in ihrer Fremdheit, in ihrer Unfreiheit und Begrenztheit gegenübertritt, um sie in einem immerwährenden geschichtlichen Prozess umzuschaffen und menschlicher zu gestalten (Borst 2009, 88).

Die Bedingung der Möglichkeit zur Mitgestaltung, so Borst weiter, sei gemäß Humboldts Theorie der Bildung an zwei Faktoren gebunden: 1. Überprüfung des Bestehenden im Kontext seiner besonderen historischen Gestalt auf der Grundlage einer zunächst nur vorgestellten besseren Zukunft. 2. Die Entfaltung intellektueller Kräfte, die uns befähigen, über unsere eigene Unmittelbarkeit und unser beschränktes Dasein hinaus gesellschaftliche Wirksamkeit zu entfalten: »Nicht die schnellste, aber die sicherste und dauerhafteste Verbesserung fängt allein von der Ausbildung des Geistes an« (Humboldt 2002, 389, zitiert nach Borst 2009, 88). Nach Borst – und dabei bezieht sie sich auch auf Heinz Joachim Heydorn – impliziert der Humboldtsche Bildungsbegriff eine Widerständigkeit gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Borst 2009, 89). »Wo auch immer ausschließlich auf diese Welt hin gebildet wird, erhält Bildung nicht nur den Charakter frühzeitiger sozialer Determination, sondern der Mensch wird über den Prozess der Anpassung intellektuell para-

lysiert« (Heydorn 1995 Band 2, 136, zitiert nach Borst 2009, 89). Den Menschen ist nach Humboldt aufgegeben, verändernd auf den Geschichtsverlauf einzuwirken. In diesem Prozess »sind die Widersprüche, die der bürgerlichen Gesellschaft geschuldet sind, wenn auch nicht ausdifferenziert, so doch zumindest *in nuce* mitzureflekieren« (Borst 2009, 90, H.i.O.).

Dieser letzte Satz erlaubt nun eine direkte Verknüpfung mit den Kälttestudien. Denn mit den Kälttestudien werden die gesellschaftlichen Widersprüche und die Verstrickung der Menschen darin nicht nur differenziert aufgedeckt. Sie bieten m.E. auch das (Bildungs-) Material, mit dem gegen die von Heydorn oben formulierte intellektuelle Paralyse gewirkt werden kann, indem sowohl Widersprüche als auch die eigene Verstrickung der Menschen in diese Widersprüche explizit reflektiert werden können.

### ⇒ 3 Die Kälttestudien

Unter Bezugnahme auf die Metapher der »Bürgerlichen Kälte« von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer wurde von Andreas Gruschka u.a. zwischen 1995-2000 an der Universität Gesamthochschule Essen (heute Universität Duisburg-Essen) ein qualitatives Forschungsprojekt durchgeführt.<sup>2</sup>

Mehr als 240 ProbandInnen wurden zu inhaltlich verschiedenen, strukturell vergleichbaren alltäglichen moralischen Konfliktsituationen befragt. Die Konfliktsituationen resultieren jeweils aus dem unauflösbaren Widerspruch zwischen normativen Ansprüchen und gesellschaftlicher Funktionalität, die diesen Ansprüchen entgegensteht. Untersucht wurde das u.a. am Beispiel der pädagogischen Normen *Mündigkeit*, *Gerechtigkeit*, *Allgemeinbildung*, *Solidarität* und deren systematischer Verhinderung durch die Funktionen des Bildungswesens wie Qualifikation, Selektion, Konkurrenz- und Leistungsprinzip. Im Rahmen der Berufsbildung wurde dies am Beispiel der beruflichen Norm der *Patientenorientierung in der Krankenpflege* untersucht: Pflegekräfte sollen Pflege an den je individuellen Bedürfnissen der Patienten ausrichten. Dieser beruflichen Norm stehen die knappen Ressourcen des Gesundheitswesens gegenüber, die eine Verwirklichung verhindern.

(2) An diesem Projekt haben u.a. mitgearbeitet Karin Kersting, Vera Timmerberg, Thomas Geier, Marion Pollmanns, Anke Reichenbach, Martin Heinrich, Annette Weingarten, Markus Uecker, Sebastian Vogel, Ralf Boost. Es folgten an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main zudem noch weitere Studien von Christoph Leser und Steven Heller.

Auf der Basis der empirischen Daten konnte aufgezeigt werden, wie sich Bürgerliche Kälte manifestiert. Kälte, so Gruschkas Ausführungen

1994, befähigt die Menschen, die in Anschlag gebrachten gesellschaftlichen Normen und den Zwang, ihnen zuwider handeln zu müssen, in ihr moralisches Urteil zu integrieren. Bürgerliche Kälte wird als das moralische Prinzip bezeichnet, mit dem dieser Widerspruch auszuhalten ist. »Mit ihr (der Kälte, K.K.) wird das mehr oder weniger widerstandslose Hinnehmen der Tatsache möglich, dass die Welt nicht so ist, wie sie zu sein beansprucht« (Gruschka 1994, 76). Der Begriff der Kälte ist doppeldeutig:

1. Kälte, die von den Strukturen der Gesellschaft ausgeht und sich in dem Widerspruch zwischen den gebotenen Normen, die (innerhalb der wirtschaftlichen Zwänge) eine humane Gesellschaft ermöglichen sollen, und der Forderung nach funktionalen Handeln im Alltag objektiviert, und
2. Kälte als Reaktionsform des Einzelnen darauf.

Die Menschen lernen es, sich selbst kalt zu machen, sie lernen es, die strukturellen Bedingungen als unveränderlich hinzunehmen (vgl. Kersting 2002, 48).

Wir haben also seinerzeit untersucht, wie Menschen auf Kälte reagieren, wie sie die dilemmatischen Situationen im Alltag so für sich deuten, dass sie damit bestehen und handlungsfähig bleiben können. Und wir haben beschreiben und erklären können, wie die Menschen damit selbst dazu beitragen, die Kälte zu stabilisieren, gegen die sie sich zu schützen suchen.

Insgesamt konnten 16 Reaktionsmuster auf Kälte aus dem empirischen Material herausgearbeitet werden (davon 12 Reaktionsmuster auch bei den Probanden aus der Pflege) und wir haben versucht in Form einer »Kälteellipse« eine Entwicklungslogik nachzuzeichnen.<sup>3</sup>

Die Ellipse kann somit grafisch dargestellt, in ihr angeordnete Reaktionsmuster im Folgenden skizziert werden.

(3) Die »Kälteellipse« mit den angeordneten Reaktionsmustern wurde schrittweise im Verlauf des Forschungsprojektes zwischen 1995-2000 von Andreas Gruschka, Karin Kersting, Vera Timmerberg, Thomas Geier, Martin Heinrich, Marion Pollmanns, Anke Reichenbach, Annette Weingarten, Sebastian Vogel, Markus Uecker und Ralf Boost erarbeitet. Zur Beschreibung der Reaktionsmuster vgl. etwa Kersting 2002, 2011, 134 ff sowie Heinrich 1999, 5-29 und Heinrich 2001, 228ff.

# Die Kälteellipse



Es gibt Reaktionsmuster, die einen naiven Zugang zum Widerspruch zeigen:

Die *Naive Überwindung*, bei der der Widerspruch nicht zu Bewusstsein kommt und in einer naiven Art und Weise Bedingungen gefordert werden, die das gute Leben für alle Menschen sichern.

Die *Fraglose Übernahme*, bei der die Probanden den Widerspruch zwischen dem, was ist und dem, was sein soll, nicht erkennen, sondern fraglos und völlig unreflektiert die Gegebenheiten des Alltags übernehmen. Sie orientieren sich an dem, was machbar ist und halten das schon für den verwirklichten normativen Anspruch.

Sodann gibt es Probanden, die zeigen, dass sie *eine Ahnung* davon haben, dass irgendwie etwas nicht stimmt, dass es irgendwie negative Folgen für die Menschen hat, wenn man sich allein an der Funktionalität orientiert.



Wird diese Ahnung zur Gewissheit, so machen die Probanden eine *Widerspruchserfahrung*. Sie erkennen den Widerspruch zwischen normativen Anspruch und Funktionalität und können hinter diese Erkenntnis nicht mehr zurückfallen.

Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten der Reaktion. Zum einen die Muster der praktischen Hinnahme: Hier sehen sich die Probanden gezwungen, der Norm zuwider zu handeln, ob sie das möchten oder nicht. Sie sehen sich zum Beispiel als *ohnmächtige Opfer der Strukturen*, gegen die sie allein nichts ausrichten können und die die Welt so hinnehmen müssen, wie sie nun einmal ist. Sie leiden darunter, können aber Trost finden darin, dass es nicht an ihnen liegt, da sie ja »nur kleine Rädchen im Getriebe« sind.

Verschiedene weitere Reaktionsmuster basieren darauf, dass mit aller Kraft und Energie, mit vielfältigen Strategien versucht wird, den Widerspruch in der Praxis zu negieren und die Norm im Alltag zu verwirklichen. Diese Strategien sind indessen alle so konstruiert, dass die strukturellen Bedingungen nicht angetastet werden, sondern innerhalb dieser Bedingungen Lösungen gesucht, vermeintlich auch gefunden und umgesetzt werden. Mit verschiedenen *Idealisierungsstrategien* werden z.B. Kompromisse gesucht und gefunden oder es wird versucht, den Konflikt zu entschärfen, indem es zu *kompensatorischen* Handlungen kommt. Es werden Nischen gesucht, in denen dann das Gute hin und wieder machbar und die Norm tatsächlich handlungsleitend wird. Die Probanden glauben, mit diesen Strategien den Widerspruch auflösen zu können und sie merken nicht, dass sie ihn stabilisieren.

Denn z.B. die Strategie Kompromisse einzugehen, die sie vorschlagen, ist strenggenommen nichts anderes als Abstriche zur Seite der Norm, jedoch nie zur Seite der Funktionalität zu machen. Das führt z.B. dazu, dass manchmal etwas Solidarität mit dem Schwachen gezeigt und ein bisschen Patientenorientierung verwirklicht wird. Zumindest für einzelne Kranke kann hin und wieder etwas Gerechtigkeit im Umgang mit anderen Menschen verwirklicht, mit der Organisation von Unterricht und dem Einsatz bestimmter Vermittlungsmethoden kann an der einen oder anderen Stelle Allgemeinbildung ermöglicht werden.

Probanden mit den letzten Reaktionsmustern erkennen die Unauflösbarkeit des Widerspruchs zwischen Norm und Funktion, sie durchschauen die Unhintergebarkeit der Kälte. Darauf wiederum reagieren sie unterschiedlich: mit einer *reflektierten Hinnahme*, dass die Welt nicht so ist, wie sie zu sein beansprucht, man müsse es aber immer noch merken, wann man die Norm verletzt, sie müsse also im

Bewusstsein bleiben. Andere Probanden reagieren mit einer *Orientierung allein zur Seite der Funktionalität (reflektierte Identifikation)*: die Norm könne gar keine Geltung mehr beanspruchen und das müsse man einsehen. Es gelte das Diktat der Ökonomie. Wieder andere reagieren mit einem *reflektierten Protest*. Und das heißt konkret: Die gesellschaftlichen Bedingungen, die das Gute wie z.B. Solidarität mit dem Schwachen verhindern, müssen subtil unterwandert werden, bis an die Grenzen der Legalität und gar darüber hinaus. Und zudem müsse auf politischer Ebene gekämpft werden, um tatsächlich auch die gesellschaftlichen Bedingungen verändern zu können (vgl. dazu Heinrich 1999, 62-63 und 66-68).

Diese Reaktionsmuster zeigen – jedes Einzelne für sich und alle in ihrer ganzen Bandbreite – die Unhintergebarkeit der Kälte und die Verstrickung jedes Einzelnen darin.

#### ⇒ 4 Das Bildungspotenzial der Kältestudien und ihre Weiterentwicklung

Für mich resultierte aus den Kältestudien u.a. die Frage danach, inwieweit die Auseinandersetzung mit den Studien Bildung im oben genannten, emphatischen Sinne ermöglichen kann. Bildung aus Auseinandersetzung mit Selbst und Welt, um so den Prozess der Emanzipation aktiv mitzugestalten, im Gegensatz zu einer Anpassung an das gesellschaftlich Notwendige. Das ist m.E. mit den Studien deshalb möglich, weil sie genau das zum Thema haben: »Das Festhalten am normativen Anspruch bei gleichzeitiger Verstrickung in den Anpassungszwängen« (Kersting 2011, 10). Und darüber klären die Kältestudien auf.

Seit 2003 ist der Teil der Kältestudien, der sich mit der beruflichen Norm »Patientenorientierung« in der Pflege beschäftigt hat, Inhalt der Studiengänge Pflegepädagogik und Pflegemanagement an der Fachhochschule Ludwigshafen am Rhein. Lernen die Studierenden, die alle eine Pflegeausbildung und Berufserfahrung haben, die Kältestudie kennen, so zeigen sich folgende Reaktionen in den anschließenden Diskussionen: Erstaunen, Irritation und Verunsicherung, Empörung, Trauer, und auch Erleichterung darüber, dass (Pflege-) Wissenschaft auch über die scheiternde Praxis aufklärt. Die Vermittlung der Kältestudien im Studium ist so angelegt, dass damit zweierlei erreicht werden kann:

*Inhaltlich* setzen sich die Studierenden mit dem Verhältnis von normativ überschüssigen Konzepten zur Pflegepraxis auseinander. Sie lernen, die Strategien im Alltag hinsichtlich des Umgangs mit dem Wi-

derspruch zu durchschauen – auch ihre eigenen Strategien. Sie suchen nach Lösungen, identifizieren in den Lösungen selbst z.B. Idealisierungs- oder Kompensationsstrategien, kündigen berufspolitisches Engagement an, stoßen Diskussionen an und tauschen sich vereinzelt in Pflege-Chatrooms darüber aus. PflegepädagogInnen und -managerInnen halten es für unabdingbar, dass sich auch und gerade der pflegerische Nachwuchs schon in der Ausbildung mit den Kältestudien auseinandersetzt. Denn sie werden diejenigen sein, die zukünftig in der Pflegepraxis agieren, d.h. in dem Spannungsfeld bestehen müssen und unter Anpassungszwang stehen werden. Als nachwachsende Generation sind sie auch diejenigen, die sich (berufs-)politisch einbringen müssen.

Über das Inhaltliche hinaus gewinnen die Studierenden durch den Nachvollzug der *methodischen Vorgehensweise* bei den Studien einen Zugang zur qualitativen Forschung. Das heißt, die Studierenden vollziehen schrittweise die Studien nach und interpretieren zunächst Ausschnitte aus dem vorliegenden Material. Das wiederum führt dazu, dass das Interesse an Forschung in hohem Maße geweckt wird. Im Rahmen des Studiums der Pflegepädagogik und des Pflegemanagements führen alle Studierenden eigene kleinere Forschungsprojekte durch. Im Laufe der letzten Jahre haben sich die Kältestudien als ein neuer Forschungsschwerpunkt im Studienbereich Pflege entwickelt (die Studierenden schlagen die konkreten Projektthemen nach ihren Interessen und Neigungen vor).

Das, was in dem Essener Forschungsprojekt seinerzeit den forschenden Studierenden ermöglicht wurde – die sehr eigenständige Bearbeitung und Erforschung einzelner Normbereiche – ist mittlerweile, bezogen auf berufsfeldrelevante Fragestellungen für die Pflege, an der Fachhochschule etabliert. Und auch KollegenInnen aus dem Studienbereich der Sozialen Arbeit sind an einem Transfer auf ihr Berufsfeld interessiert (vgl. Kersting 2007).

Dieses »Forschungsmoratorium« bietet den Studierenden den Raum für eine bildende Auseinandersetzung mit durchaus praxisrelevanten Themen. Dabei steht nicht allein die berufliche Verwertbarkeit im Mittelpunkt. Vielmehr geht es um die wissenschaftliche Durchdringung des jeweiligen Themenbereichs, die forschungsmethodische Arbeit, die wissenschaftliche Methodenkompetenz und die Erfahrung in einer Forschungsgruppe, dass das jeweils beste Argument von ausschlaggebender Bedeutung in wissenschaftlichen Diskursen ist (vgl. Oevermann 1999, 86f).

Die Pflegestudierenden erarbeiten in Gruppen eigene Fragestellungen und erforschen sie, so dass sich im Laufe der Zeit verschie-

dene neue reale Projekte entwickelt haben, die sich jeweils auf bestimmte Personengruppen in der Pflege, bzw. Themenfelder beziehen. Beispiele für solche Projekte sind:

- *Die neue Erforschung der Situation der Auszubildenden:* Durch die Entwicklung der Pflegewissenschaft in den letzten Jahren wird der pflegerische Anspruch elaborierter formuliert als dies zur Zeit der ersten Studie der Fall war. Pflegerisches Handeln soll wissenschaftlich fundiert sein. Es gibt ein neues Krankenpflegegesetz, in dem Pflegewissenschaft als Unterrichtsthema verankert ist. Es gibt neue Theorien, Konzepte und Instrumente für pflegerisches Handeln, die in der Ausbildung unterrichtet werden. Zugleich verschlechtern sich die Rahmenbedingungen im Pflegealltag deutlich (Stichworte sind Personalabbau durch Reformen des Gesundheitswesens, Pflegenotstand, Zunahme der Arbeitsbelastung der Pflegenden).

Die Studierenden gehen nun der Frage nach, was bedeutet diese Zuspitzung, sowohl von der Seite des normativen Anspruchs, als auch von der Seite der strukturellen Bedingungen, für die Auszubildenden?

Hier gibt es – entgegen der Erwartungen der ForscherInnen – interessanterweise einen ersten Hinweis, dass nun auch ganz offen ausgesprochen der hohe pflegerische Anspruch zugunsten einer reinen Funktionalität aufgegeben wird.

- *Pflegekräfte mit langjähriger Berufserfahrung:* Die Studierenden interessieren sich dafür: Wie reagieren Pflegekräfte, die schon seit 20 Jahren und länger in dem Spannungsfeld tätig sind? Zeigen sich bei ihnen andere Deutungen, um das über viele Jahre/Jahrzehnte hinweg auszuhalten?

- *PflegepädagogInnen:* Wie reagieren PflegelehrerInnen auf die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Pflege? Sie sind diejenigen, die den normativen Anspruch im Unterricht vermitteln sollen und sie werden mit Auszubildenden konfrontiert, die das nicht umsetzen können. Erkennen sie, dass sie selbst in den Widerspruch – nur auf einer anderen Ebene – verwickelt sind? Welche Strategien haben sie im Unterricht? Was sagen sie den Auszubildenden? Welche Hilfestellungen geben sie ihnen? Mit welchen Strategien tragen sie zu einer Stabilisierung der Verhältnisse bei? Und was bedeutet das für das Studium der Pflegepädagogik?

- *Praxisanleiterinnen:* Wie wird der Konflikt in der praktischen Ausbildung vor Ort bearbeitet? Wie reagieren PraxisanleiterInnen, die auf den Stationen für die Anleitung der Schülerinnen zuständig sind, auf die Diskrepanz? Welche möglicherweise neuen Strategien entwickeln

sie im Umgang mit den konkreten Situationen im Alltag? Oder aber kommt es zu einer Verschiebung der bekannten Reaktionsmuster? Was bedeutet das für die praktische Ausbildung? Was bedeutet das für die Weiterbildungsgänge für PraxisanleiterInnen?<sup>4</sup>

Die Studien sind ein geeigneter Bildungsinhalt oder vorsichtiger ausgedrückt, sie bieten die Bedingung der Möglichkeit von Bildung. Denn eine Auseinandersetzung des Subjekts mit diesem möglichen Objekt (in diesem Falle je ein normatives pflegerisches oder pädagogisches Konzept) geschieht notwendig unter Einbeziehung der Reflexion der gesellschaftlichen Voraussetzungen.

Und Bildung soll befähigen, über unsere eigene Unmittelbarkeit und unser beschränktes Dasein hinaus, gesellschaftliche Wirksamkeit zu entfalten.

Die Erfahrungen bei der Vermittlung der Kältestudie und den studentischen Forschungen zeigen, dass es Zeit braucht, um sich umfassend mit diesem komplexen Sachverhalt auseinanderzusetzen und ihn zu durchdringen, wie es eben bei der Ermöglichung eines bildenden Zugangs unabdingbar ist. Es braucht Zeit und Muße, um – im Vokabular Humboldts – Welt- und Selbstreflektion, Erkenntnisse und Verstehen von Zusammenhängen zu ermöglichen. Dieser Raum ist in der traditionellen dreijährigen Berufsausbildung in der Pflege nicht gegeben. Hier müsste aber dies, bei dem auch in der Berufspädagogik (hier Pflegepädagogik) formulierten Anspruch auf Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation, Geltung haben.

Der Ort, an dem diese Form der Bildung stattfinden kann, ist in besonderer Weise der tertiäre Bildungsbereich, die Hochschule.

Nun sind für einen solchen Bildungsanspruch in der Berufsausbildung in der Pflege positive Entwicklungen zu verzeichnen<sup>5</sup>: Es gibt zunehmend die Möglichkeit des Studiums und damit einen Ort und Raum für eine – über die berufliche Qualifikationsvermittlung hinausgehende – wissenschaftliche Bildung und die Förderung kritischen Reflexionspotenzials.

Diese Weiterentwicklung von traditionellen Ausbildungsgängen, hin zu Studiengängen, lässt sich jedoch aus zwei Perspektiven betrachten. Aus der Perspektive der Berufsausbildungen ist sie als große Chance hinsichtlich der Steigerung des Bildungsniveaus, der Ver-

(4) Die genannten Studien sind noch in der Bearbeitung. Entsprechende Publikationen mit den Studierenden sind geplant.

(5) Das gilt gleichermaßen für andere Sozial- und Gesundheitsberufe wie z.B. Hebammen, ErzieherInnen, ErgotherapeutInnen, PhysiotherapeutInnen.

wissenschaftlichung und der vertikalen Durchlässigkeit des Bildungssystems wahrzunehmen. Aus der Perspektive eines emphatisch formulierten Anspruchs an Hochschulbildung birgt diese Entwicklung aber große Probleme, da es zu einer Verkürzung hochschulischer Bildung und damit zu einer Unterwanderung dieses Bildungsanspruchs kommen kann. Diese Ambivalenz wird im Folgenden dargestellt.

#### ⇒ 5 Erweiterte Bildungsmöglichkeiten durch die Akademisierung beruflicher Ausbildungen

Die Akademisierung beruflicher Ausbildungen kann man *erstens aus der Perspektive der Berufe* im Sinne einer Bildungsspirale betrachten, die sich nach oben dreht.

Die Sozial und Gesundheitsberufe, allen voran die Pflege, profitieren von einer »Akademisierungswelle«, die politisch gewünscht ist.<sup>6</sup> Viele Fachhochschulen, die bereits pflegebezogene Studiengänge wie Pflegepädagogik und/oder Pflegemanagement anbieten, haben bereits, planen oder entwickeln derzeit Pflegestudiengänge für die grundständige Ausbildung. Somit wird aus einer Ausbildung ein Studium, aus einem Berufsabschluss für Gesundheits- und Krankenpflege (oder Gesundheits- und Kinderkrankenpflege oder Altenpflege) ein akademischer Abschluss. Bildung im Medium des Berufs, das, was die Klassiker der Berufspädagogik – wenngleich unterschiedlich - gefordert haben, bekommt einen neuen Rahmen.

Die Berufsbildungsgänge verlängern sich, das Bildungsniveau steigt. Das durch die Entwicklung der Pflegewissenschaft und -forschung generierte Wissen geht in die neuen Studiengänge ein. Es gibt nun die Chance auf eine wissenschaftliche Durchdringung des Fachgebietes und auf eine fundierte Reflexion der Ausbildungs-, resp. Studieninhalte (etwa kritisches Verständnis von Theorien, Prinzipien und Methoden auf dem aktuellen Stand der Forschung), und dies im Zusammenhang mit dem zukünftigen praktischen Berufsfeld.

(6) Berufspolitisch kämpfen die Pflegeberufe seit vielen Jahren um eine Professionalisierung und damit einhergehend um eine Akademisierung der Ausbildung. Vgl. etwa entsprechende Stellungnahmen von Verbänden wie z.B. vom DBfK (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe), Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft u.a.. Landespolitisch zeigt sich das z.B. in Nordrhein Westfalen etwa an der Neugründung einer Fachhochschule für Gesundheitsberufe in Bochum und der Gründung der Fliegener Fachhochschule in Düsseldorf, in Rheinland Pfalz an der Unterstützung der entsprechenden Ministerien (Wissenschafts- und Fachministerien) bei der Entwicklung von Studiengängen für die Pflege- und Gesundheitsberufe bzw. für ErzieherInnen.

Wird aus einer Ausbildung ein Studium, so ist ein guter Rahmen geschaffen für (und ich greife hier auf eine eingangs zitierte Passage zurück) die

Entfaltung intellektueller Kräfte, die uns befähigen, über unsere eigene Unmittelbarkeit und unser beschränktes Dasein hinaus gesellschaftliche Wirksamkeit zu entfalten:  
›Nicht die schnellste, aber die sicherste und dauerhafteste Verbesserung fängt allein von der Ausbildung des Geistes an‹ (Humboldt 2002, 389, zitiert nach Borst 2009, 88).

Ziel – daran soll hier erinnert werden – soll auch eine Widerständigkeit gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen sein (hier bezogen auf den beruflichen Bereich der Pflege und damit das Gesundheitswesen als Teil der Gesellschaft). Mit einer Etablierung der Kältestudien und der Forschung auch in diesen Studiengängen wäre zum Beispiel eine Bedingung der Möglichkeit von Bildung in diesem emphatischen Sinne gegeben.

Was diese Bildungschance und dieser Anstieg des Bildungsniveaus für den Widerspruch zwischen Norm und Funktion im Arbeitsalltag der Pflegenden bedeutet, das kann hier nur angedeutet werden: Der Widerspruch bleibt ja nicht nur bestehen, sondern lässt sich heute noch schärfer und facettenreicher beschreiben als vor 15 Jahren. Anspruch und Wirklichkeit fallen weiter auseinander. Die zukünftigen akademisierten Pflegekräfte werden mit dem Anspruch einer wissenschaftlich fundierten Pflege in die Pflegepraxis gehen. Welche Auswirkungen dies auf den Widerspruch und seine Bearbeitung haben wird, das ist noch unklar. Ein Grund mehr dafür, diese Prozesse in der Pflegewissenschaft und in den Pflegestudiengängen zu durchdringen, kritisch zu beleuchten und Aufklärung zu leisten – was die Akademisierung auch zu versprechen scheint.

Für die Entwicklung dieser neuen Studiengänge bedeutet es eine Gratwanderung für die HochschullehrerInnen bei der Studiengangskonzeption. Denn die Studiengänge sollen ja an Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichtet sein und damit an Qualifikationen, die beruflich verwertbar sind, was bei Akkreditierungen nachgewiesen werden muss. Bei einem Bildungsanspruch, der nicht allein bei der Vermittlung von direkt für den Arbeitsalltag verwertbaren Inhalten stehenbleiben will, sondern gemäß der Ausführungen zu Beginn dieses Beitrages Bildung im Sinne einer wissenschaftlichen Durchdringung des jeweiligen Fachgebietes, der Befähigung zur kritischen Reflektion und – wenn nötig – Widerständigkeit gegenüber dem Bestehenden als Zielsetzung hat, führt das zu

Problemen. Diese Probleme werden sich zukünftig noch zuspitzen, wie gleich zu zeigen sein wird.

Ging es vorher um das Bildungspotenzial der Kältestudien im Studium, so kann man die Studien auch als Folie nutzen, auf der Studiengangentwicklungen und die Akademisierungsbemühungen betrachtet werden können.

#### ⇒ 6 Unterwanderung des Bildungsanspruchs in der Hochschulbildung

Ich komme zu einer *zweiten Perspektive auf die Akademisierung* der Berufsbildungsgänge: eine Verkürzung hochschulischer Bildung und eine Unterwanderung des hochschulischen Bildungsanspruchs. Aus Sicht der Hochschule besteht die Gefahr eines »Bildungsdumpings«. Man könnte dies auch als Blick auf eine Bildungsspirale deuten, die sich nach unten dreht.

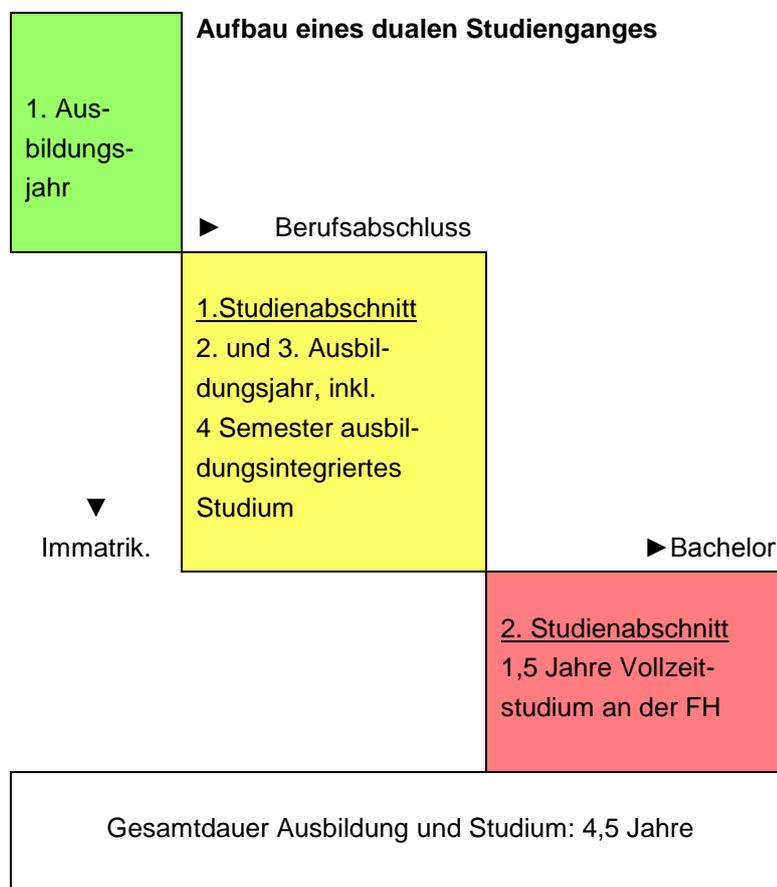
Das, was aus der Perspektive der traditionellen Berufsausbildung zunächst klar als Gewinn auszulegen ist, ist aus der Perspektive der Hochschulen – je nach Bildungsverständnis der KollegInnen – auch als Verlust auszulegen. Es sind nicht Vollzeit-Diplomstudiengänge, die für diese Berufe entwickelt werden. Es sind keine achtsemestrigen Studiengänge, in denen ein breiter Raum bleibt für eine wissenschaftliche Durchdringung des Fachgebietes und kritische Reflexionen.

Es handelt sich vielmehr um verkürzte Studiengänge, also um Bachelorstudiengänge. Die Kritik an Bachelorstudiengängen findet sich an vielen Stellen, nicht zuletzt in dem eingangs genannten Widersprücheheft. Sie soll hier nicht wiederholt werden. Vielmehr soll hier eine sich abzeichnende weitere Entwicklung dargestellt werden, die dazu führt, dass es kaum Zeit in den neuen Studiengängen geben wird, die genutzt werden kann, um intellektuelle Kräfte so zu entfalten, dass sie zu einer Widerständigkeit gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen befähigen.

Denn diese Bachelorstudiengänge werden im Zuge der Akademisierung von bisher traditionellen Ausbildungsberufen in erster Linie als sogenannte duale Studiengänge entwickelt, überwiegend an Fachhochschulen, es gibt duale Studiengänge jedoch auch schon jetzt an Universitäten. So informiert z.B. die Universität Erlangen-Nürnberg über ein flächendeckendes Duales Studium, bei dem die

Studierenden die »volle wissenschaftliche Grundimprägung« erhalten.<sup>7</sup>

Bei dualen Studiengängen handelt es sich um eine Kombination von Berufstätigkeit bzw. Berufsausbildung mit einem Bachelorstudium. Ich zeige das an einem möglichen Beispiel (zu unterschiedlichen Modellen von dualen Studiengängen vgl. Barth/Reischel 2008, 8ff):



Im ersten Jahr findet die Ausbildung in einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule und in den entsprechenden Praxiseinrichtungen statt. In einem *ersten Studienabschnitt* werden etwa ab dem 2. Ausbildungsjahr parallel zur dreijährigen Ausbildung einige Module an der Hochschule studiert, z.B. 12 Studientage/Semester.

(7) Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Informations- und Beratungszentrum für Studiengestaltung und Career Service (IBZ): Neu: Flächendeckendes Duales Bachelorstudium. Einzigartige Verzahnung von Theorie und Praxis, Download unter: [http://www.uni-erlangen.de/studierende/aktuelles/Duales\\_Studium.pdf](http://www.uni-erlangen.de/studierende/aktuelles/Duales_Studium.pdf) (Zugriff am 24. Juni 2011).

Die theoretische und praktische Berufsausbildung werden auf das Studium angerechnet. Am Ende der dreijährigen Ausbildung wird so die Hälfte der für ein Bachelorstudium erforderlichen Leistungspunkte durch diese Dualität anerkannt.

Dem schließt sich dann in einem 2. *Studienabschnitt* ein dreisemestriges Vollzeitstudium, oder je nach Studiengangkonzept auch ein viersemestriges berufsbegleitendes Teilzeitstudium, an. Damit wird die zweite Hälfte der Leistungspunkte für einen Bachelorabschluss erworben.<sup>8</sup> Die Studiengänge müssen – wie oben erwähnt – entlang von klaren Qualifikationszielen entwickelt werden, bei denen die berufliche Verwertbarkeit im Mittelpunkt steht.

Nach 4,5 Jahren haben die AbsolventInnen eine Doppelqualifikation: Sie haben nach drei Jahren einen Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf und nach dem 2. Studienabschnitt auch einen Bachelorabschluss erworben.

Durch die Koppelung an die Berufsausbildung wird die tertiäre Bildung verkürzt. Diese Verkürzung kann sich allerdings noch weiter verschärfen. Ein Beispiel ist das 2010 in Kraft getretene Landeshochschulgesetz Rheinland Pfalz: Hier ist gesetzlich vorgegeben, dass außerhalb der Hochschule erworbene gleichwertige Kenntnisse und Qualifikationen in der Regel bis zur Hälfte auf das Hochschulstudium anerkannt werden. Das heißt konkret, Berufstätige (mit oder ohne Abitur oder Fachabitur) mit einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung und mindestens zwei Jahren Berufserfahrung können direkt in den 2. Studienabschnitt einsteigen, wenn sie gleichwertige Kenntnisse und Qualifikationen vorlegen und ihnen wird in der Regel

(8) Hier gibt es wiederum verschiedene Modelle: Der 1. Studienabschnitt des Studiums beginnt bereits nach einem halben Jahr der Ausbildung, was faktisch aber nicht zu mehr Studieninhalten führt, sondern zu einer anderen Stundenverteilung der Fachhochschulmodule parallel zur Ausbildung, oder zu einem Angebot von Präsenzblöcken an der Hochschule, z.B. an den Wochenenden.

Desweiteren gibt es Modelle, bei denen die gesamte Ausbildung in die Verantwortung der Fachhochschule gelegt wird: Die nach dem Krankenpflegegesetz vorgegebenen 2.100 Stunden theoretischer und praktischer Unterricht und 2.500 Stunden praktische Ausbildung werden deutlich um zusätzliche Lehrangebote erweitert. Dabei ist jedoch anzunehmen, dass die Struktur eines Studiums mit Vorlesungszeiten und vorlesungsfreier Zeit aufgelöst wird, da die praktische Ausbildung in das Studium integriert werden muss und dafür auch diese Zeiten genutzt werden müssen. Eine differenzierte inhaltliche Analyse eines solchen konkreten Konzeptes hinsichtlich des hier dargelegten Bildungsanspruches ist noch vorzunehmen.

auf diesem Wege die Hälfte des Studiums erlassen.<sup>9</sup> Das, was bei der Kombination des Studiums mit der Ausbildung noch erbracht wird, das Studieren einiger Module parallel zur Ausbildung, fällt in diesem Fall weg. Die traditionelle Ausbildung in Kombination mit der mehrjährigen Berufserfahrung und dem Erwerb gleichwertiger Qualifikationen soll dies ersetzen. Das bedeutet in der Konsequenz, dass – nach dem Willen des Gesetzgebers – in nur drei Semestern ein akademischer Abschluss erworben werden kann.

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008 sind die Hochschulen verpflichtet, von den bestehenden Möglichkeiten der Anrechnung Gebrauch zu machen und entsprechende Verfahren und Kriterien für die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu entwickeln.<sup>10</sup> Das gibt auch das Hochschulgesetz wieder. Das heißt *einerseits*, dass die Durchlässigkeit des Bildungssystems nun tatsächlich erreicht zu sein scheint, und der Bildungsgehalt beruflicher Ausbildungen und auch beruflicher Tätigkeit in einer Weise anerkannt wird, die vielen Interessenten den Weg zu einer akademischen Bildung ermöglicht und erleichtert.

*Andererseits* stellt sich die Frage: Wie soll nun das, was an Kompetenzen im Beruf erworben wurde, auf ein wissenschaftliches Studium angerechnet werden?

(9) Vgl. § 25, Hochschulgesetz Rheinland Pfalz vom 21. Juli 2003 in der Änderung vom 9. Juli 2010. Nun ist es nicht neu, dass über eine berufliche Qualifikation und Berufserfahrung der Zugang zur Hochschule möglich ist. Jedoch waren die Verfahren in der Vergangenheit andere: Zugangsvoraussetzung für beruflich Qualifizierte waren neben dem erfolgreichen Abschluss und Berufserfahrung eine Hochschulzugangsprüfung oder ein Probestudium von mindestens zwei und höchstens vier Semestern, um im Anschluss daran eine Eignungsfeststellungsprüfung durchzuführen. Eine besondere Berücksichtigung sollten dabei erfolgreich abgeschlossene berufliche Weiterqualifikationen finden (Vgl. § 65, Hochschulgesetz Rheinland Pfalz vom 21. Juli 2003). In einer Pressemitteilung vom 08.12.2010 kündigt die rheinlandpfälzische Wissenschaftsministerin Doris Ahnen eine weitere Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte an: In einem »im Januar 2011 startenden Modellversuch will Rheinland-Pfalz erproben, ob und unter welchen Bedingungen auch beruflich Qualifizierten ohne die geforderte zusätzliche zweijährige Berufserfahrung der Weg an die Hochschulen geebnet werden kann.« (Download unter: <http://www.mbwjk.rlp.de/einzelansicht/archive/2010/december/article/beruflich-qualifizierte-sind-wichtige-zielgruppe-fuer-rheinland-pfaelzische-hochschulen>, Zugriff am 24. Juni 2011).

(10) Vgl. Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen). Vgl. dazu auch Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.

Das Zauberwort für diese Anerkennung und Anrechnung heißt »Äquivalenzprüfung«. Dazu stellt die Kultusministerkonferenz (KMK) einen 2005 beschlossenen Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse zur Verfügung.

Dort sind tabellarisch Kriterien und Kompetenzen für verschiedene Qualifikationsstufen von Bachelor- über Masterniveau bis hin zur Promotion aufgelistet. Mit Hilfe dieser Tabellen versuchen Hochschul-lehrerInnen nun Äquivalenzen beruflicher Ausbildung und berufspraktischer Tätigkeiten zu *den* Kompetenzen ausfindig zu machen, die im Studium erworben werden müssen, um darüber die politisch gewünschte Anerkennung von der Ausbildung/Berufstätigkeit für ein verkürztes Bachelorstudium zu legitimieren. Um nur zwei Beispiele aus dem Qualifikationsrahmen der KMK zu nennen:

- Am Ende eines BA-Studiums müssen die Studierenden ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien, Methoden des Studienprogramms aufweisen (vgl. KMK 2005, 2).

Eine weitere Kompetenz, die am Ende eines Bachelorstudiums erworben sein muss, ist wie folgt formuliert:

- Die BachelorabsolventInnen sollen in der Lage sein »relevante Informationen, insbesondere im Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren, daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen« (ebd.).

Es gilt also nun einen Nachweis zu erbringen, der es erlaubt, die Studienzeit zu verkürzen/zu halbieren, weil die BewerberInnen gleichwertige/äquivalente Kompetenzen mitbringen.

Wie aber kann eine Gleichwertigkeit von berufspraktischen Kompetenzen mit diesen für ein Studium doch zentralen angegebenen Kompetenzen wie etwa wissenschaftliche Methodenkompetenz ausgewiesen werden? Welche Art von Bildung – und eben nicht berufspraktische Erfahrungen – wird benötigt, um ein kritisches Verständnis von Theorien zu erlangen oder um wissenschaftlich fundierte Urteile über einen Sachverhalt ableiten zu können?

Welche Kompetenzen müssten die BewerberInnen/QuereinsteigerInnen mitbringen, damit am Ende auch bei einem verkürzten Studium diese Ziele eines (ohnehin kurzen) Bachelorstudienganges noch als erreicht gelten können? Und wie ist das in 3 Semestern in der Lehre zu ermöglichen, wobei im letzten Semester noch die Bachelorarbeit geschrieben wird, mit der dieser Kompetenzerwerb doch schon unter Beweis gestellt werden soll?

Eine solche Gleichwertigkeit zu prüfen und tatsächlich auch eine Gleichwertigkeit zu finden ist m.E. außerordentlich schwierig, wenn

nicht unmöglich. Die Frage ist, ob es sich nicht um einen Vergleich von Äpfeln und Birnen handelt. Oder anders formuliert: diese Gleichwertigkeit kann vielleicht nur als Rhetorik Bestand haben. Doch auch hier wird der Gesetzgeber noch Abhilfe schaffen. Denn der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen hat 2009 einen entsprechenden Rahmen – zunächst als Diskussionsvorschlag – erarbeitet. Bei diesem Diskussionsvorschlag ist die Beschreibung der in einer Ausbildung, in einem Bachelor-, oder Masterstudium zu erwerbenden Kompetenzen in ein Vokabular gebracht, das dann – zumindest dem Wortlaut nach – leichter eine Anerkennung auf Gleichwertigkeit möglich machen wird (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2010). Und wer will sich schon gegen einen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen sperren? Oder – die *noch brisantere* Frage: wer will sich schon gar gegen eine vertikale Durchlässigkeit des Bildungssystems sperren?

Es mag am Ende gleichgültig sein, welche Hilfestellungen die HochschullehrerInnen für Äquivalenzprüfungen noch bekommen:

Die bindende gesetzliche Regelung lautet: In Zukunft können etwa z.B. ausgebildete Pflegekräfte mit Berufserfahrung (oder eben Angehörige anderer Berufe mit Berufserfahrung) nach entsprechender Äquivalenzprüfung innerhalb von drei Semestern Vollzeitstudium einen akademischen Abschluss erwerben.

Es bleibt den HochschullehrerInnen die Arbeit – und je nach Betrachtung – die Nische, die Verfahren und Kriterien für Äquivalenzprüfungen zu entwickeln.

Inhaltlich und bezogen auf den eingangs dargelegten Bildungsanspruch, der mit einem Studium verwirklicht werden könnte, heißt das am Ende dennoch, dass in sehr kurzer Zeit berufsfeldrelevante Studieninhalte vermittelt werden müssen.

Es kann in einem derart verkürzten Studienangebot gar nicht um bildende Auseinandersetzung und Stärkung von widerständigem Potenzial gehen, sondern um schnelle, möglichst kostengünstige Qualifikation für die Arbeitswelt bei gleichzeitigem Anstieg der Akademikerquote durch neue Ziel-, resp. Berufsgruppen und Studiengänge<sup>11</sup>. Die Beschreibung der »total verwalteten Uniwelt« von Gilles und die Folgen für das Studierverhalten, nämlich »wesentlich stringenter als zuvor« an den »vom Erwerbsarbeitsmarkt definierten Qualifikationsanforderungen« (Gilles 2007, 183) ausgerichtet zu sein, greift hier

(11) Sogenannte Synergieeffekte durch das Zusammenlegen von verschiedenen Studiengängen in gemeinsamen »Massenveranstaltungen« können zusätzlich genutzt werden, um die Kosten zu reduzieren.

unter einem besonderen strukturell angelegten Zeitdruck: Das Besondere ist die Legitimation der Verkürzung eines Studiums durch die Gleichwertigkeit einer zuvor erbrachten Leistung außerhalb der Hochschule. Das ist zugleich aber auch die als große Chance angesehene Öffnung des Hochschulbereichs für BerufsabsolventInnen.<sup>12</sup>

Ich erinnere an das Zitat von Heinz Joachim Heydorn:

Wo auch immer ausschließlich auf diese Welt hin gebildet wird, erhält Bildung nicht nur den Charakter frühzeitiger sozialer Determination sondern der Mensch wird über den Prozess der Anpassung intellektuell paralysiert (Heydorn 1995, Bd.2, 136, zitiert nach Borst 2009, 89).

Die Chancen, dass in dualen Studiengängen oder gar durch einen Quereinstieg der emphatische Bildungsanspruch eingelöst wird, sind gering. Der Raum für eine wissenschaftliche Durchdringung des Fachgebietes und die kritische Reflexion dessen, was als Norm formuliert wird und handlungsleitend für die berufliche Tätigkeit sein soll, ist eng.

Für Analysen der zukünftigen Praxis der Studierenden, für Lehre durch Forschung (auch das gibt es ja noch an der Fachhochschule), für praktische Kritik als Teilaufgabe einer Profession (vgl. Oevermann 1999, 99, 102) bleiben wenig Zeit und noch weniger Muße.<sup>13</sup>

Entfaltet werden tatsächlich intellektuelle Kräfte, die am Ende aber paralysieren können: bei den einen beim Sammeln von Creditpoints und bei den anderen beim Jonglieren mit Creditpoints und bei der rhetorischen Akrobatik, um Studiengangkonzepte passgenau für die Anforderungen seitens der Politik, der Akkreditierungsagenturen und darüber hinaus für den Markt zu konzipieren. Dafür gibt es für die einen einen Hochschulabschluss, die anderen sichern die Konkurrenzfähigkeit und Zukunft der eigenen Hochschule oder des eigenen Fachbereiches in der eigenen Hochschule.

(12) An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass duale Studiengänge nicht allein die Fachhochschulen, sondern auch die Universitäten betreffen. Und inwieweit die traditionelle Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen in Zukunft noch sinnvoll bzw. zutreffend sein wird, das ist durch die Bachelor- und Masterstruktur an beiden Einrichtungen fraglich.

(13) Halten HochschullehrerInnen bei der Konzeption von Dualen Studiengängen an dem eingangs dargestellten Bildungsbegriff fest, dann erfordert das in besonderer Weise strategisches Vorgehen und pädagogisches Geschick, um diese engen Räume bestmöglich zu nutzen. Diese Vorgehensweise indessen ließe sich unter Bezugnahme auf die bekannten Reaktionsmuster auf Kälte auslegen.

Ich greife auf den Anfang dieses Beitrags zurück: Bildung wird verstanden als Auseinandersetzung mit Selbst und Welt, um so den Prozess der Emanzipation aktiv mitzugestalten im Gegensatz zu einer Anpassung an das gesellschaftlich Notwendige. Bildung hat das Ziel einer kritischen Haltung gegenüber Theorien, Praxis, Gesellschaft. Wie und wo kann der Anspruch auf Bildung, auch auf Widerständigkeit gegenüber gesellschaftlichen Bedingungen in diesem emphatischen Sinne noch aufgehoben sein, wenn doch die Gestalter der Bildungs- und Studiengänge, die Hochschullehrenden selbst, im Prozess der Anpassung und damit der Kälteellipse gefangen sind?

⇒ 7 Ausblick und weiterführende Fragen

Es lässt sich erahnen, wie groß der (Anpassungs-)Zwang zur Anerkennung von außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und damit auf Verkürzungen von hochschulischer Bildung noch werden kann. Eine zu klärende Frage ist, inwieweit die Eigenständigkeit der einzelnen Hochschulen, Fachbereiche, Studienbereiche und Hochschullehrenden bei der Frage nach der Einführung von verkürzten Studiengängen und der kritischen Prüfung von Gleichwertigkeit außerhochschulischer erworbener Kompetenzen zukünftig gewährleistet sein kann.

Eine Möglichkeit der Reaktion auf die Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems ist in der Publikation »Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe« dokumentiert. Diese Bemühungen um verallgemeinerbare Verfahrensmodi zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (vgl. Hüntelmann/Evers 2009, 156) werden von verschiedenen Seiten gefördert. So wurde diese Publikation des Projektes »Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge« (ANKOM) neben dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBWF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) auch von der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) gefördert.<sup>14</sup> Es werden vier Versuche

(14) Mit der Publikation werden vier Projekte vorgestellt (1. Anrechnung der Erzieherausbildung/Berufstätigkeit auf einen Studiengang »Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit«, 2. Anrechnung der Erzieherausbildung/Berufstätigkeit auf einen Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 3. Anrechnung von Leitungsweiterbildungen in der Pflege auf einen Bachelorstudiengang »Pflege und Gesundheit«, der für Leitungsaufgaben qualifiziert und 4. Anrechnung einer Aufstiegsfortbildung »Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen«, ebenfalls auf den genannten Studiengang »Pflege und Gesundheit«). Projektträger war das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), die wissenschaftliche Begleitung

der Legitimation von Verkürzungen von Studiengängen durch Anrechnung vorheriger Aus-, Fort- und Weiterbildungsgänge vorgestellt. Erarbeitet wurden in den einzelnen Projekten jeweils aufwändige Verfahrensweisen zur Vergleichbarkeit von Wissen und Kompetenzen, die zuvor erworben wurden, mit verschiedenen Studiengangmodulen, um darüber zu einer Vergabe von Creditpoints (die als Maß für Zeiteinheiten gelten) und so zu pauschalen oder individuellen Anrechnungen auf die jeweiligen Studiengänge zu kommen.

Leitend für eine kritische Diskussion solcher Verfahrensweisen wäre nicht die Frage danach, ob die AbsolventInnen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen über zum Teil erhebliches Vorwissen und über berufliche Erfahrungen verfügen. Zu prüfen wäre hier vielmehr im Einzelnen, wie eine Gleichwertigkeit von Inhalten und Niveau mit Blick auf den Anspruch eines wissenschaftlichen Studiums, wie er hier dargestellt wurde, tatsächlich logisch nachzuvollziehen ist. Dies sollte auch hinsichtlich der unterschiedlichen Verwendungen und Auslegungen des Kompetenzbegriffs in den verschiedenen Verfahren geschehen, und das mit Blick darauf, welche Kältestrategien bzw. Idealisierungsstrategien sich dabei aufdecken lassen.

Eine solche Prüfung und explizite Berücksichtigung des wissenschaftlichen Bildungsanspruches ist für die sich professionalisierenden Berufe, wie etwa die Pflegeberufe, von besonderer Bedeutung: In den Diskussionen und Publikationen zur Professionalisierung der Pflegeberufe wird als eine herausragende Professionalisierungstheorie und als ein zentraler Bezugspunkt der Ansatz von Ulrich Oevermann genannt. In dem Zusammenhang wird als ein Merkmal professionalisierten Handelns die widersprüchliche Einheit von wissenschaftlichem Wissen und dem hermeneutischen Fallverstehen genannt (vgl. z.B. Dörge 2010, Bergmann-Tyacke 2009, Raven 2007, Isfort 2003, Stemmer 2003). Aus dem Blick gerät dabei aber, dass Oevermanns Professionalisierungsansatz, seine Ableitung, Beschreibung und Begründung des professionellen Handelns sachlogisch und ganz stringent nicht irgendein Studium, sondern ein *universitäres* Studium voraussetzt. Die nach Oevermann professionell Handelnden müssen einsozialisiert sein in den wissenschaftlichen Diskurs. Der Weg dorthin führt über Forschung. Der Ort der For-

erfolgte durch die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und die VD/VDE Innovation und Technik GmbH (VDI/VDE-IT) Berlin, in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Vollständigkeit halber soll an dieser Stelle noch der Hinweis gegeben werden, dass einer der wissenschaftlichen Begleiter auch zugleich die finanzielle Unterstützung der Drucklegung im W. Bertelsmann Verlag Bielefeld ermöglichte: die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS); vgl. Freitag 2009, 2.

schung (d.h. nach Oevermann der systematischen Erzeugung des Neuen zur Bewältigung von Krisen) ist die Universität (in ihrer Einheit von Forschung und Lehre) (vgl. Oevermann 1999, 102, 106ff). Nach Oevermann ist Professionalisierung immer eine doppelte, die ein universitäres Studium erforderlich macht. Das, so Oevermann, bietet den Studierenden die Möglichkeiten in wissenschaftliche Diskurse eingebunden zu sein, um so den Habitus von wissenschaftlich Argumentierenden zu erwerben. Es gilt allein das bessere Argument, dieses muss mit entsprechenden wissenschaftlichen Methoden geprüft werden können und der Prüfung im fachlichen Diskurs standhalten können. Zudem findet professionelles Handeln immer in einer konkreten personalisierten Beziehung in der Praxis statt, in der der individuelle Fall verstehend nachvollzogen werden muss (vgl. Oevermann 1999, 123f). Diese Praxis selbst ist indessen einer Kritik zu unterziehen (vgl. Oevermann 1999, 99, 102, 106 ff).

Wenngleich man im Zusammenhang mit der Bachelor-Master-Umstellung der Studiengänge, die ja alle Hochschulen betreffen (sowohl die Universitäten als auch die Fachhochschulen), die Ausführungen Oevermanns zur Professionalisierung (und Deprofessionalisierung) im Hinblick auf die Universität (vgl. Oevermann 1999, 108) m.E. neu auslegen muss, so bliebe doch die Frage: Wie sollen Studierende in verkürzten Studiengängen diesem hohen Anspruch, der mit dem eingangs dargestellten emphatischen Bildungsbegriff korrespondiert und der grundlegend für professionelles Handeln ist, gerecht werden?<sup>15</sup> Oder anders ausgedrückt: Wie können Lehrende dabei den Studierenden gerecht werden? Wie halten sie das Spannungsfeld in ihrem Alltag, in der Lehre und in der Beteiligung an Studiengangentwicklungen aus? Wie groß ist die Gefahr, dass – vielleicht zunächst nahezu unmerklich, weil sukzessive ein Arrangement mittels der verschiedenen Kältestrategien stattfindet – aus (Fach-) Hochschulen Fachschulen werden, in denen ein emphatischer Bildungsanspruch noch nicht einmal mehr angemahnt wird.

(15) Zu prüfen wäre in diesem Zusammenhang der Beitrag von Bergmann-Tyacke im Anschluss an die ANKOM-Projekte. Unter Bezugnahme auf verschiedene Pflegewissenschaftler stellt sie »einen eher spiralig denn linear verlaufenden Professionalisierungsprozess für den Einzelnen« vor. Wissenschaftliche Diskurse werden hier auch in Zusammenhänge mit der Reflektion von langjährigen Praxiserfahrungen gebracht (Bergmann-Tyacke 2009, 189).

## Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Download unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager> .(Zugriff am 06.04.2011)

Barth, Hartmund, Reischel, Kornelia (Hg.) (2008): Leitfaden zur Qualitätssicherung dualer Studiengänge, Fachhochschule für Wirtschaft, Berlin. Download unter: [http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads\\_internet/ba/sonstiges/FHW\\_BLK\\_-\\_Leitfaden\\_Qualitaets\\_sicherung\\_dualer\\_StG\\_2008-05.pdf](http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/ba/sonstiges/FHW_BLK_-_Leitfaden_Qualitaets_sicherung_dualer_StG_2008-05.pdf) (Zugriff am 24. Juni 2011).

Bergmann-Tyacke, Inge (2009): Zur Bedeutung von Anrechnung auf die Professionalisierung der Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich, in: Freitag, Walburga (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs- Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld: Bertelsmann, 180-199.

Borst, Eva (2009): Theorie der Bildung. Eine Einführung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Brüchert, Oliver; Wagner, Alexander (Hg.) (2007): Kritische Wissenschaft, Emanzipation und Entwicklung der Hochschulen. Reproduktionsbedingungen und Perspektiven Kritischer Theorie, Marburg: BdWi-Verlag.

Combe, Arno; Helsper, Werner (1999): Pädagogische Professionalität, 3. Auflage: Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dörge, Christine (2010): Dienstleistung »Professionelle Pflege« – Lippenbekenntnis oder Handlungswirklichkeit. Download unter: <http://www.uni-halle.de/pflegewissenschaft/media/HalBeitr/Halle-Pflege-08-01.pdf> (Zugriff am 24. Juni 2011).

Freitag, Walburga (Hg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld: Bertelsmann.

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Informations- und Beratungszentrum für Studiengestaltung und Career Service (IBZ): Neu: Flächendeckendes Duales Bachelorstudium. Einzigartige Verzahnung von Theorie und Praxis. Download unter: [http://www.uni-erlangen.de/studierende/aktuelles/Duales\\_Studium.pdf](http://www.uni-erlangen.de/studierende/aktuelles/Duales_Studium.pdf) (Zugriff am 24. Juni 2011).

Gilles, Markus (2007): Die total verwaltete Uniwelt, in: Brüchert, Oliver; Wagner, Alexander (Hg.): Kritische Wissenschaft, Emanzipation und Entwicklung der Hochschulen. Reproduktionsbedingungen und Perspektiven Kritischer Theorie, Marburg: BdWi-Verlag, 173-196.

Gottuck, Susanne; Guhl, Mona; Kroll, Kristina (2010): Kritik als Haltung?! In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Verstrickte Hochschule – Unternehmen Bildung, Heft 115, März 2010. 61-75.

Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik, Wetzlar: Büchse der Pandora.

Heinrich, Martin (1999): Zum Stand einer Theorie der Ontogenese Bürgerlicher Kälte Oder: »Wie man kalt wird« (Teil 3), in: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, 24, 5-29.

Heinrich, Martin (2001): Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen in der Allgemeinbildung, Wetzlar: Büchse der Pandora.

Hüntelmann, Ines; Evers, Thomas (2009): Entwicklung eines Verfahrens für die Anrechnung der Aufstiegsfortbildung »Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen« auf den Bachelorstudiengang »Pflege und Gesundheit« der Fachhochschule Bielefeld, in: Freitag, Walburga (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld: Bertelsmann, 139-156.

Isfort, Michael (2003a): Die Professionalität soll in der Praxis ankommen, Pflege Aktuell, 6, 325-329.

Isfort, Michael (2003b): Wissen & Tun, Pflege Aktuell, 6, 274-277.

Kersting, Karin (2002): Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung, Bern: Huber.

Kersting, Karin (2007): Zur Macht objektiv Kälte verursachender Strukturen in sozialen Berufen, in: Kraus, Björn; Krieger, Wolfgang (Hg.): Macht in der Sozialen Arbeit, Lage: Jacobs, 237-262.

Kersting, Karin (2011): »Coolout« in der Pflege. Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung, Mabuse Verlag: Frankfurt (2. Auflage von Kersting 2002).

Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen). Download unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf) (Zugriff am 24. Juni 2011).

Liessmann, Paul Konrad (2006): Theorie der Unbildung, Wien: Paul Zsolnay.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinlandpfalz (2010): Presseerklärung Download unter: <http://www.mbwjk.rlp.de/einzelansicht/archive/2010/december/article/beruflich-qualifizierte-sind-wichtige-zielgruppe-fuer-rheinland-pfaelzische-hochschulen> (Zugriff am 24. Juni 2011).

Oevermann, Ulrich (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno; Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität, 3. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 70-182.

Raven, Uwe (2007): Zur Entwicklung eines »professional point of view« in der Pflege, PrinterNet 3, 196-209.

Redaktion »Widersprüche« (2010): Editorial in: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Verstrickte Hochschule – Unternehmen Bildung, Heft 115, März 2010, 3-7.

Stemmer, Renate (2003): Professionalisierung der Pflegearbeit durch Kooperation von Pflegewissenschaft und Pflegepraxis, in: ver.di (Hg): Tagungsband Professionalisierung der Pflege und Pflegebildung, Berlin, verdi.

---

**Zitationsvorschlag:**

Kersting, Karin (2011): Vom emphatischen Bildungsanspruch und seiner Unterwanderung: Berufliche Hochschulbildung und Professionalisierung der Pflegeberufe vor dem Hintergrund der Kälttestudien (Ethik und Gesellschaft 1/2011: Risiken und Nebenwirkungen – Ökonomisierungsfolgen im Gesundheits- und Sozialwesen). Download unter: [http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-1-2011\\_Kersting.pdf](http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-1-2011_Kersting.pdf) (Zugriff am [Datum]).

---

**ethikundgesellschaft****ökumenische zeitschrift für sozialetik**

Risiken und Nebenwirkungen – Ökonomisierungsfolgen im Gesundheits- und Sozialwesen

Karin Kersting

Vom emphatischen Bildungsanspruch und seiner Unterwanderung: Berufliche Hochschulbildung und Professionalisierung der Pflegeberufe vor dem Hintergrund der Kälttestudien

Raimund Hassemer

Soziale Arbeit im Würgegriff von Ökonomisierung und Technisierung. Wider eine »Soziale Arbeit als Dienstleistung«

Hans-Ulrich Dallmann

Vom Umgang mit Knappheit: ethische Perspektiven auf die Priorisierung im Gesundheitswesen