

Roswitha Ertl-Schmuck | Jonas Hänel (Hrsg.)

Theorien und Modelle der Pflegedidaktik

Eine Einführung

2. Auflage

Roswitha Ertl-Schmuck | Jonas Hänel (Hrsg.)
Theorien und Modelle der Pflegedidaktik

Pflegepädagogik

Herausgegeben von Juliane Falk

Roswitha Ertl-Schmuck | Jonas Hänel (Hrsg.)

Theorien und Modelle der Pflegedidaktik

Eine Einführung

2., überarbeitete und erweiterte Auflage

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-2404-3 Print
ISBN 978-3-7799-5758-4 E-Book (PDF)

2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort zur zweiten und erweiterten Neuauflage	7
Einführung: Gegenwärtige Fragestellungen und Herausforderungen der Pflegedidaktik <i>Roswitha Ertl-Schmuck und Jonas Hänel</i>	9
Theorien und Modelle der Pflegedidaktik – ein verschlungenes Feld heterogener Praktiken <i>Jonas Hänel und Roswitha Ertl-Schmuck</i>	17
Pflege gestalten lernen – pflegedidaktische Grundlagenforschung <i>Franziska Fichtmüller und Anja Walter</i>	33
Skizze zu einer Theorie transformatorischer Pflegebildungsprozesse <i>Jonas Hänel</i>	67
Dialektisch-reflexive Pflegedidaktik <i>Ulrike Greb</i>	100
Subjektorientierte Pflegedidaktik <i>Roswitha Ertl-Schmuck</i>	155
Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik <i>Ingrid Darmann-Finck</i>	202
Bewusstmachen der Subjektiven Theorien als Voraussetzung für handlungsrelevantes berufliches Lernen Ein handlungstheoretisch fundiertes Arbeitsmodell zur Pflegedidaktik <i>Renate Schwarz-Govaers</i>	254
Der phänomenologische Zugang zu Pflegesituationen – eine pflegedidaktische Arbeitsweise <i>Anja Walter</i>	293

Theorien und Modelle der Pflegedidaktik – Synopse und Ausblick <i>Roswitha Ertl-Schmuck und Jonas Hänel</i>	335
Anhang	370
Autor/innen	377

Vorwort zur zweiten und erweiterten Neuauflage

Zehn Jahre sind nach dem ersten Erscheinen des vorliegenden Bandes vergangen und eine überarbeitete und erweiterte Neuauflage wird erforderlich, in der aktuelle Diskurslinien und Problemlagen zur Theorienentwicklung in der Disziplin Pflegedidaktik aufgenommen werden. Auch wenn die Beiträge der ersten Auflage immer noch aktuell sind, so möchten wir mit diesem Band eine Überarbeitung vornehmen, neue Ansätze integrieren und zugleich unsere Erfahrungen als Hochschullehrende, die in der Lehrer/innenbildung für Pflegeberufe in die pflegedidaktische Theorienbildung einführen, zum Ausdruck bringen.

Der vorliegende Band ist in einem mehrbändigen Werk eingebunden. Im ersten Band (2009) wird in das Selbstverständnis der Disziplin Pflegedidaktik eingeführt. Dieser Systematik folgend werden in den drei weiteren Bänden inhaltliche Schwerpunkte gesetzt: Im zweiten (2010) und dem hier erweiterten Band werden Theorien und Modelle der Pflegedidaktik vorgestellt und der dritte Band (2013) widmet sich deren Umsetzung auf der Makro-, Meso- und Mikroebene pflegedidaktischen Handelns. Der vierte und letzte Band (2015) beschäftigt sich mit pflegedidaktischen Forschungsfeldern und wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fragestellungen. Das vierbändige Werk bietet einen zusammenfassenden Einblick in die Entwicklung der Pflegedidaktik als Disziplin und der vorliegende Band 2 ist in diesen Kontext einzuordnen.

Aus unserer hochschulischen Perspektive und den Erfahrungsaustausch mit Lehrenden an Pflegeschulen zeigt sich, dass die Rezeption von Theorien und Modellen sowie Forschungsbeständen nicht selbstverständlich ist und diese in der Bildungspraxis am Lernort Schule und Lernort Pflegepraxis kaum angekommen sind. Diese Rezeptionsprobleme werden wir in der vorliegenden Überarbeitung des zweiten Bandes explizit aufnehmen. Durch diese Aktualisierung und die gegenüber dem Ersterscheinen deutlichen Erweiterungen und Vertiefungen wird die besondere Relevanz für die Hochschullehre in den Studiengängen der Lehrer/innenbildung für Pflege, für Studierende, für Lehrende in Bildungspraxen der Pflege und für pflegedidaktische Forschungsfelder deutlich.

Franziska Fichtmüller wird als Mitherausgeberin des Bandes nicht dabei sein, da sie seit längerer Zeit nicht mehr in der Disziplin Pflegedidaktik verortet ist. An dieser Stelle ein herzliches Dankeschön für ihren hervorragenden analytischen Blick und die bereichernde Zusammenarbeit. Jonas Hänel, wissen-

schaftlicher Mitarbeiter in der Lehrer/innenbildung für Gesundheit und Pflege an der Technischen Universität Dresden, wird diesen Part für den zu überarbeitenden zweiten Band übernehmen. Auch ihm ein herzliches Dankeschön für sein anregendes und produktives Mitwirken.

Oppenheim und Dresden im April 2021
Roswitha Ertl-Schmuck und Jonas Hänel

Einführung: Gegenwärtige Fragestellungen und Herausforderungen der Pflegedidaktik

Roswitha Ertl-Schmuck und Jonas Hänel

Die aktualisierte und erweiterte Neuauflage von Band 2 lädt einerseits zu einem Rückblick in Bezug auf den Fortgang der Theorienentwicklung im Kontext der Disziplin der Pflegedidaktik ein, wie auch andererseits zu einem Resümee bezüglich der Wirksamkeit des Herausgeberbandes im einschlägigen Diskurs. Die in diesem Zeitraum durchgeführten praktischen Anwendungen der jeweiligen Beiträge im Kontext der Hochschule in Studiengängen der Lehrer/innenbildung für Pflege wie auch Lehrer/innenfortbildung ermöglichen vor diesem Hintergrund erfahrungsbasierte Reflexionen hinsichtlich der Rezeption und des Einsatzes der Theorien und Modelle der Pflegedidaktik.

So verweisen die verkauften Exemplare des Herausgeberbandes durchaus auf die Dynamik des Berufsfeldes Pflege und die zunehmende Relevanz, die berufliche Pflege(aus)bildung wissenschaftlich zu fundieren. Unsere hochschulisch situierte Erfahrung in der Schulpraxis, die veröffentlichten pflegedidaktischen Praxisbeispiele (u. a. Darmann-Finck/Duveneck 2018; Brandt 2018; Hommel 2018; Greb 2018; Greb/Fuhlendorf 2013; Muths 2013) sowie Projekte wie CurAP, NaKomm und NEKSA belegen Entwicklungen, die schulische und praktische Pflegeausbildung wissenschaftlich zu legitimieren und zu reflektieren.¹

Dennoch sind Probleme und Herausforderungen hinsichtlich der praktischen Anwendung und Rezeption pflegedidaktischer Theorien und Modelle aus

1 Ziel der Projekte CurAP (Curriculare Arbeit der Pflegeschulen in Berlin) und NEKSA (Neu kreieren statt addieren/in Brandenburg) ist es, die mit dem neuen Pflegeberufegesetz (2017) und Rahmenlehrplan für Pflegeberufe notwendig gewordene curriculare Entwicklungsarbeit an den Schulen in Berlin und Brandenburg vor dem Hintergrund pflegerischer, gesellschaftlicher, berufspädagogischer und pflegedidaktischer Anforderungen zu begleiten. Adressiert sind dabei gleichermaßen Pflegelehrer/innen und Praxisanleiter/innen. Quellen: <https://www.eh-berlin.de/forschung/curriculare-arbeit-der-pflegeschohlen-in-berlin-curap>; <https://www.b-tu.de/institut-gesundheit/aktuelles/pro-jekte/projekt-pflegeausbildung>. Das vom BMBF geförderte Nationale Mustercurriculum Kommunikative Kompetenz (NaKomm) bietet eine Online-Datenbank für theoriegeleitete Lernsituationen. Quelle: <http://nakomm.ipp.uni-bremen.de/> (Stand 24.04.2021).

unserer Sicht weiterhin zu konstatieren. Die Rezeption pflegedidaktischer Modelle und deren curriculare Transformation auf der Meso- und Mikroebene pflegedidaktischen Handelns scheint wohl für Lehrende an Pflegeschulen schwierig zu sein, da ihnen die Theoriebezüge teilweise fremd sind und abstrakt erscheinen. So gesehen besteht die Gefahr, dass in den institutionalisierten und traditionsbezogenen Zusammenhängen der Pflegeschule und Pflegepraxis eine tatsächlich veränderte Pflegebildungspraxis ein Wunschdenken bleibt (vgl. Brühe 2020; Simon 2019).

Dabei bietet der neu veröffentlichte Rahmenlehrplan für die generalistische Pflegeausbildung (Fachkommission 2019) auch Anlass für Optimismus. So erfahren die Theorien und Modelle der Pflegedidaktik in der schulcurricularen Arbeit wie auch in der Planung von Unterricht neue Relevanz. Dies kann Anlass für Verständigungen und Verhandlungen sein zwischen Studierenden, Berufsanfängern und erfahrenen Pflegelehrer/innen und Praxisanleiter/innen, welche bestenfalls nicht nur zu einer veränderten Pflegebildungspraxis führen, sondern auch dazu beitragen können – ausgehend empirischer Erfahrungen – die Disziplin der Pflegedidaktik weiterzudenken. Dies scheint uns mit Blick auf die Theorienentwicklung der Pflegedidaktik auch als Gebot der Stunde.

Wie es die Erstauflage dieses Bandes dokumentiert, erscheinen die 2000er Jahre als fruchtbare Zeit *grundsätzliche* Fragen von Pflegelernen und Pflegebildung zu verhandeln. Dies spiegelt sich in den bis heute zentralen Theorien und Modellen der Pflegedidaktik, welche eine Basis bereitstellen, um sowohl den theoretischen als auch den praktischen Pflegeunterricht sowie die Schulcurricula der Pflegeschulen wissenschaftlich zu fundieren und zu legitimieren. In den letzten 10 Jahren beobachteten wir zwar eine zunehmende Ausdifferenzierung der Forschung in verschiedenen pflegedidaktischen Handlungsfeldern (Ertl-Schmuck/Greb 2015), wie es als Ausdruck einer Disziplinentwicklung gelesen werden kann, jedoch konstatieren wir auch, dass grundlegende Fragen bezüglich der *Sache Pflege* und der *Pflegebildung* zunehmend in den Hintergrund gerieten.

Die vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen und dem Pisa-Schock bedingte generalisierte Hinwendung zur Kompetenzorientierung, die sich auch in der Entwicklung bildungspolitischer Steuerungssysteme (EQR, DQR, ECTS, etc.) ausdrückt, zeigt sich insbesondere in der Gestalt von Veränderungen der hochschulischen Landschaft. Immer kleinteiliger wurden zuletzt in Forschungsstudien, Qualifikationsarbeiten und Veröffentlichungen Teilprobleme des pflegerischen Lehrens und Lernens untersucht. Inzwischen kann die Pflegedidaktik zwar auf einen breiten Wissenskorpus in verschiedenen spezifischen Bereichen zurückblicken, wobei aber aus unserer Sicht *grundlagentheoretische* Betrachtungen zum Pflegelernen und zur Pflegebildung dabei weitestgehend in den Hintergrund geraten sind.

Auch Transformationsprozesse in der Hochschullandschaft, wie die vermehrte Etablierung von (Fach-)Hochschulen im Bereich von Pflegewissenschaft und der Lehrer/innenbildung für Pflege gehen unter Umständen mit einer verstärkten *Anwendungsorientierung* einher, wodurch Forschungsanliegen in den Hintergrund gedrängt werden, die Grundsatzfragen der Pflegedidaktik bzw. auch Pflegewissenschaft fokussieren. Auch die Integration pflegedidaktischer Forschung im Kontext der Lehrer/innenbildung – die per se mit einer praktischen Verwertungsorientierung verbunden ist – erschwert die forschende Arbeit an grundlegenden Fragen der Pflegedidaktik und Pflegewissenschaft. Fragen kommen aus dem Blick, wie z. B.: Wie lässt sich die relationale und ereignishaftige Praxis der Pflege überhaupt wissenschaftlich darstellen bzw. repräsentieren? Welche Folgen haben diese Annahmen bzw. Darstellungsweisen bezüglich der *Sache* „Pflege“ für die wissenschaftliche Konzeption von Pflegelernen und Pflegebildung? Und: Welche Bedeutung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt lässt sich der institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Pflegearbeit und der Pflege(aus)bildung in unseren Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Erosion zuweisen? Diese und andere Fragen scheinen im zweckorientierten Tagesgeschäft zumeist in den Hintergrund gedrängt, betreffen aber die theoretische Weiterentwicklung der Pflegedidaktik im Kern.

Die Prominenz anwendungs- und zweckbezogener Verwendungen der pflegedidaktischen Modelle und Theorien im Bereich hochschulischer Pflegebildung bzw. Lehrer/innenbildung geht aus unserer Sicht zugleich mit einer zunehmenden *Theoriescheuheit* einher. Auch hier sind es gesellschaftliche Veränderungen des Studiums und des Studierens selbst (vgl. Ertl-Schmuck 2020), die in Verkürzungen bzw. Anwendungs- und Rezeptionsproblemen münden. Die Studierenden können kaum noch individuelle inhaltliche Schwerpunkte setzen, da die hochschulischen Informationssysteme bürokratisiert sind und Gestaltungsspielräume sowie eine tiefe Beschäftigung mit der *Sache* immer weniger werden. Entsprechend unserer Erfahrungen in der hochschulischen Vermittlung der pflegedidaktischen Theorien und Modelle verkommt die Anwendung der gehaltvollen bzw. voraussetzungsreichen Theorien und Modelle häufig zu einem Reproduzieren von Schlagworten. Aus unserer Sicht bestehen zudem Ängste, Missverständnisse und Überforderungsgefühle, die pflegedidaktischen Theorien und Modelle *richtig* anzuwenden. Diese ergeben sich aus unserer Perspektive in der reflexiven Herausforderung, diese Theorien und Modelle in schulpraktische Zusammenhänge zu *übersetzen* oder zu *transformieren*.

Auch auf Seiten der Hochschullehrenden werden vor dem Hintergrund struktureller Gegebenheiten Reduktionen notwendig, welche es erschweren, grundlegende Fragen in den Blick zu bekommen. Die Hochschulen entwickeln sich zunehmend zu einem Dienstleistungsbetrieb, bei dem der Tauschwert und Employability immer mehr in den Vordergrund rücken (vgl. Schubarth/Mauermeister 2017: 23 f.). Diese Entwicklungen haben Auswirkungen auf die Lehre,

die mit erheblichen Herausforderungen verbunden ist, die pflegedidaktischen Modelle und Theorien in Bezug auf eine bestehende Schulpraxis so zu vermitteln, dass die Dignität der unterschiedlichen Praxen – Hochschule und Pflegeschule – erhalten bleibt. Wie uns in den letzten Jahren zunehmend bewusst wurde, erfordert diese Leistung der kreativen *Übersetzung* der pflegedidaktischen Modelle und Theorien ein fundiertes Wissen vor allem im Bereich der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie sowie der Sozial- und Bildungsphilosophie. Philosophie und Pflegedidaktik zusammen zu führen, erfordert Anstrengungen im Studium, zumal philosophische Seminare im Studium nicht üblich sind. Zum Verständnis und zur sinnhaften Anwendung der Modelle und Theorien sind deren erkenntnistheoretische Grundlagen und wissenschaftstheoretische Hintergründe jedoch unabdingbar. Eine verkürzte bzw. missverständliche Anwendung kann ein propagiertes Anwendungs- und Rezeptwissen eher reproduzieren und ist möglicherweise eine Antwort auf die Frage, warum die Pflegeschule kaum von „dem Neuen einer neuen Lehrergeneration affiziert wird“ (Schrittesser/Hofer 2012: 143).

Auch die zweite aktualisierte und erweiterte Auflage bietet für diesen Zweck lediglich eine Einführung in die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Hintergründe besagter Modelle und Theorien. In den Darstellungen ist es nur bedingt möglich, die Annahmen und Voraussetzungen in der Breite kenntlich zu machen. Wir verstehen daher die Beiträge als eine Arbeitsgrundlage und als Ausgangspunkt oder Anlass für weiteres Studieren: Warum nicht Adorno, Klafki oder Habermas im Originaltext lesen? Die Intention des vorliegenden Bandes ist es folglich, die Tragweite und die Grundierungen der Modelle und Theorien einführend zu vergegenwärtigen, wodurch Student/innen, Lehrer/innen und Hochschullehrer/innen ermutigt werden sollen, weiterzuarbeiten und eigene Akzente der Rezeption zu setzen. Die Theorien und Modelle stellen dergestalt *Werkzeuge* dar, die sich auch vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen und Diskurse immer neu bewähren bzw. auch umgestaltet und nicht lediglich abgearbeitet werden müssen.

Vor diesem Hintergrund haben einige Autor/innen im Band 2 Aktualisierungen und Umarbeitungen ihrer pflegedidaktischen Modelle vorgenommen (siehe Darmann-Finck, Ertl-Schmuck und Greb in diesem Band). Darüber hinaus ist es aber auch – vor genannten Hintergründen – die spezielle Intention der zweiten und erweiterten Auflage speziell die Theorienentwicklung in Bezug auf grundagentheoretische Fragen weiterzuführen. Dies zeigt sich darin, dass auch neue Beiträge (Hänel, Walter) aufgenommen wurden, die Erweiterungen der Pflegedidaktik in Aussicht stellen. Auch spiegelt sich dies in der Konzeption des Bandes wider, insofern ein vorgelagertes und neu ergänztes Kapitel sich mit den impliziten Annahmen und den grundsätzlichen Fragen der Theorien und Modelle der Pflegedidaktik beschäftigt und speziell für Hochschullehrende und Studierende eine Reflexionsfolie in Bezug deren praktische Anwendung bietet

(Hänel/Ertl-Schmuck in diesem Band). Wir zeigen darin auf, dass die Theorien und Modelle der Pflegedidaktik ein *verschlungenes Feld* darstellen, insofern jedes Modell – mehr oder minder offensichtlich – eine Theorie von Pflegelernen oder Pflegebildung beinhaltet wie auch jede Theorie modellhafte Vorstellungen des praktischen oder theoretischen Pflegeunterrichts impliziert. Ausgehend davon ist eine trennscharfe Unterscheidung der Theorien und Modelle der Pflegedidaktik schwer möglich. Vielmehr sind die Übergänge fließend, was uns bei der Konzeption der zweiten und erweiterten Auflage dazu veranlasst hat, dieses Kontinuum in der Abfolge der Beiträge abzubilden. Rücken die Beiträge im vorderen Teil des Buches eher eine *theoretische Sicht* auf Pflegelernen und Pflegebildung in den Vordergrund, geraten im hinteren Teil stärker anwendungsbezogene *Modellierungen* des Pflegeunterrichts in den Fokus.²

Entsprechend widmet sich der erste Beitrag einem theoretischen Blick auf Pflegelernen. *Franziska Fichtmüller* und *Anja Walter* stellen ihre empirisch generierte Theorie über die Wirkzusammenhänge des Lehrens und Lernens in schulischen und betrieblichen Lernkontexten vor. Ihre grundagentheoretische Arbeit eröffnet mit ihrem empirischen Fokus speziell den Blick auf Phänomene des Pflegelernens, die auch bis heute nichts an ihrer Relevanz verloren haben und auch der weiteren Rezeption bedürfen.

Der neu aufgenommene Beitrag von *Jonas Hänel* beschäftigt sich mit dem Gewinn einer Theorie transformatorischer Pflegebildungsprozesse. Er zeigt dabei auf, wie über den Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Theorie- linie um Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki, Christoph Koller und Olaf Sanders etc. Neuerungen in der Pflegedidaktik denkbar sind. Wie er in seinen skizzenhaften Entwurf kenntlich macht, gerät die kontingente Ereignis- und

2 Häufig werden die Begriffe Theorien und Modelle der Didaktik synonym verwendet. In diesem Band nehmen wir eine Differenzierung vor, indem wir mit dem Theoriebegriff auf wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundlagen verweisen. Modelle nehmen dagegen eine Mittlerfunktion für Theorie und Praxis ein und haben demnach eine heuristische und pragmatische Funktion (Kron 2008: 57). Dennoch sind beide nicht losgelöst voneinander zu betrachten, vielmehr gilt es ihre Relationen zwischen Theorie und Modell zueinander zu fokussieren. In der Allgemeinen Didaktik werden unterschiedliche Vorschläge zur Systematisierung didaktischer Theorien und Modelle unterbreitet. So wird von Oelke, Meyer und Jank folgende Einteilung vorgenommen: Bildungstheoretische Didaktik, Lern-/Lehrtheoretische Didaktik, Dialektische Didaktik und Konstruktivistische Didaktik (Oelke/Meyer 2013: 53–133). Kron ordnet die Theorien und Modelle fünf Begriffen zu: Bildung, Lernen, Interaktion, System und Konstruktion (Kron 2008: 67 ff.). Bei allen Systematisierungsversuchen ergeben sich Überschneidungen und eindeutige Abgrenzungen sind nicht immer möglich. So verzichten wir in diesem Band auf eindeutige Zuordnungen. Für uns sind die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Bezüge wesentlich, da sich diese, meist implizit, in reduzierter Form in den pragmatischen Entwürfen zur curricularen Arbeit (in den Modellen) wiederfinden und deren Zusammenhänge und Inkonsistenzen selten transparent gemacht werden.

Prozesshaftigkeit von Pflegebildung in den Blick, welche auch erweiterte empirische Darstellungsweisen erforderlich macht.

Ulrike Grebs überarbeiteter Beitrag mit dem Titel: „Dialektisch-reflexive Pflegedidaktik“ eröffnet anschließend sowohl bildungs- und pflegetheoretische Perspektiven als auch ein Modell, das als Übersetzungshilfe zur Transformation der Pflege in einen Unterrichtsgegenstand dient. Im Kontext der älteren Kritischen Theorie nähert sich Greb einerseits der Sache *Pflege* an. Sie zeigt dabei auf, wie der Gegenstand der professionellen Pflegearbeit sich in Konstellationen denken lässt. Eine begriffliche Identifikation, was Pflege ist, wird offengehalten und es werden eher die Begriffe konsultiert, die sich um den Gegenstand *konstellativ* versammeln (Mimesis, Projektion, Selbst- und Fremdwahrnehmung etc.). Andererseits erarbeitet Greb speziell unter Bezugnahme auf die Bildungstheorie Klafkis ein Modell, wie eben jener widersprüchliche Charakter des Gegenstands Pflege in die pflegeschulischen Kontexte der Curricula oder des Pflegeunterrichts Eingang finden kann.

Im nachfolgenden – ebenso überarbeiteten – Beitrag wird von *Roswitha Ertl-Schmuck* der Ansatz einer Subjektorientierten Pflegedidaktik vorgestellt. Unter Bezug zu zurückliegenden und aktuellen Subjektdiskursen zeigt sie auf, wie speziell für die Pflegedidaktik der Fokus auf dem Subjekt liegen sollte. Gerade weil auch der Gegenstand des pflegerischen Handelns wesentlich von den beteiligten Subjekten (Pflegerische, Gepflegte, Angehörige etc.) konstituiert wird, ist es auch im Pflegeunterricht von Bedeutung, die Pluralität und Heterogenität der subjektiven Wahrnehmungen und Handlungsgründe kenntlich zu machen. Ihr Ansatz liefert dafür Perspektiven, wobei speziell auch die Lernenden als sich entwickelnde Subjekte in den Blick genommen werden.

Der anschließende und neu bearbeitete Beitrag von *Ingrid Darmann-Finck* widmet sich der weiteren Ausgestaltung einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. Speziell das elaborierte Modell der heuristischen Matrix bietet eine – inzwischen breit etablierte – Arbeitsgrundlage für die Entwicklung von Curricula und die Planung von problemhaltigen Lehr-Lernsituationen. Über die Rezeption der Erkenntnisinteressen bei Habermas bringt ihr Modell die Komplexität der Pflegewirklichkeit zur Geltung, wobei auch die Facette einer emanzipatorischen Haltung im Pflegeunterricht Berücksichtigung findet.

Renate Schwarz-Govaers fokussiert in ihrem Beitrag ein handlungstheoretisch fundiertes Arbeitsmodell zur Pflegedidaktik. Ihr Anliegen ist die wirksame Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz durch situations- und problemorientiertes Lernen, wobei das Bewusstmachen, Verändern und Verdichten von Subjektiven Theorien als Basis von Wissen und Handeln als wesentlich angesehen wird.

Der abschließende und neu aufgenommene Beitrag von *Anja Walter* widmet sich einem phänomenologischen Ansatz in der Pflegedidaktik, wobei grundlegende Fragen zur Deutung und Erkenntnis in Pflegesituationen und

deren Relevanz für den Pflegeunterricht diskutiert werden. Des Weiteren bietet sie mit ihrem phänomenologischen Situationsbearbeitungsmodell bereits einen anwendungsorientierten Entwurf für curriculare, aber auch unterrichtspraktische Zwecke.

Zur Weitung des pflegedidaktischen Diskurses um eine interdisziplinäre Perspektive kommentieren zudem – wie in der ersten Auflage auch – Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Disziplinen die jeweiligen Beiträge. Entsprechend der überarbeiteten und neu aufgenommenen Beiträge finden sich auch dort Neuerungen. Dabei sind es Autoren aus der Erziehungswissenschaft und Bildungsphilosophie wie Andreas Gruschka (Greb), Meinert A. Meyer (Darmann-Finck) oder Olaf Sanders (Hänel), die Einsätze für weitere pflegedidaktische Überlegungen bieten. Aber auch Beiträge aus der Berufspädagogik wie von Dieter Grottker (Walter) und Franz Kaiser (Ertl-Schmuck) verdeutlichen disziplinäre Überschneidungen und Entwicklungspotenziale. Genauso eröffnen auch die Perspektiven aus der Erwachsenenbildung oder der Psychologie wie von Wiltrud Gieseke (Fichtmüller/Walter) oder Diethelm Wahl (Schwarz-Govaers) Anlässe zur Weiterarbeit in der Pflegedidaktik.

In der abschließenden Synopse werden schließlich die Beiträge kritisch gewürdigt, blinde Flecken aufgedeckt und vor allem weiterführende Forschungsfragen formuliert. So erhoffen wir uns, mit diesem Buch den Diskurs der Pflegedidaktik lebendig zu halten oder auch neu zu beleben. Die hier aufgenommenen Beiträge dienen daher nicht allein der Wissenserweiterung, sondern sind vor allem auch Material für offene Fragen, Desiderate und Kritik. Wir wünschen uns viele Leserinnen und Leser, die den zweiten und erweiterten Band zum Anlass für pflegedidaktische Fragestellungen und der Weiterarbeit in diesem Bereich nutzen. Damit erhoffen wir uns kritische Resonanzen von Vertreter/innen und Interessierten an der Pflegedidaktik, welche den Diskurs der Pflegedidaktik neu entfachen und weiterdenken können.

Wir danken allen Autor/innen und Kommentator/innen für ihre Beiträge und die konstruktive Zusammenarbeit. Frau Claudia Küttner ein herzliches Dankeschön für ihr aufmerksames und gründliches Lesen des Manuskripts.

Oppenheim, Dresden im Mai 2021

Roswitha Ertl-Schmuck und Jonas Hänel

Literatur

- Brandt, Aileen (2018): „Puls- und Blutdruckkontrolle“ – ein Klassiker des Pflegeunterrichts in neuem Licht. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hrsg.): Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 168–182
- Brühe, Roland (2020): Zwischen Proklamation und erlebter Realität – Lernende als Subjekte in der Pflegeausbildung. In: Altmeppen, Sandra/Hänel, Jonas (Hrsg.): Subjekt – Pflege – Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 90–106
- Darmann-Finck, Ingrid/Duveneck, Nicole (2018): Forschendes Lernen am Beispiel eines multimedialen Lernangebots zur Pflege von Menschen mit Demenz. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe. Die Zeitschrift für den interprofessionellen Bildungsdialog. 5 (1): 24–33
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2020): Vielschichtige und ungeklärte Verhältnisse in der Lehrer/innenbildung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hoffmann, Jeanette (Hrsg.): Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 16–32
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.) (2015): Pflegedidaktische Forschungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Fachkommission (2019): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflbg_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf (Abfrage: 01.03.2021)
- Greb, Ulrike/Fuhrendorf, Anke (2013): Hochschuldidaktik – ein Exempel. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 90–123
- Hommel, Linda (2018): „Und wie kann ich den Widerspruch auflösen?“ Die Differenzerfahrung im Spiegel der Unterrichtspraxis. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hrsg.): Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 200–217
- Kron, Friedrich W. (2008): Grundwissen Didaktik. 5., überarb. Aufl., München, Basel: Reinhardt
- Muths, Sabine (2013): Lerninseln. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 152–185
- Oelke, Uta/Meyer, Hilbert (2013): Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. Kap. 2: Allgemeindidaktische Modelle unter Mitarbeit von Jank, Werner. Cornelsen: Berlin: 53–138
- Schrittesser, Ilse/Hofer, Monika (2012): Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieu's Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte ... In: Kraler, Christian/Schnabel-Schüle, Helga/Schratz, Michael/Weyand, Birgit (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann: 141–154
- Schubarth, Wilfried/Mauermeister, Sylvi (2017): Alles auf (Studien)anfang! Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt. In: Schubarth, Wilfried/Mauermeister, Sylvi/Seidel, Andreas (Hrsg.): Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. Potsdam: Universitäts-Verlag: 19–37
- Simon, Julia (2019): Pflegewissenschaftliche Ansprüche in der Unterrichtsplanung. Eine empirische Untersuchung. Bamberg: University of Bamberg Press

Theorien und Modelle der Pflegedidaktik – ein verschlungenes Feld heterogener Praktiken

Jonas Hänel und Roswitha Ertl-Schmuck

1. Hinführung

Die in den letzten Jahren entstandenen pflegedidaktischen Wissensbestände in Gestalt der Theorien und Modelle weisen hinsichtlich deren Reichweite und Anwendungsbezug mitunter erhebliche Unterschiede auf. Daneben gibt es auch Überschneidungen; impliziert doch jedes *Modell* – mehr oder minder offensichtlich – immer auch eine *Theorie* des Pflegelernens oder der Pflegebildung. Aus unserer Sicht existieren zwischen den Theorien und Modellen der Pflegedidaktik daher komplexe und *verflochtene* Verhältnisse, die es stärker kenntlich zu machen gilt, um inkonsistenten und verkürzenden Anwendungen bzw. Rezeptionsproblemen Vorschub zu leisten.

Darüber hinaus unterhalten die Theorien und Modelle der Pflegedidaktik auch komplexe und konfliktreiche Verhältnisse zur bestehenden und erlebten Wirklichkeit der Pflegeschulen und Pflegepraxis. Die pflegedidaktischen Wissensbestände bedürfen daher aus unserer Perspektive einer herausfordernden und voraussetzungsreichen *Übersetzung* oder transformierenden *Übertragung*, welche zukünftig mehr Beachtung finden sollte. Rezeptions- und Anwendungsprobleme pflegedidaktischer Theorien und Modelle basieren aus unserer Sicht nicht nur auf einer Nicht-Berücksichtigung deren impliziten oder expliziten Bildungs- und Lerntheorien, sondern auch auf einer Verkürzung deren wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Hintergründen, wie auch deren Menschenbildern und Subjektkonstruktionen. Diese Vorannahmen entfalten ihre Trageweite auf allen Ebenen des theoretischen wie praktischen Pflegeunterrichts (Medien, Methoden, Lehr-Lerninteraktionen, Zeitmanagement, Unterrichtsplanung, Raumgestaltung etc.).

Die Transformation der pflegedidaktischen Modelle in die Pflege- oder Schulpraxis und die damit verbundene Übersetzungsarbeit erfordert notwendigerweise wissenschaftliches *Kontextwissen*, um einer inkonsistenten Anwen-

dung und widersprüchlichen oder verkürzten Verwendung vorzubeugen.¹ Zur Reflexion dieser weiterführenden Basis pflegedidaktischer Wissensbestände werden an dieser Stelle daher *Grundsatzfragen der Pflegedidaktik* formuliert.

Diese betreffen sowohl Annahmen zum pflegerischen Situations-/Handlungs-, Lern- und Bildungsverständnis (1), zum Subjekt in pflegerischen und pflegedidaktischen Situationen (2) sowie zur gesellschaftlichen Bedingtheit der situativ verorteten Pflege- und Bildungsarbeit (3). Diese Grundsatzfragen fungieren an dieser Stelle als *offene Reflexionsfolie* für das Studium impliziter Anteile der Theorien und Modelle der Pflegedidaktik und dienen auch dem Formulieren von Forschungsdesideraten. Neben der Intention, die Theorieentwicklung der Pflegedidaktik damit anzuregen, sind zudem auch Reflexionen auf Ebene der hochschulischen Lehrer/innenbildung erwünscht, welche einen Einblick in die Komplexität pflegedidaktischer Problemstellungen bieten.

Den Abschluss dieses vorgelagerten Kapitels stellt daher eine zusammenfassende Tabelle dar, welche die Fragen in zugespitzter Form darstellt und damit eine Arbeitsgrundlage für die hochschulische Lehrer/innenbildung aber auch für Forschungskolloquien bietet.

2. Zum Verhältnis pflegedidaktischer Theorien und Modelle

Das Verhältnis pflegedidaktischer Theorien und Modelle stellt ein äußerst verflochtenes Feld dar, dessen Zusammenhänge und Differenzen selten transparent gemacht werden. Versteht man allgemein unter einer *pflegedidaktischen Theorie*, eine Theorie, die Lernen und Bildung im Kontext des Pflegeberufs zu beschreiben versucht,² unterscheidet sich ein *pflegedidaktisches Modell* dadurch, dass es sich um ein zur wissenschaftlichen Begründung, Legitimation und Erklärung des Pflegeunterrichts gebildetes Aussagensystem handelt. Fokussieren dabei Pflegebildungs- und -lerntheorien eher die Frage, wie Bildungs- und Lernprozesse in der Schul- und Pflegepraxis beschrieben werden können, fragen die Modelle der Pflegedidaktik eher danach, wie ich vor dem Hintergrund

1 Auch hier wird der spezifische doppelte Handlungsbezug der Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009) prominent. Gilt es sowohl die *Praktiken* der beruflichen Pflegearbeit als auch die *Praktiken* der Pflegeausbildung in der Pflegedidaktik zu reflektieren.

2 Auch mit Blick auf eine *allgemeine* pflegedidaktische Theorie ergeben sich Fragen des Ein- und Ausschlusses. Häufig beziehen wir uns implizit auf die durch das Pflegeberufegesetz (2017) begründete Pflegeausbildung. Dabei gibt es noch weitere Momente oder Lebenspraktiken im Zusammenhang von Pflege(aus)bildung, bspw. autodidaktisches Lernen in der Angehörigenpflege oder auch informelle Anlernprozesse migrantischer Pflegearbeiter/innen. Diese auch häufig unter professionstheoretischen Erwägungen ausgeschlossenen Lebenspraktiken gilt es zukünftig mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

eines bestimmten theoretischen Verständnisses von Pflegebildung und Pflege-
lernen, Pflegeunterricht auf der Meso- und Mikroebene praktisch legitimieren,
planen und durchführen kann. Die Modelle der Pflegedidaktik sind daher stär-
ker als Theorien einer praktischen Umsetzung verpflichtet. Dabei geht es
darum, theoretische Einsichten auf der meso- und mikrodidaktischen Ebene
praktisch werden zu lassen. Wie es bereits angeklungen ist, implizieren zudem
pflegedidaktische Modelle auch explizit oder implizit pflegedidaktische oder
allgemeindidaktische Theorien bezüglich der Pflegebildung und des Pflegeler-
nens; wie auch Pflegebildungstheorien, die mit spezifischen Modi oder modell-
haften Vorstellungen des Pflegeunterrichts verbunden sind.

Modelle der Pflegedidaktik stellen vor diesem Hintergrund den Versuch
dar, auf Ebene wissenschaftlicher Praxis den theoretischen wie praktischen
Pflegeunterricht zu *repräsentieren* oder zu *modellieren*. Modelle sind dabei
vereinfachte Abbilder oder Repräsentationen der Wirklichkeit und nehmen
ausschnittshaft Setzungen vor. Modelle sind ihren Originalen nicht eindeutig
zugeordnet. Sie erfüllen vielmehr eine verallgemeinernde *Ersetzungsfunktion*
und bedürfen einer – wie bereits angeklungen ist – situativen Übersetzung in
die spezifischen Zusammenhänge der jeweiligen Pflegeschule und Pflegepraxis.

Speziell mit Blick auf die bestehenden Theorien und Modelle der Pflegedi-
daktik (Darmann-Finck 2010; Ertl-Schmuck 2010; Greb 2003/2010), welche
vorrangig deduktiv-normativ, dialektisch und nicht empirisch – mit Ausnahme
der Interaktionistischen Pflegedidaktik (Darmann-Finck 2010) – entwickelt
sind, ergeben sich Differenzen zur bestehenden und gelebten Wirklichkeit der
Pflegeschulen und Pflegepraxen. Auch implizieren ihre unterschiedlichen para-
digmatischen Bezüge (z. B. ältere bzw. jüngere Kritische Theorie, Hermeneutik,
Phänomenologie) differente Arbeitsweisen im curricularen Prozess. Die Theo-
rien und Modelle der Pflegedidaktik bedürfen daher einer kreativen Überset-
zung, Übertragung und Transformation in den institutionellen Settings der
Pflegeschule und Pflegepraxis; wobei dieser Transformationsprozess aus unse-
rer Sicht keineswegs bruch- und störungsfrei abläuft (vgl. Ertl-Schmuck/Hänel
2018).

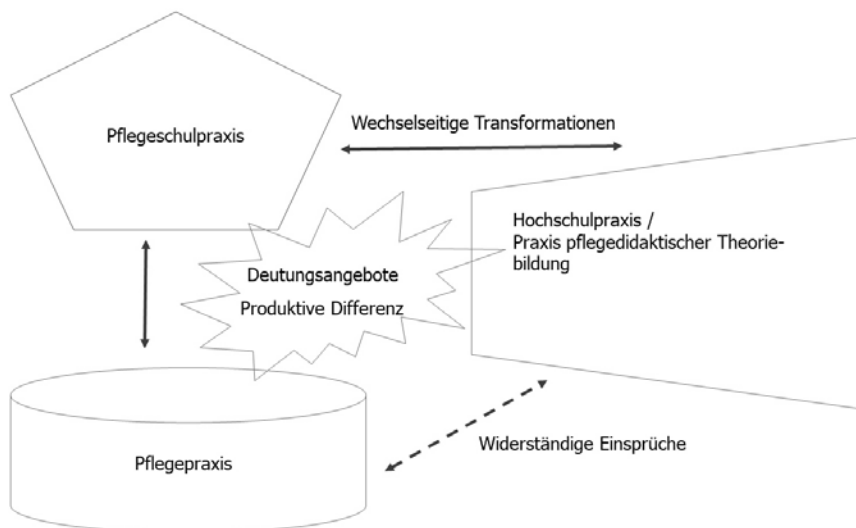
3. Zum Verhältnis pflegedidaktischen Wissens zur Schulpraxis

Die transformative Übersetzung der pflegedidaktischen Theorien und Modelle
in den spezifischen Kontext der Pflegeschule und Pflegepraxis ist mit Reibun-
gen und Divergenzen verbunden, welche sich daraus ergeben, dass die jeweili-
gen Institutionen unterschiedlichen Logiken und Praktiken folgen. Zugleich
sind die Differenzen aus unserer Sicht nicht als Defizit anzusehen, sondern
bieten Anlässe für eine beiderseitige Ausdifferenzierung. Besagter Prozess der
Transformation läuft bestenfalls *beiderseitig* ab, insofern pflegedidaktische Wis-

sensbestände im Kontakt zur Pflege- und Schulpraxis ausdifferenziert werden, wie auch die Praxis der Pflege und Pflegeschule im Bezug zum pflegedidaktischen Wissen unter Umständen Erweiterungen und Veränderungen erfährt.

Pflegedidaktische Theorien und Modelle ermöglichen aus ihrer (zumeist) normativen Perspektive heraus per se einen kritischen und reflexiven Impuls gegenüber der bestehenden Wirklichkeit der Pflegeschule und Pflegepraxis, insofern diese Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten der praktischen und theoretischen Pflegeausbildung zu erweitern vermögen. Umgekehrt stellen die Modelle und Theorien der Pflegedidaktik aber keinesfalls eine *allgemeingültige Norm* oder ein *Ideal* der Pflegepraxis und des Pflegeunterrichts dar; sie ermöglichen zwar Erweiterungen in Bezug auf Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten in der Pflegeausbildung und Pflege; erfordern aber eine eigene Ausdifferenzierung im Kontakt zur empirischen sich verändernden Wirklichkeit. Die empirische Wirklichkeit der Pflegeschule und der Pflegepraxis bietet vielmehr *widerständige Einsprüche* gegenüber den bestehenden Modellen und Theorien der Pflegedidaktik, welche dazu beitragen können die Theorie- und Modellentwicklung voranzubringen. Aus unserer Sicht ist dieser wechselseitige und produktive Prozess der gegenseitigen Weiterarbeit ausgehend der differenten Praxen von Wissenschaft und Pflegeschulpraxis bzw. Pflegepraxis zu sehr in den Hintergrund gerückt (siehe Abbildung 1).

Abb. 1: Doppelter Bezug pflegedidaktischer Perspektivnahme



Oft werden diese produktiven Differenzen der *Triade*: Schulpraxis, Pflegepraxis und Hochschule (Ertl-Schmuck/Hänel 2018) nicht ausgehalten oder einseitig aufgelöst, insofern die pflegedidaktischen Theorien und Modelle bspw. als Ideal

oder Norm des Pflegeunterrichts deklariert werden und die Möglichkeit ungenutzt bleibt, ausgehend von empirischer Erfahrung die pflegedidaktischen Theorien und Modelle weiterzudenken. In dieser Denkweise werden Potenziale verschenkt, die Theorien und Modelle der Pflegedidaktik ausgehend von der Empirie weiterzuarbeiten.

Freilich handelt es sich dabei um ein anspruchsvolles Unterfangen. Eine Differenz zwischen Wissenschaftspraxis und Schulpraxis bzw. Pflegepraxis überhaupt herzustellen, macht Pflegelehrer/innen notwendig, die bestenfalls mit einem wissenschaftlichen Habitus ausgestattet sind und zur bestehenden Wirklichkeit der Pflegeschule reflexiv *Distanz* nehmen können. Aus unserer Sicht gelingt es nur bedingt, dass Absolvent/innen der lehrerbildenden Studiengängen in Pflege eine Haltung entwickeln, mit der eine Distanz zur bestehenden Wirklichkeit der Pflegeschule eingenommen und zugleich produktiv weitergearbeitet werden kann. Zumeist nehmen im institutionalisierten Kontext der Pflegeschule, trotz abgeschlossenen Hochschulstudiums, konsolidierte bzw. aus der eigenen Schulsozialisation etablierte Deutungs- und Handlungsmuster wieder Vorrang ein (vgl. Walter 2018). Hinzu kommt, dass die in den Schulpraktika gemachten Erfahrungen wiederum die bereits verinnerlichten Muster bestätigen und die Relevanz pflegedidaktischen Wissens für pädagogisches Handeln von den Absolvent/innen wenig nachhaltig erfahren wird. Hier zeigt sich, welch starke Impulse von den erlebten Schulkulturen der jeweiligen Pflegeschulen ausgehen (vgl. Ertl-Schmuck 2020: 23 f.). Bildung im Sinne einer Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse (vgl. Kokemohr 2007) versagt an dieser Stelle. Viel zu oft beobachten wir ein Scheitern pflegedidaktischer Ansprüche und hochschulischer Pflegebildung.

Dieses Scheitern bietet aber auch hier Anlass zur Weiterarbeit der Pflegedidaktik, gilt es auch zukünftig auf Ebene der Lehrer/innenbildung daran zu arbeiten, dass die universitäre Hochschulbildung sowie (Fach-)Hochschulbildung nicht (weiter) zu dem verkommt, was Adorno (1959) als *Halbbildung* bezeichnet. Halbbildung basiert Adorno zufolge auf dem „Nachlassen des geistigen Anspruchs an die zu Erziehenden“ (ebd.: 169). Pflegedidaktische Theorien und Modelle verfallen dann zur Wiedergabe von *Schlagworten*, wobei deren weiterführende Kontexte unberücksichtigt bleiben und es nicht allzu oft gelingt, die eigene Selbst- und Weltsicht tatsächlich zu ändern. Halbgewusstes ist daher auch im Zusammenhang hochschulischer Pflegebildung als das Gegenteil von Bildung anzusehen:

„Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind; Bildungselemente, die in das Bewusstsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben, selbst wenn sie an sich den Aberglauben kritisieren – (...)“ (Adorno 1959: 183).

Auch angesichts des erfahrenen Scheiterns eigener pflegedidaktischer Ansprüche in der universitären Lehrer/innenbildung möchten wir dafür plädieren, anspruchsvoller und komplexer zu denken, anstatt die Ambitionen herabzusetzen. Damit es nicht zu einer „praxeologischen Aushöhlung der Autonomie wissenschaftlicher Erkenntnis“ (Kreuter/Wernet 2007: 11, zit. in Ertl-Schmuck 2020: 24) kommt, sollten nicht nur die Unterschiede zwischen den jeweiligen Theorien und Modellen fokussiert werden, sondern auch den *allgemeinen* und *grundlegenden* Problem- und Fragestellungen der Pflegedidaktik mehr Beachtung geschenkt werden. Jedes Modell und jede Theorie beschäftigt sich mehr oder minder explizit oder implizit auch mit *Grundsatzfragen der Pflegedidaktik*; die es bearbeitet oder für sich beantwortet.

Aus unserer Sicht beziehen sich pflegedidaktische Theorien und Modelle direkt oder indirekt auf grundlegende Fragen bezüglich der performativen *Situation* in der Pflegepraxis und Schulpraxis (1), des Subjekts in pflegerischen oder pflegeschulischen *Situationen* (2) und einer Einbindung der *Situation* in das gesellschaftliche Gefüge (3).³

Nachfolgend werden vor diesen Hintergründen pflegedidaktische Fragekomplexe gebildet, ohne diese abschließend beantworten zu wollen. Darüber ergeben sich nicht nur Forschungsdesiderate, wie die bestehenden Theorien und Modelle der Pflegedidaktik weiter ausdifferenziert werden könnten, sondern auch, wie *neue* Theorien und Modelle entwickelt werden können. Die offenen Fragekomplexe können zudem im hochschuldidaktischen Kontext als Reflexionsfolie gehandhabt werden, wobei eine strenge Zuordnung der Modelle und Theorien an dieser Stelle nicht erfolgt. Das wäre auf nur wenigen Seiten nicht zu leisten. Die offene Konfrontation mit grundlegenden Fragen der Pflegedidaktik bietet vielmehr Raum für weiterführende Desiderate, die auf Ebene der Hochschulbildung oder pflegedidaktischer Forschung weiterbearbeitet werden können. In der Synopse werden wir aber diese Ebenen als Reflexionsfolie nutzen, um die bestehenden Theorien und Modelle der Pflegedidaktik zu reflektieren.

3 Insofern weniger direkt von einzelnen *Handlungen* von Personen bspw. Pflegenden oder Auszubildenden in der Pflege die Rede ist und von *Situationen* gesprochen wird, ist es möglich, das Soziale als emergentes und operatives Geschehen zu verstehen, in denen die differierten Perspektiven der beteiligten Subjekte ein Drittes bilden. Nicht zuletzt legt die *Situationsorientierung* in den Rahmenplänen und Begleitmaterialien der Fachkommission nach § 53 PflBG (2019 bzw. 2020) eine Erweiterung des Handlungsbegriffs nahe.

4. Grundsatzfragen der Pflegedidaktik

Ebene 1: Doppelter Situations- und Handlungsbezug

Wie beziehe ich mich im schulischen und praktischen Pflegeunterricht auf pflegerische Situationen? Wie verstehe ich den Situationsbegriff? Was verstehe ich unter Pflegephänomenen und wie kommen diese unterrichtspraktisch zur Geltung? Wie verstehe ich pflegerisches Handeln bzw. die situativ-performative und relationale Praxis der Pflegebeziehung und welche Implikationen ergeben sich für den Pflegeunterricht? Welche Annahmen habe ich bezüglich der wissenschaftlichen Darstellbarkeit der performativen und relationalen Pflegepraxis? Wo sind Grenzen der Darstellbarkeit? Welches Handlungsverständnis und welche Wissensdimensionen schwingen in den Lerngegenständen mit? Was sind Phänomene der pflegeschulischen und pflegepraktischen Ausbildung und wie lassen diese sich überhaupt darstellen? Wie verstehe ich Situationen der Pflegeschule und der praktischen Pflegeausbildung und wie lassen sich diese auch in Bezug auf pflegerisches Handeln bzw. die Pflegephänomene reflektieren? Mit welchen Wissensdimensionen kann ein Zugang zu der Sache Pflege erfolgen? (...)

Über den spezifischen Situations- und Handlungsbezug stellt sich in der beruflichen Pflegeausbildung die grundlegende Frage, wie mit der Performanz des interaktiven, situativen oder relationalen Pflegegeschehens umgegangen werden kann (vgl. Hoops 2013). Neben bestimmenden und dominierenden Ansätzen in der Pflegewissenschaft, die einen weitgehend unproblematischen bzw. standardisierbaren Pflegeprozess, einen dialogisch-interaktiven Beziehungsprozess (vgl. Remmers 2000) oder einen mimetisch-sinnlichen Zugang (vgl. Hüsken-Giesler 2008) unterstellen, sind in der Pflegedidaktik speziell pflegewissenschaftliche Positionen auch zunehmend prominent, welche die Begegnung zum Anderen, Fremden und Betroffenen in der Pflegebeziehung als problematisch betrachten und offenhalten (vgl. u. a. Hänel/von Gahlen-Hoops 2020; Hoops 2013; Greb 2010). Die Erfahrung der irreduziblen Differenz, Fremdheit und Alterität im Zusammenhang von pflegerischem Beziehungshandeln verkompliziert die Verhältnisse (siehe den Beitrag von Hänel in diesem Band; vgl. auch Stemmer 2001). Die pflegerische Situation wird von diesen Vertreter/innen damit konfliktreicher, unklarer und problematischer angenommen, als dies pragmatische Darstellungen des Pflegeprozesses oder die Darstellung eines interaktiv-dialogischen oder mimetisch-sinnlichen Beziehungsprozesses tun.⁴

Insofern fragt sich: Wie sind meine Annahmen bezüglich der pflegerischen Situation? Unterstelle ich Machbarkeit oder reflexive Handhabe oder betone ich

4 Sicherlich kann es dabei nicht darum gehen, diese widerstreitenden Positionen aufzulösen. Dennoch scheint uns, dass angesichts der Vorherrschaft von eher kybernetischen oder begrifflich-identifizierenden Verständnissen von Pflegehandeln vor dem Hintergrund von Entwicklungen der SGB XI-Gesetzgebung (Pflegeprozess, Pflegediagnosen, etc.) auch zentraler Gegenstand und kritischer Impuls der Pflegebildung das *Andere der Vernunft* bzw. das Unbestimmbare und Unverfügbare der Pflege sein könnte.

die Ohnmacht im Kontakt zum Fremden? Verstehe ich pflegerisches Handeln als technisch oder reflexiv bewältigbare Aufgabe oder betone ich eine Qualität des Unbestimmten und Unverfügbaren, welche das pflegerische Beziehungsge-
schehen auszeichnen, um so die zu pflegenden Menschen nicht mit Kategorien zu überformen?

Dies betrifft auch die Frage nach den *Pflegephänomenen*.⁵ Verstehe ich Phä-
nomene im Zusammenhang von pflegerischen Situationen als einfach begriff-
lich-identifizierbare und definierbare Problemkomplexe im Sinne von Pflege-
diagnosen? Oder betone ich eine irreduzible ästhetische Qualität des Pflegens,
bei der Identifikationen scheitern und feine bzw. bewegliche Wahrnehmungen
und Deutungen notwendig werden?

Je nachdem wie diese Fragen von den Theorien und Modellen oder den Re-
zipient/innen der pflegedidaktischen Modelle beantwortet werden, ergeben sich
jeweils andere Schlüsse für die Gestaltung der Unterrichtspraxis an der Pflege-
schule. Ob pflegewissenschaftliche Studien oder eine textbasierte Arbeit am Fall
Vorrang einnimmt oder ob der Pflegeunterricht um Facetten ästhetischer Bil-
dung erweitert wird, bei dem feinere Wahrnehmungsweisen erprobt werden,
hängt davon ab, wie die pflegerische *Situation* bzw. das pflegerische Bezie-
hungshandeln sowie die Pflegephänomene gedacht werden.

Genauso fragt es sich, wie *pflegeschulische Bildungs- und Lernsituationen*
verstanden werden. Gehe ich von einer technischen Wissensvermittlung aus
oder nehmen reflexiv-hermeneutische Prozesse hinsichtlich der Anbahnung
hermeneutischer Kompetenzen Vorrang ein? Oder stellen Irritationen und
Widersprüche in pflegeschulischen Situationen vielmehr die Grundlage für
Pflegelernen und Pflegebildungsprozesse dar?

Auch hier ist zu fragen, wie Phänomene oder Ereignisse in pflegeschuli-
schen Situationen wiederum an den Gegenstand der Pflege bzw. des pflegeri-
schen Handelns rückgebunden werden können. Verstehe ich logisches und
wissensbasiertes Argumentieren oder die Wiedergabe von Wissen als Pflege-
lernen? Oder ist für mich hermeneutisch-reflexives Handeln Ausdruck für
Kompetenzanbahnung im Bereich von Beziehungsgestaltung? Sind nicht auch
Sprachlosigkeit, leibliche Regungen, Differenz Erfahrungen und nicht-identi-
fizierendes Handeln Ausdruck der Kontingenz und Unbestimmbarkeit der
pflegerischen Praxis?

Grundsätzlich gilt es, vor diesen Hintergründen zu fragen, was *Phänomene
der pflegeschulischen und -praktischen Ausbildung* sind und wie diese wissen-

5 Dabei ist der Begriff des Pflegephänomens weder in Pflegewissenschaft noch Pflegedidaktik
geklärt. Hier zeigen sich vor allem medien- und erkenntnistheoretische Fragestellungen hin-
sichtlich der Wahrnehmung des sich-darstellenden Pflegeereignisses, die bisher nur in An-
sätzen betrachtet wurden (vgl. Hänel 2021 im Erscheinen; Hoops 2013).

schaftlich dargestellt werden können. Entsprechend wird der Fokus anders gelagert sein: Betrachte ich die planmäßige Erfüllung eines Unterrichtsverlaufs und einer Methode als Pflegelernen oder rücke ich Probleme und Störungen als Pflegebildungsanlass in den Vordergrund? Wie lässt sich folglich auch ein derartiges pflegebildnerisches Geschehen deuten und erkennen?⁶

Vor diesen Hintergründen fragt sich auch, welchen Stellenwert die Subjekte in diesen pflegerischen und pflegeschulischen Situationen oder Phänomenen einnehmen. Dies betrifft die zweite Ebene pflegedidaktischer Grundsatzzfragen, nämlich die doppelte Verortung der Subjekte in den pflegerischen und pflegeschulischen Situationen.

Ebene 2: Doppelter Subjektbezug

Was für ein Subjektverständnis im Kontext von Pflegepraxis und Pflegebildung ist vorherrschend? Wie agiert das Subjekt in pflegerischen Situationen bzw. auch im Zusammenhang von Pflegebildung? Handelt das Subjekt weitgehend frei und selbstbestimmt oder sind Brüche und Krisen der Selbstbezüge sowohl im Kontext von pflegerischem Handeln als auch Pflegebildung vorherrschend? (...)

Ausgehend der Konfrontation mit Krankheit, Leid und Sterben im vielschichtigen Pflegehandeln stellt sich in der beruflichen Pflegeausbildung speziell die Frage, wie das Subjekt des Pflegenden bzw. Auszubildenden verstanden wird (vgl. Hänel/Gahlen-Hoops 2020; Ertl-Schmuck 2010). Handelt es sich um ein mächtiges Subjekt, was die pflegerischen Situationen meistert und technisch-reflexiv bewältigt oder werden auch subjektkritische Momente bedacht? Wie ist ein Subjekt beschaffen, was die Fremdheit des Anderen erhält anstatt technisch oder reflexiv überformt?

Auch im Zusammenhang von Pflegebildung stellt sich spiegelbildlich die Frage: Verstehe ich Pflegelernen und Pflegebildung als reibungslose Vermittlung von Wissen oder Kompetenzanbahnung eines grundsätzlich befähigten Subjekts, oder nehmen auch Krisen, Brüche und Diskontinuitäten in Arbeitsbiografien eine zentrale Stellung ein?⁷

-
- 6 An dieser Stelle wird offensichtlich, dass speziell empirische Untersuchungen und Darstellungen zu Pflegebildung und Pflegebildungsprozessen ausstehen. Es fällt daher zunehmend schwer, eine Vorstellung zu entwickeln, wie sich Pflegebildung im konkreten schulischen Pflegeunterricht oder einer praktischen Anleitungssituation im Pflegeberuf *darstellt*. Auch die wissenschaftliche Darstellung von Phänomenen im Zusammenhang der Pflegebildung erfordert stärkere Aufmerksamkeit und andere Herangehensweisen (vgl. Hänel in diesem Band).
 - 7 Wenngleich der Subjektbegriff in bestehenden Theorien und Modellen der Pflegedidaktik vorzufinden ist, werden selten die Implikationen dieser Setzung ausdifferenziert. Gehen Theorien und Modelle der Pflegedidaktik zumeist von einem starken Subjekt aus, das ausgehend von Wissen im Pflegeunterricht befähigt wird, um in pflegerischen Situationen an-

Nimmt man ein zeitweises prekäres und prästabiles Subjekt ernst und geht man von der Relevanz von Krisen und Brüchen für die Selbstentwicklung aus, so wird auch die situative *Pflegeunterrichtspraxis* anders gestaltet sein. Irritationen und Brüche werden nicht als Defizit, sondern als Bedingung von Pflegebildung angenommen. Umgekehrt fragt sich, ob angesichts einer wissensbasierten und reflexiv-hermeneutisch ausgerichteten Schulpraxis auch in pflegeschulischen Situationen die Vorstellung eines befähigten Subjekts dominiert, was mit Wissen und Kompetenzen ausgestattet wird und zukünftigen Anforderungen entsprechen vermag.

Genauso tritt dabei die Frage in den Vordergrund, wie auch eine zeitgemäße Subjektkonzeption im Kontext des Pflegeberufs aussehen könnte. Entwicklungen einer beweglichen oder fluiden Moderne (vgl. Bauman 2000), die nicht nur aufgrund zunehmender Digitalisierungsprozesse die berufliche Pflegearbeit erfassen, betreffen auch Fragen nach der Stellung der Pflegenden in der Gesellschaft. Auf einer dritten Ebene pflegedidaktischer Grundsatzfragen rückt die Verortung der Pflegenden und des Pflegeberufs wie auch der Pflegeschule im gesellschaftlichen Gefüge in den Vordergrund.

Ebene 3: Doppelter Gesellschaftsbezug

Wie verstehe ich die gegenwärtige Gesellschafts- und Weltordnung und welche Funktion nimmt dabei der Pflegeberuf und die Pflegeschule ein? In was für einer Gesellschaft leben wir und was bedeutet das für die Pflegepraxis sowie für die Pflegebildung und das Pflegelernen? Welche gesellschaftlichen Schlüsselprobleme zeigen sich implizit im Pflegeberuf aber auch in der Pflegeschule? Welche Stellung nehmen dabei Pflegendе und Auszubildende, aber auch Pflegelehrer/innen und Praxisanleiter/innen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Problemstellungen ein? Welchen curricularen Stellenwert hat pflegerische Sorgearbeit im Spannungsfeld von ökonomischer und sozialer Bedingungsfaktoren? Inwieweit wird die Konfliktlinie zwischen Fürsorge und Vermarktung zum Lerngegenstand? Welche Rolle spielen dabei auch die universitären Studiengänge im Bereich Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik? Fungiert die Hochschule als Ausbildungsstätte für Pflegelehrer/innen oder Pflegewissenschaftler/innen, die reibungslos ins bestehende Gesellschaftssystem integriert werden, oder steht sie für einen Ort, an dem auch ein gesellschaftliches Umdenken angeregt wird? (...)

Ausgehend von weltpolitischen Problemlagen und gesellschaftlichen Entwicklungen, wie sie bspw. unter den Begriffen der Globalisierung, des Klimawandels und der Migration gefasst werden, fragt es sich, wie seitens der Pflegedidaktik auf diese Entwicklungen auf Ebene von Pflegepraxis und Pflegeschule Bezug genommen werden kann. Die Frage wird dabei prominent, ob die *Pflegeausbildung* als Teilbereich gesellschaftlicher Ausdifferenzierung gesehen wird oder ob *Pflegebildung* Vorrang bekommt, welche sich auch gesellschaftlichen und in-

gemessen zu handeln, so gestaltet sich die Situation mit Blick auf ein schwaches Subjekt anders (vgl. Ertl-Schmuck/Greb 2013: 429).

zwischen globalen Schlüsselproblemen widmet. Nehme ich an, dass Fragen bspw. bezüglich der Ökonomie, der Nachhaltigkeit oder der Migration, Pflegende wie Auszubildende direkt betreffen oder handelt es sich um Bereiche außerhalb der Zuständigkeit von Pflegebildung?

Speziell vor dem Hintergrund des prominenten Bildungsbegriffes im Zusammenhang bestehender Modelle und Theorien der Pflegebildung (vgl. Darmann-Finck 2010; Ertl-Schmuck 2010; Greb 2003) ergeben sich neuere normative Anforderungen, auch die Angehörigen des Pflegeberufs bzw. der Pflegepraxis und die Pflegeschule wieder an gesellschaftliche Dimensionen bzw. (welt-)gesellschaftliche und -politische Schlüsselprobleme (vgl. Sanders 2020; Klafki 1993) anzubinden.⁸

Sorge- und Pflegearbeit ist wesentlich gesellschaftlich vermittelt, weshalb sich gesellschaftliche Problemlagen in der Pflegepraxis und Pflegeschule abbilden, aber auch bearbeitet werden können. Je nachdem, wie ich die gesellschaftliche Situation aber einschätze, welche Gesellschaftsdiagnose vorgenommen wird, ergeben sich unterschiedliche Ansprüche für eine *Bildung im Medium des Pflegeberufs*.

Betrachte ich die bestehende spätkapitalistisch-organisierte und über digitale technische Prozesse sich entwickelnde Pflegearbeit als Fortschrittsgeschichte, wird Pflegeausbildung eher Systemintegration bedeuten. Fokussiere ich hingegen neuere Ungleichheiten und Problemlagen ausgehend von Migration, sich entwickelnder Pandemie und wirtschaftlicher Krisen, wird Pflegebildung vom Versuch begleitet sein, *emanzipatorisch* in die Gesellschaft hineinzuwirken. Auch weltgesellschaftliche Problemfelder, die bisher im Kontext von Pflegebildung wenig Beachtung fanden, wie Nachhaltigkeit und Klimaveränderungen im Kontext des Begriffs des *Anthropozäns*, bekommen eine andere Aufmerksamkeit. Auch Fragen zur Arbeitsmigration und sozialer Ungleichheit im Kontext des Pflegeberufs und der Notwendigkeit einer *Care-Revolution* (vgl. Winkler 2015) werden dann Gegenstand von Pflegebildung. Vor dem Hintergrund einer kritischen und feministischen Gesellschaftstheorie tritt das Sichtbarmachen der prinzipiell unsichtbaren Sorge- und Pflegearbeit anders zur Geltung als in Gesellschaftsmodellen, welche einer Identifizierungs- und Abrechnungslogik folgen.

8 Als allgemeinbildungsrelevante epochaltypische Schlüsselprobleme identifiziert Klafki (1993: 56 ff.) u. a. die Umweltfrage, die Friedensfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, die Subjektivität des Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen. Sanders (2020) schließt etwa an die Tradition Klafkis an und konkretisiert aktuelle Schlüsselprobleme, wie Globalisierung, Anthropozän, Post- oder Transhumanismus und Big Data, die stärker das von Foucault benannte Verschwinden des Menschen zum Gegenstand haben.

Übergeordnet im gesellschaftlichen Gefüge ist zu fragen, welche Rolle die universitären Studiengänge im Bereich Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik vor dem Hintergrund geschilderter Problemstellungen spielen. Fungiert die Hochschule als Ausbildungsstätte für Lehrer/innen oder Pflegewissenschaftler/innen, die reibungslos in das System integriert werden oder steht sie für einen Bruch und eine Passage, die ein Umdenken möglich macht?

Dies betrifft auch das Selbstverhältnis speziell der Pflegedidaktik im Kern: Geht es um die alleinige Produktion von anwendungsorientierten Wissen für die Pflegeschule oder um die Problematisierung und Weiterentwicklung bisheriger Wahrnehmungs- und Deutungsweisen? Folgt die Universität den Entwicklungen von Bologna unkritisch oder tritt die Suche nach neuen und anderen Wahrheitsregimen in den Vordergrund, wie es Derrida (2001) in seinem Vortrag zur *unbedingten Universität* zum Ausdruck bringt? Dies meint nichts anderes als die anfangs gestellte Frage, ob *Theorieentwicklungen* oder ein *Verwalten von Wissen* in der Pflegedidaktik Vorrang einnehmen.

Wie die kursorisch ausgeführten Erörterungen zeigen, ergeben sich neue Forschungsfelder und Reflexionsebenen in Rückbezug auf grundlegende Fragestellungen der Pflegedidaktik. Diese können unter Umständen dazu beitragen, die Theoriearbeit in der Pflegedidaktik in den nächsten Jahren anzuregen. Dazu bedarf es in Zukunft auch der interdisziplinären Öffnung, um sich mit Akteuren aus verschiedenen Disziplinen über Fragen zum Menschsein und die Frage nach dem guten Leben in unserer Welt auszutauschen. Nachfolgend und abschließend werden diese *Grundsatzfragen der Pflegedidaktik* in einer Tabelle zusammengefasst.

5. Desiderate und hochschulische Reflexionsanlässe

Die universitäre pflegedidaktische Perspektive ermöglicht in der Triade von Hochschule, Schulpraxis und Pflegepraxis (siehe Abbildung 1) nicht nur eine Bezugnahme zu den einzeln differierten Handlungsfeldern (Schulpraxis/Pflegepraxis), sondern fokussiert auch die spezifische *Vermittlung* zwischen Pflege- und Schulpraxis. Aus unserer Sicht unterscheidet sich das Anliegen der Pflegedidaktik als Berufsfelddidaktik daher wesentlich von anderen Fachdidaktiken der allgemeinbildenden Schulen, gilt es doch heterogene, differente und prozesshafte Handlungspraktiken in Bezug zu setzen.

Tabelle 1 trägt der Verwobenheit der pflegedidaktischen Perspektive zwischen pflegeberuflichen und pflegeschoolischen Handlungspraktiken gesondert Rechnung. Auch vor dem Hintergrund, dass von äußerst pluralen und heterogenen Feldern und Ensembles auszugehen ist; es weder „die“ Pflegepraxis noch „die“ Pflegeschulpraxis gibt, offerieren die angeführten Fragen einerseits For-

schungsnotwendigkeiten als auch die Überprüfung und Reflexion bestehender Theorien und Modelle der Pflegedidaktik hinsichtlich deren Tragweite.

Tab. 1: Grundsatzfragen der Pflegedidaktik

Doppelter Situations- und Handlungsbezug	Doppelter Subjektbezug	Doppelter Gesellschaftsbezug
Wie beziehe ich mich im schulischen und praktischen Pflegeunterricht auf pflegerische Situationen? Welches Situationsverständnis habe ich?	Was für ein Subjektverständnis im Kontext von Pflegepraxis und Pflegebildung ist vorherrschend?	Wie verstehe ich unsere Gesellschafts- und Weltordnung und welche Funktion nimmt dabei der Pflegeberuf und die Pflegeschule ein?
Was verstehe ich unter Pflegephänomenen und wie kommen diese im Unterricht als Lerngegenstand zur Geltung?	Wie werden die Auszubildenden in ihrem Erleben wahrgenommen? Als Objekte pädagogischer Bemühungen oder als kreative Subjekte der Mitgestaltung?	In was für einer Gesellschaft leben wir und was bedeutet diese für die Pflegepraxis sowie für die Pflegebildung und das Pflegelernen?
Wie verstehe ich pflegerisches Handeln bzw. die situativ-performative und relationale Praxis der Pflegebeziehung und welche Implikationen ergeben sich für den Pflegeunterricht? Welche Annahmen habe ich bezüglich der wissenschaftlichen Darstellbarkeit der performativen und relationalen Pflegepraxis?	Wie agiert das Subjekt in pflegerischen Situationen bzw. auch im Zusammenhang von Pflegebildung?	Welche gesellschaftlichen Schlüsselprobleme zeigen sich implizit im Pflegeberuf aber auch in der Pflegeschule? Welche Stellung nehmen dabei Pflegende und Auszubildende, aber auch Pflegelehrer/innen und Praxisanleiter/innen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Problemstellungen ein?
Was sind Phänomene der pflegeschoolischen und -praktischen Ausbildung und wie lassen sich diese überhaupt darstellen? Wie verstehe ich Situationen der Pflegeschule und der praktischen Pflegeausbildung und wie lassen sich diese auch in Bezug auf pflegerisches Handeln bzw. Pflegephänomene reflektieren?	Handelt das Subjekt weitgehend frei und selbstbestimmt oder sind Brüche und Krisen des Selbst sowohl im Kontext von pflegerischem Handeln als auch Pflegebildung vorherrschend?	Welche Rolle spielen die universitären Studiengänge im Bereich Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik in Bezug auf gesellschaftliche Problemlagen? Funktioniert die Hochschule als Ausbildungsstätte für Pflegelehrer/innen oder Pflegewissenschaftler/innen, die reibungslos ins bestehende Gesellschaftssystem integriert werden oder steht sie für einen Ort, in dem auch ein gesellschaftliches Umdenken angeregt wird?

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Busch, Alexander (Hrsg.): Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart: Ferdinand Enke. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-160841> (Abfrage: 20.03.2021)
- Bauman, Zygmunt (2000): Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) Teil I (2017): Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz – PflBG). Bonn. Online: www.gesetze-im-internet.de/pflbg/PflBG.pdf. (Abfrage: 21.05.2020)
- Darmann-Finck, Ingrid (2010): Interaktion im Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Derrida, Jaques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2010): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Mabuse: 55–90
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2020): Vielschichtige und ungeklärte Verhältnisse in der Lehrer/innenbildung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hoffmann, Jeanette (Hrsg.): Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 16–32
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim, München: Juventa
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (2013): Synopse und Ausblick. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 424–434
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (2018): Synopse und Ausblick. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hrsg.): Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 218–229
- Fachkommission (2019): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflbg_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf (Abfrage: 01.03.2020)
- Fachkommission (2020): Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/Begleitmaterialien_zu_den_Rahmenplaenen.pdf (Abfrage: 01.08.2020)
- Greb, Ulrike (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege. Frankfurt am Main: Mabuse
- Greb, Ulrike (2010): Die Pflegedidaktische Kategorialanalyse. In: Ertl-Schmuck Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa: 124–165
- Hänel, Jonas (2021): Mannigfaltigkeit: Bildung, Kino, Pflege. Elemente einer bewegungsbild-basierten Theoriebildung. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften
- Hänel, Jonas/von Gahlen-Hoops, Wolfgang (2020): Vage Blicke – Brüchiges Selbst? Zur konstellativen Neuformierung pflegerischer Subjektivität. In: Hänel, Jonas/Altmeppen, Sandra (Hrsg.): Subjekt – Pflege – Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 60–88
- Hoops, Wolfgang (2013): Pflege als Performance. Zum Darstellungsproblem des Pflegerischen. Bielefeld: transcript

- Hülsken-Giesler, Manfred (2008): Der Zugang zum Anderen. Zur theoretischen Rekonstruktion von Professionalisierungsstrategien pflegerischen Handelns im Spannungsfeld von Mimesis und Maschinenlogik. Bd. 3 der Schriftenreihe *Pflegewissenschaft und Pflegebildung*, hrsg. v. H. Remmers. Osnabrück, Göttingen: V&R unipress, Universitätsverlag Osnabrück
- Klafki, Wolfgang (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 3. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformativer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript: 13–68
- Remmers, Hartmut (2000): Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft. Bern u. a.: Huber
- Sanders, Olaf (2020): Bildungsgründe. Zwei Antrittsvorlesungen. Hamburg: Katzenberg
- Stemmer, Renate (2001): Grenzkonflikte in der Pflege. Patientenorientierung zwischen Umsetzungs- und Legitimationsschwierigkeiten. Frankfurt am Main: Mabuse
- Walter, Anja (2018): „Große Theorien – mein kleiner Unterricht“ – berufsbegleitende Studierende zwischen zwei Welten. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hrsg.): Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 90–115
- Winkler, Gabriele (2015): Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft. Bielefeld: transcript

„Die problematische Wirklichkeit des Pädagogischen stellt aber nicht nur den Einsatzpunkt pädagogischer Theorie dar. Sie entzieht der begrifflichen Arbeit die Sicherheit eines verbindlichen Referenzrahmens, da sie auch die begriffliche Identifizierung verunsichert. Anders gesagt: Pädagogische Theorie muss sich mit ihren eigenen Identifizierungen und Konzeptualisierungen problematisierend auseinandersetzen.“

Christiane Thompson

„Theorien sind Anschauungen. Ihre Zahl spottet der Zählung. Wer Theorie macht, führt eine Art Rosenkrieg mit der Wissenschaft. Deren Ergebnisse sind Fragmente einer Theorie, die niemals zustande kommt. Meine Sätze sind nichts als Bruchstücke, aber sie kommen zusammen.“

Martin Seel

„Die fast unlösbare Aufgabe besteht darin, weder von der Macht der anderen, noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen.“

Theodor W. Adorno

Pflege gestalten lernen – pflegedidaktische Grundlagenforschung

Franziska Fichtmüller und Anja Walter

1. Entstehungskontext und Forschungsdesign

Die empirische Wissensbasis der Disziplin Pflegedidaktik war Anfang der 2000er Jahre noch recht wenig entwickelt. So mussten diejenigen, die Didaktik der Beruflichen Fachrichtung Pflege an den Universitäten und Fachhochschulen vertraten, überwiegend Erkenntnisse der Bezugsdisziplinen rezipieren und für die Lehre aufbereiten. Sofern dies, neben dem vergleichsweise reicheren Angebot an pflegedidaktischen Modellen und Curricula, noch für nötig erachtet wurde.

Unser Anliegen war, die empirische Wissensbasis der Pflegedidaktik zu erweitern. Insbesondere interessierten wir uns dafür, was Lehrende der Pflege in Schule und beruflicher Pflegepraxis in ihrem beruflichen Handeln leitet, wie sie lehren, und wie Lernende diesen hochkomplexen und anspruchsvollen Beruf lernen. Mit Antworten auf diese Fragen ließen sich die berufsspezifischen Aspekte von Lernen und Lehren nicht nur besser verstehen, sondern zunächst einmal mit einem angemessenen Vokabular begrifflich einfangen. Auch wenn, und das soll an dieser Stelle betont werden, begriffliche und damit theoretische Konstrukte die jeweilige Praxis immer nur begrenzt, immer nur annäherungsweise einfangen können.

Zentrales Anliegen der Forschungsarbeit war die Beschreibung der Lehr-Lernprozesse in Pflegeausbildungen. Dazu gingen wir der Frage nach, welche Phänomene Lernen und Lehren beruflicher Pflege kennzeichnen. Uns ging es um die Beschreibung von Wirkzusammenhängen und der sie bestimmenden Bedingungen (vgl. Fichtmüller/Walter 2007a: 37).

Dem geringen Forschungsstand in diesem Feld entsprechend und unserer Fragestellung gemäß, wählten wir einen qualitativen Forschungsansatz. Da es uns um eine in der Empirie gegründete Begriffs- und Theoriebildung ging, entschieden wir uns für die Grounded Theory Methodology (GTM). Implikationen der Forschungsmethode mussten im Einklang mit unserem Forschungsgegenstand stehen, insbesondere die handlungstheoretischen. Unserem Gegenstand angemessen erschien uns die Grounded Theory nach Strauss/Corbin,

eine der Strömungen in der GTM. Zudem war für den Forschungsgegenstand ein Vorgehen in Perspektivverschränkung konsequent (Gieseke 2001, 2007; Fichtmüller/Walter 2007a: 47 f.). Dies fand Niederschlag sowohl in der Datenanalyse als auch in der Datenerhebung.

Beobachtungen in der Pflegepraxis und im Pflegeunterricht, Interviews mit Lernenden und Lehrenden in Schule, Pflegepraxis und Lernwerkstatt sowie Lerntagebücher boten uns eine breite Datenbasis. Die Daten erhoben wir zum größten Teil in Deutschland, zu einem kleineren Teil in der Schweiz. Die Stichprobe entstand – annähernd – als theoretisches Sampling. Unsere Datenanalyse erfolgte in einer modifizierten Weise nach Strauss/Corbin: Wir arbeiteten abweichend mit Schlüsselsituationen (Fichtmüller/Walter 2007a: 68) und vor die Codierverfahren setzten wir den *Nachvollzug der inneren Selbstausslegung* der Interviewpartner/innen (ebd.: 69).

Unsere Arbeit ordnet sich als Lehr-Lernforschung in die pflegedidaktische Grundlagenforschung ein. Sie ist interdisziplinär ausgerichtet, insofern die theoretische Sensibilität der Forscherinnen sich unter anderem aus der Erwachsenenbildung, Beruflichen Bildung, Lernpsychologie und Pflegewissenschaft speiste (ebd.: 68, 79 ff.).¹

Entstehungskontext und das Forschungsdesign sind damit skizziert. Der Schwerpunkt unseres Beitrags liegt auf der Darstellung der generierten Theorie und wesentlicher pflegedidaktischer Begriffe. Folgerungen für die Pflegedidaktik als Disziplin und Praxis bilden den Abschluss unserer Darstellung.

2. Lernen in der Pflegepraxis: eine Grounded Theory

Eine Grounded Theory ist induktiv generiert. Sie erhebt den Anspruch, in der Empirie verankert zu sein, d. h. aus Datenmaterial in einem mehrstufigen methodisch systematischen Analyseprozess gleichsam herauspräpariert worden zu sein. Mit der Theorie wird der rote Faden, welcher sich verborgen durch die Daten zieht, sichtbar; sichtbar in der Abstraktion von der je konkreten Situation. Im Unterschied zu den weiteren in diesem Band vorgestellten Theorien,

1 Eine Rezeption der pflegedidaktischen Forschung und Theorieentwicklung (insbesondere Wittneben (1991, 2003), Darmann (2000, 2004, 2005a, b), Ertl-Schmuck (2000), aber auch Greb (2000, 2003), Holoch (2002) u. a. m.) diene sowohl der Erhöhung unserer theoretischen Sensibilität als auch der Einordnung unserer Arbeit. Aus der Pflegewissenschaft wurden insbesondere Olbrich (1999), Remmers (2000), Benner (1994) und Carper (1997) diskutiert, neben den einschlägigen Erwachsenen- und berufspädagogischen Konzepten (u. a. Ludwig 2000) zogen wir im Forschungsprozess datengeleitet die Lerntheoretischen Positionen von Holzkamp (1995) und Neuweg (2001) hinzu sowie Holzapfels (2002) Überlegungen zur Rolle des Leibes und der Einbildungskraft für Bildungsprozesse.

stellen wir eine deskriptive Theorie vor. Für die pflegedidaktische Praxis bietet diese Theorie entsprechend keine normativen Horizonte, wohl aber ein Hilfsmittel, pädagogische Situationen zu analysieren und zu verstehen, zum Bewusstwerden und Benennen dessen, was ist bzw. war und damit einen Ansatzpunkt zur Reflexion und Planung von didaktischem Handeln.

Die Schwerpunktsetzung auf das Lernen in der Pflegepraxis ist begründet über eine sich schon früh im Forschungsprozess abzeichnende hohe Relevanz des Lernens in der Pflegepraxis für die Lehr-/Lernprozesse beruflichen Pflegehandelns.

Unsere Theorie erfasst drei Lernmodi, die die Lernprozesse in der Pflegepraxis charakterisieren. Die drei Lernmodi sind:

- Lernen über integrierendes Handeln,
- Lernen über Handlungsproblematiken mit der Antwort Lernstrategien und
- Lernen über Handlungsproblematiken mit der Antwort exkludierendes Weiterhandeln.

Die Lernmodi stehen in einem komplexen Wirkgefüge, welches durch die Begriffe² *Erwartungshorizont*³, *Pflege gestalten* und *Gegenstandsaufschluss*, *Handlungsproblematik*, *Antworten*, *Reflektieren* sowie weiteren Begriffen für die einflussnehmenden Elemente beschreibbar wird.⁴

Zum Erwartungshorizont

Lernende in der Pflegepraxis haben es mit Pflegesituationen zu tun, in denen sie handeln müssen. Mit dem *Erwartungshorizont* wird beschrieben, wie die Lernende der jeweiligen Situation begegnet. Er umfasst jegliches (Vor-)Wissen, und damit sowohl bspw. in der Pflegeschule Erlerntes als auch Erfahrungswissen. Der Erwartungshorizont enthält aber auch das *Selbstbild der Lernenden*, sieht sie sich mehr als Arbeitende oder mehr als Lernende, ihre *Transfervorstellung* oder die Verfügbarkeit von *Lernstrategien* u. a. m. Deutlich ist damit der Subjektstandpunkt eingenommen, der mit dem Erwartungshorizont letztlich eine Konkretisierung erfährt.

2 In unserer Arbeit haben wir dem Wort „Konzept“ das deutsche Wort „Begriff“ vorgezogen (vgl. auch Band 1, Kap. 1 des Handbuchs, Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009).

3 Die empirisch generierten Begriffe setzen wir in der Regel kursiv.

4 Die Trennlinie zwischen einflussnehmenden Elementen und den anderen Begriffen ist nicht scharf zu ziehen. In einem komplexen Gefüge wirken schließlich alle Elemente aufeinander ein und beeinflussen sich entsprechend. Und doch lässt sich analytisch eine Abstufung vornehmen, die wir mit den Worten Kernkategorie, Kategorien mittlerer Ebene und querliegende Kategorien vorgenommen haben (vgl. Fichtmüller/Walter 2007 b: 81).

Pflege gestalten

Der vielleicht etwas sperrig wirkende Begriff nimmt all die Anforderungen auf, die den Lernenden in der Pflegepraxis begegnen. Und er unterstreicht, wie über die Bewältigung der Anforderungen das berufliche Handeln, die Pflege, ausgestaltet wird – also eine Form, eine Gestalt annimmt. *Pflege gestalten* beschreibt Lerngegenstände. In der Pflegepraxis lassen sie sich – auf einer hohen Abstraktionsebene – in *Aufmerksam-Sein*, *Urteile bilden*, *pflegerische Einzelhandlungen* und *Arbeitsabläufe bewältigen* ausdifferenzieren (s. u.).

Handlungsproblematik

Die Handlungen der Lernenden laufen nicht immer flüssig ab. Häufig geraten sie ins Stocken; es treten Unsicherheiten darüber auf, wie die Handlung korrekt auszuführen ist oder Vorstellungen und Wissen über eine korrekte Pflegehandlung lassen sich in der Situation nicht realisieren. So formuliert bspw. eine Lernende „Im Kopf ist es da, aber die Durchführung ist letztendlich immer noch chaotisch“ (ebd.: 241). Für diese Schwierigkeiten und Unsicherheiten steht der Begriff *Handlungsproblematik*. Neben diesen von den Lernenden selbsterlebten Problemen können durch den Einfluss von Lehrenden Handlungsproblematiken auftreten. Diese – fremdinduzierten – Handlungsproblematiken gehen auf *Interventionen* der Lehrenden oder auf gezielte Aufmerksamkeitslenkung zurück und können auch nach einer bereits durchgeführten Handlung auftreten (*Reflektieren*).

Das Auftreten oder Induzieren von Handlungsproblematiken hängt eng mit den Eigenschaften der Handlungsanforderungen – der potenziellen Lerngegenstände – zusammen. Auf diesen Zusammenhang gehen wir weiter unten ein.

Einflussnehmende Elemente

Neben den Eigenschaften der Lerngegenstände haben wir einige wesentliche einflussnehmenden Elemente herausgearbeitet: das *Selbstbild der Lernenden*, die *Lernatmosphäre*, die Verfügbarkeit von geschützten Lernkontexten, das *bei Modellpersonen erlebte Pflegehandeln*, *Merksätze* und *Prinzipien* sowie das *Verständnis* und die *Anerkennung expliziten Wissens*. Ein Beispiel soll den Einfluss verdeutlichen. Wird explizites Wissen als *Anwendungswissen* verstanden und *latent abgewertet*, werden seltener Handlungsproblematiken erlebt. *Stationsinterne Gepflogenheiten* und das diesen innewohnende implizite Wissen reichen zur Handlungssicherheit. Diskrepanzen, die durch explizites Wissen ausgelöst

werden könnten, erscheinen irrelevant und lösen in der Folge keine Handlungsproblematiken aus.⁵

Antworten

Antworten sind direkte Reaktionen der Lernenden auf Handlungsproblematiken. Wir unterscheiden zwei Antwortweisen: *Lernstrategien* und *exkludierendes Weiterhandeln*. Für die – zumeist unbewusste Wahl – der Antwort sind wiederum die bereits für das Auftreten von Handlungsproblematiken benannten Einflüsse relevant. Mit *Lernstrategien* auf Handlungsproblematiken zu antworten bedeutet, sich um einen angemesseneren *Gegenstandsaufschluss* – eine korrektere und situationsangemessenere Handlungsfähigkeit zu bemühen. *Lernstrategien* sind vielfältig. *Fragen stellen* gehört ebenso dazu wie bspw. das Aufsuchen eines *geschützten Lernkontextes* um zu *üben*. *Exkludierendes Weiterhandeln* bedeutet hingegen, die Handlungsproblematik zu ignorieren oder zu übergehen. Darin liegt ein Bedürfnis nach Sicherung der pflegerischen Handlung. So arbeiten die Lernenden gleichsam über ihre Unsicherheiten hinweg oder sie geben eine Aufgabe an andere Pflegende ab, ohne ihre Unsicherheiten in den Blick zu nehmen.

Integrierendes Handeln

Integrierendes Handeln finden wir häufig bei sich wiederholenden Handlungen. Situative Anforderungen werden von den Lernenden handelnd integriert. Damit ist nicht gesagt, dass die Handlung auch korrekt oder angemessen ausgeführt wird, sondern lediglich, dass während der Handlung keine Unsicherheiten, also keine Handlungsproblematiken, auftreten. Lernende können wiederholt bestimmte Anforderungen bewältigen, sie bilden möglicherweise *Routinen* oder *Gewohnheiten* aus, die sich erst im Spiegel einer Praxisbegleitung oder Prüfungsvorbereitung als an- oder unangemessen erweisen. Neben den Eigenschaften der *pflegerischen Einzelhandlungen*, insbesondere ihrer zugeschriebenen *Wertigkeit*, ist es vor allem das Vorhandensein von Lehrenden, Praxisanleitenden oder Pflegepädagogen, die hier Einfluss nehmen. Auch sind bestimmte *Komponenten* pflegerischer Einzelhandlungen oder der *Komplexitätsgrad der Urteilsbildung* starke Einflussfaktoren (s. u.).

5 Typisch dafür ist das „Zwei-Varianten-Lernen“, eine sogenannte Schulvariante neben der stationsinternen Ausführungsweise (vgl. Fichtmüller/Walter 2007a: 246, 464, 504).