

Grundsatzfragen der Pflegedidaktik – ein sich wandelnder Diskurs

Roswitha Ertl-Schmuck

1. Einführung in das Thema

Mit Beginn der Lehrer*innenbildung für Pflege auf Hochschulniveau in den 1990er Jahren begann auch die Entwicklung der Pflegedidaktik als Disziplin. So ist es spannend sowohl einen Blick zurück als auch nach vorn zu werfen und sich mit Grundsatzfragen dieser doch relativ jungen Disziplin auseinanderzusetzen. Mein Beitrag ist gefärbt – und das ist mir wichtig, dies offen zu legen – von meinen Erfahrungen als studiengangleitende und studiengangverantwortliche Hochschullehrende in einem grundständigen, KMK-konformen universitären Studiengang für das Lehramt der Beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege, der in zwei Ausbildungsphasen organisiert wird. Die hier zu diskutierenden Grundsatzfragen resultieren aus meinen Erfahrungen und Reflexionen in der Arbeit mit pflegedidaktischen Theorien und Modellen in Seminaren mit Studierenden sowie Hospitationserfahrungen im Pflegeunterricht. Zudem gilt es eine Eingrenzung vorzunehmen: Die Grundsatzfragen beziehen sich nicht auf die Strukturen der Lehrer*innenbildung in der Pflege, denn dazu wird es einen eigenen Beitrag in dieser Vorlesungsreihe geben. Damit ist das Feld für meinen Beitrag abgesteckt.

Zunächst gibt es einen kleinen Einschub zum Nachdenken. Daran schließt sich ein knapper historischer Rückblick auf die Entstehung der Disziplin Pflegedidaktik an, um im Weiteren das Eigene dieser Disziplin vorzustellen und aktuelle Grundsatzfragen dieser Disziplin aufzuzeigen. Eine Diskussion rundet den Beitrag ab.

2. Ein kleiner Einschub zum Nachdenken

Sie alle beschäftigen sich in irgendeiner Art und Weise mit pflegedidaktischen Fragen. Was bewegt Sie, welche grundsätzlichen Fragen haben Sie an die relativ junge Disziplin? Welche Inhalte verbinden Sie mit dieser Disziplin? Was sind originäre Gegenstände, die nur in dieser Disziplin verhandelt werden. Wie kann sich die Dis-

ziplin von anderen abgrenzen? Was irritiert Sie, wenn Sie sich mit pflegedidaktischen Inhalten beschäftigen? Sie haben sicherlich weitere Fragen und eine eigene Deutung dazu, die Sie in der abschließenden Diskussion einbringen können.

3. Eine neue Disziplin entsteht – ein historischer Rückblick

3.1 Entstehungs- und Konstituierungsphase

Die Entstehung einer Disziplin ist verbunden mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskursarenen, in denen Impulse für eine eigene Theorienentwicklung gesetzt werden. Zu Beginn dominierte in pflegedidaktischen Diskussionen eine bildungskritische Auseinandersetzung mit den damals im pflegewissenschaftlichen Diskurs vorherrschenden nordamerikanischen *Grand Theories*.¹ Das Anliegen war, Pflege in ihrer Komplexität zu greifen, Grundbegriffe und Grundrelationen in einer bildungskritischen Perspektive zu ermitteln. Diese Auseinandersetzung hatte sicherlich damit zu tun, dass berufsspezifische Fragestellungen zum Wesen der Pflege lange Zeit vernachlässigt wurden. Die Fachsystematik der Pflege war weitgehend an medizinischen Inhalten und Pflegetechniken ausgerichtet und nur unzureichend in ein subjektorientiertes Pflege- und Lernverständnis integriert. Auch Bildungsfragen spielten kaum eine Rolle. Karin Wittneben (1991) reagierte mit ihrem pflegedidaktischen Modell auf diese Kritikpunkte und stellte fest, »dass die Qualität der Pflege nicht hinreichend gesichert werden kann, weil bisher ein enger Pflegebegriff, zudem von naturwissenschaftlich-medizinischen Denkformen geprägt, pflegetheoretisch imaginiert, pflegedidaktisch mediatisiert und pflegepraktisch realisiert wird.« (Wittneben 1991: 259) Mit ihrer kritisch-konstruktiven Didaktik der Krankenpflege hat sie im deutschsprachigen Raum einen entscheidenden Impuls für die Entwicklung der Pflegedidaktik als Disziplin gegeben (vgl. Wittneben 1991). Wittneben verortet die Disziplin in der Erziehungswissenschaft und verknüpft bildungstheoretische Fragen in Anlehnung an Wolfgang Klafki mit pflegeberuflichen Anforderungen und pflegewissenschaftlichem Wissen sowie dem kommunikativen Handlungsmodell von Jürgen Habermas aus der Sozialphilosophie, um so den Gegenstand der Disziplin bestimmen zu können.

Zeitgleich entwickelte sich Pflegewissenschaft in Deutschland – nach jahrelangen Diskussionen – als zentrale Disziplin für die pflegewissenschaftlichen Studiengänge. Auch die Akademisierung der Lehrer*innenbildung für Pflege begann und Hochschulen konzipierten lehrer*innenbildende Studiengänge für Pflege. Diese

¹ *Grand Theories* sind abstrakte Pflegetheorien mit großer Reichweite. Diese wurden zu Beginn der Entwicklung der Pflegewissenschaft rezipiert und auf pflegewissenschaftlichen Tagungen stellten diese einen Schwerpunkt dar.

Entwicklungen haben u.a. dazu geführt, dass sich Pflegedidaktik als eigenständige Disziplin entfalten konnte. Denn eine wissenschaftliche Lehrer*innenbildung für Pflege ist, so Wittneben, »[...] ohne das entwickelte Kernfach der wissenschaftlichen Pflegedidaktik sinnlos und die Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten Pflegedidaktik ohne eine entwickelte Pflegewissenschaft nicht denkbar.« (Wittneben 1991: 351)

Auch außeruniversitär gab es Impulse, die Disziplinentwicklung voranzubringen. Mit dem Promotionsstipendienprogramm der Robert Bosch Stiftung in den 1990er Jahren entstanden einige Qualifikationsarbeiten, in denen Pflegebildung als zentraler Gegenstand fokussiert wurde (vgl. Robert Bosch Stiftung 2002). Ebenso stellte die 1992 gegründete Sektion Bildung in der Entwicklung der Disziplin eine wesentliche Diskursarena für Bildungsfragen der Fachrichtung Pflege dar (vgl. Arens 2018).

In der Folgezeit begann die Weiterentwicklung der frühen theoretischen Modelle und wissenschaftsbasierte pflegedidaktische Arbeiten entstanden – meist Qualifikationsarbeiten – in denen das Spezifische der Disziplin über Theorien, Modelle und Konzepten zum Ausdruck gebracht wird (u.a. Olbrich 1999; Darmann 2000; Ertl-Schmuck 2000; Holoch 2002; Greb 2003; Schwarz-Govaers 2005; Fichtmüller/Walter 2007). In dieser Phase der Entwicklung theoriebasierter Arbeiten zeichneten sich erste Konturen der Pflegedidaktik als Disziplin heraus, die je nach erkenntnis-theoretischem Interesse und je nach Einbindung allgemein bzw. berufsdidaktischer Modelle² vielfältige Ausprägungen aufweisen. Die bis dahin veröffentlichten Arbeiten konnten auf Kongressen und Tagungen sowie über Publikationen zur Diskussion gestellt werden und ein pflegedidaktischer Diskurs wurde darüber eröffnet.³

2 Weitgehend wurde Bezug auf die Bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang Klafki (1993) und auf Herwig Blankertz (1975) genommen. Wolfgang Klafki führt formale und materiale Bildung in der »Theorie der kategorialen Bildung« zusammen. Darunter versteht er »einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen ›aufschließt‹, zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt sich für geschichtliche Wirklichkeit ›aufschließt‹, also Verständnis-, Handlungs-, Veränderungsmöglichkeiten in sich entfaltet; beide Aspekte sind Momente eines einheitlichen Prozesses.« (Klafki 1993: 96, Herv. i. O.) Herwig Blankertz verweist auf die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung. Berufliche Praxis kann nur dann bildend sein, so Blankertz, wenn sie reflektiert vollzogen wird (vgl. Blankertz 1975).

3 Beispielsweise bietet der Lernweltenkongress seit 22 Jahren ein Diskussionsforum für Lehrende in den Pflege- und Gesundheitsberufen sowie für Wissenschaftler*innen und Nachwuchswissenschaftler*innen, die in der einschlägigen Lehrer*innenbildung und/oder Pflegebildungs-forschung tätig sind. Dieser findet jährlich im Wechsel zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz statt.

3.2 Konsolidierungsphase

Inzwischen liegt ein qualitativ gehaltvoller pflegedidaktischer Wissensbestand vor, der nicht mehr zu ignorieren ist. Grundlegend für eine Disziplin ist ein spezifisches Wissensgebiet, das sich von anderen Disziplinen abgrenzt und das Spezifische über Theorien, Modelle und Konzepte in Forschung und Lehre zum Ausdruck bringt. Den Kommunikationszusammenhängen kommt bei der Entwicklung einer Disziplin eine besondere Bedeutung zu, denn domänespezifische Fragestellungen »können erst in und durch eine Scientific Community generiert werden und schließlich sind es Kommunikationszusammenhänge, über die und innerhalb derer eine spezifische berufliche Sozialisation angebahnt wird.« (Ertl-Schmuck/Walter 2020: 121) Die Einbettung der Disziplin in Strukturen innerhalb und außerhalb der Hochschulen verleihen der Disziplin ihre institutionelle Gestalt und Anerkennung (vgl. Stichweh 1994.). Zudem ist eine Infraforschungsstruktur notwendig, damit Wissenschaftler*innen Forschungsgelder über Drittmittel einwerben können, um so Wissensbestände und Forschungsmethodologien weiter ausdifferenzieren zu können.

Werden diese Kriterien auf die Disziplin Pflegedidaktik bezogen, so lässt sich konstatieren, dass sich die Disziplin in einer Konsolidierungsphase befindet, da eine Vielzahl an theoretisch und empirisch fundierten Arbeiten vorliegt und ein pflegedidaktischer Wissenskorpus nach innen und außen vertreten werden kann. Auch strukturell ist die Disziplin in den lehrer*innenbildenden Studiengängen für Pflege verortet. Lehrende und Studierende in der Lehrer*innenbildung für Pflege sind auf die Disziplin Pflegedidaktik als forschende und lehrende Disziplin verwiesen. Dennoch findet die Einrichtung pflegedidaktischer Professuren an Hochschulen zögerlich statt und eine gut ausgebauten Forschungsinfrastruktur wird nach wie vor vermisst und ist mit erheblichen Herausforderungen verbunden.⁴

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben und eine Einordnung in die jeweiligen Entstehungszusammenhänge aufzuzeigen, lässt sich ein domänespezifischer Diskurs einer sich entfaltenden Scientific Community wie folgt aufzeigen:

4 Optimistisch stimmen die Reform der Pflegeausbildung (PflBG 2017, PflAPrV 2018) und die von der Fachkommission veröffentlichten Rahmenpläne (2019) für die curriculare Gestaltung der Pflegeausbildung. Hier sind Innovationen für den pflegedidaktischen Ausbau einer Forschungsinfrastruktur zu erwarten. Aktuell übernimmt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gemäß § 60 Abs. 4 der PflAPrV (2018) auf der Grundlage eines Forschungsprogramms, das vom BMFSFJ und BMG genehmigt wird, die Aufgabe der Forschung zur beruflichen Ausbildung, zur hochschulichen Ausbildung und zum Pflegeberuf. Siehe dazu: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17913>. Damit jedoch die Theorieentwicklung der Disziplin Pflegedidaktik weiterentwickelt werden kann, benötigen wir auch auftragsunabhängige Forschung und insbesondere interdisziplinäre Forschung.

- Erste Systematisierungen genuin pflegedidaktischer Theorien, Modelle und Konzepte. Ein Handbuch in vier Bänden liegt vor. Band 1: Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009: Pflegedidaktik als Disziplin – eine Einführung; Band 2: Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2010: Theorien und Modelle der Pflegedidaktik, 1. Auflage, überarbeitete und erweiterte 2. Auflage, Ertl-Schmuck/Hänel 2022; Band 3: Ertl-Schmuck/Greb 2013: Pflegedidaktische Handlungsfelder; Band 4: Ertl-Schmuck/Greb 2015: Pflegedidaktische Forschungsfelder.
- Veröffentlichungen zum pflegedidaktischen Diskussionsstand (u.a. Olbrich 2009; Sahmel 2015; Brinker-Meyendriesch/Arens 2016; Arens 2018).
- Analyseinstrument zur standortbestimmenden Untersuchung pflegedidaktischer Arbeiten der Sektion Bildung (Düthorn u.a. 2013; Walter u.a. 2013).
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für das Lehramt der Fachrichtung Pflege (KMK 2019) zur Ausgestaltung von einschlägigen Studiengängen.
- Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik (Walter/Düthorn 2019) – dieser wurde von der Sektion Bildung initiiert und dient als Referenzrahmen für die Ausgestaltung von Studiengängen und Curricula sowie als Anregung für pflegedidaktische Diskurse. Innerhalb von drei Jahren wurde dieser von 20 Hochschullehrenden, die in der Lehrer*innenbildung für Pflege tätig sind, entwickelt.
- Empfehlende Rahmenpläne und Begleitmaterialien der Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz. In diesen wurden wesentliche pflegedidaktische Gegenstände integriert (2019, 2020).

Weiterhin tragen folgende Sektionen, Fachgesellschaften, Arbeitsgruppen und Kongresse dazu bei, den pflegedidaktischen Diskurs anzuregen:

- Sektion Bildung und Hochschulische Pflegeausbildung der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP)
- Arbeitsgruppe Gesundheitsberufe in der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (DGfE)
- Hochschultage Berufliche Bildung
- Lernweltenkongress
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz

Aber auch Verbände wie beispielsweise der Deutsche Pflegebildungsrat (DBR) oder der Bundesverband der Lehrenden für Gesundheits- und Sozialberufe (BLGS) können Impulse für pflegedidaktische Diskurse geben.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass der pflegedidaktische Diskurs inzwischen einen breiten Raum einnimmt, Pflegedidaktik als zentrale Disziplin in der Lehrer*innenbildung für Pflege unabdingbar ist und pflegeberufliche Bildung sich nicht unter allgemein berufspädagogische Didaktiken subsumieren lässt, da das Eigene verschwindet.

4. Das Eigene der Pflegedidaktik als Disziplin«

Nun stellt sich die Frage, wie lässt sich der Gegenstand der Pflegedidaktik charakterisieren? Ertl-Schmuck und Fichtmüller (2009) betonen frühzeitig das Erfordernis eines eigenen Zuschnitts.⁵ Pflegedidaktik geht nicht als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft bzw. Berufspädagogik oder der Pflegewissenschaft auf, »[G]leichwohl steht sie in einem charakteristischen Bezug zu ihnen.« (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009: 31) Sie definieren Pflegedidaktik als eine interdisziplinäre Handlungswissenschaft, in der verschiedene Disziplinen, insbesondere Pflegewissenschaft, Erziehungswissenschaft und Gesellschaftswissenschaften, aber auch die Handlungsanforderungen der Bildungspraxis und die der pflegeberuflichen Praxis in einem reflexiven Transformationsprozess miteinander verschränkt werden (vgl. ebd.: 45f.). Darüber ergibt sich ein Spannungsgefüge, da unterschiedliche Wissenschaftsauffassungen und Handlungsverständnisse in Bezug auf den Lerngegenstand des pflegeberuflichen Handelns reflektiert werden müssen.

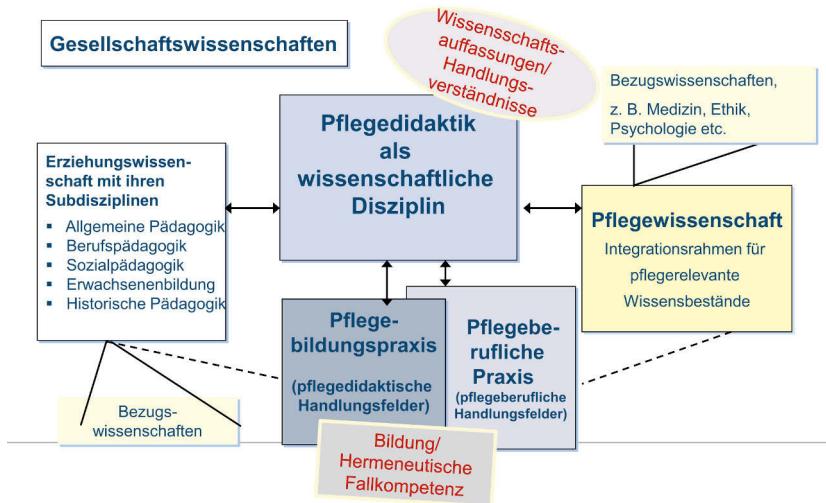
Die Abbildung verdeutlicht das Spannungsgefüge. Im Folgenden wird dieses näher erläutert, um zum einen Pflegedidaktik als eigene Disziplin zu charakterisieren und zum anderen die Notwendigkeit eines eigenen disziplinären Zuschnitts zu untermauern (vgl. Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009).

Als Beschreibungs-, Reflexions- und Orientierungsinstantz bezieht sich die Pflegedidaktik zuallererst auf die Pflegebildungspraxis mit den unterschiedlichen Lernorten (berufsbildende Schule/Pflegeschule, Hochschule, Pflegepraxis, dritter Lernort bzw. Skillslab etc.). In theoretischen und empirischen Arbeiten gilt es, die Bildungspraxis zu beschreiben, zu verstehen, Begriffe zur Verfügung zu stellen, Zusammenhänge zu erkunden und Angebote für pädagogisches Handeln zu machen. Für die Bestimmung der Lerngegenstände ist sie jedoch auf pflegeberufliches Handeln verwiesen, in dem Merkmale pflegerischen Handelns und Handlungsanforderungen identifiziert und diese zu Lerngegenständen transformiert werden. Dies ist

5 Diese Position wird kritisch gesehen. Arens/Brinker-Meyendriesch (2020) verweisen in ihrer Studie zur Lehrer*innenbildung in Pflege und Gesundheit auf die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Gesundheit und stellen fest, dass darüber eine disziplinäre Entwicklung stattfindet, die sich in einer »fortgeschrittenen Werdensphase« befindet (ebd.: 18). Das Konstrukt Gesundheit sollte ein gemeinsames Dach für die Lehrer*innenbildenden Studiengänge in den Gesundheitsberufen bilden, um so der Zersplitterung der bislang existierenden Studiengänge in der Lehrer*innenbildung entgegen zu wirken. Offen bleibt, wie das Konstrukt Gesundheit inhaltlich gefüllt wird, denn dieses wird auch von anderen Disziplinen wie beispielweise Psychologie, Soziale Arbeit, Public Health etc. ausdifferenziert. Aus meiner Sicht fehlt bei dieser Positionierung eine genuine Perspektive auf die spezifischen pflegeberuflichen Lerngegenstände, die abstrakt bleiben und eine pflegedidaktische Identitätsentwicklung in der Lehrer*innenbildung für Pflege eher verhindern.

kein leichtes Unterfangen, denn aufgrund der Komplexität pflegerischen Handelns gilt es, verschiedene Perspektiven und die damit verbundenen Handlungsverständnisse und Wissensformen in den Blick zu nehmen. Pflegerische Handlungen werden von den zu pflegenden Menschen mitbestimmt. Menschen die eigene Sinnkonstruktionen, biografisch geprägt, in die pflegerische Situation einbringen.

Abb. 1: Pflegedidaktik als Disziplin im Spannungsfeld pluraler Wissenschafts- und Praxisbeziehe



Eigene Darstellung in Anlehnung an Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009: 30

Die besonderen Merkmale pflegeberuflichen Handelns liegen in einem speziellen Körper-Leibbezug, einer hohen Interaktionsdichte, die von der situativen Befindlichkeit der zu pflegenden Menschen und seinen Bezugspersonen bestimmt wird und immer wieder neu interpretiert werden muss. Diese teilweise komplexen pflegerischen Situationen werden von Atmosphären, Emotionen, einem leiblichen Spüren und einem Handeln in Ungewissheit begleitet, das teilweise nur schwer in Begriffen ausgedrückt werden kann und letztlich nur bedingt über kognitive Vorgehensweisen zu erschließen ist (vgl. u.a. Böhnke 2011; Ertl-Schmuck 2022; Uzarewicz/Uzarewicz, 2005). Dennoch setzt professionelles Handeln auch spezifisches wissenschaftliches Wissen voraus, und hier kommt der Bezug zum (pflege-)wissenschaftlichen Wissen ins Spiel, um bestimmte Phänomene wahrnehmen, verstehen, erklären und Handlungsmöglichkeiten unter Nutzung evidenzbasierten Wissens

zu erkunden sowie Entscheidungen begründen zu können. Hier erfolgt das Handeln auf der Basis von kognitiven Vorgehensweisen. Demnach sind unterschiedliche Handlungslogiken in den Blick zu nehmen, die sich voneinander unterscheiden: Zum einen die Fachlogik, dazu gehören das Fachwissen, das regelorientierte Handeln nach Standards, das explizierbar und systematisch zum Ausdruck gebracht werden kann. Zum anderen die Logik des Einzelfalls, in der es um die Erschließung der individuellen Situation und Befindlichkeit des zu pflegenden Menschen und seiner Bezugspersonen geht. Dazu sind pflegerische empathische Fähigkeiten erforderlich, um den zu pflegenden Menschen in seiner Einzigartigkeit begegnen zu können (vgl. u.a. Klimasch 2022). Im konkreten pflegerischen Handeln wird die individuelle Situation und Befindlichkeit des zu pflegenden Menschen jedoch nicht unter das Fachwissen subsumiert, denn das erforderliche Wissen ist als relationales Wissen zu verstehen, das in »selbstverantwortliche Urteilsbildungsprozesse« eingebunden ist und nicht linear angewendet werden kann (Kunze 2020: 32). Das bedeutet, beide Logiken werden reflexiv unter Berücksichtigung der je konkreten Bedingungen verschränkt. Dabei ist anzuerkennen, dass in dieser komplexen Gemengelage zwischen Wissen, Verstehen, Erleben und Handeln eine »Diskontinuität« besteht, die »nicht in einer kohärenten Theorie aufhebbar oder durch Wissen vermittelbar« ist (Wimmer 1996, zit. n. Ertl-Schmuck 2022: 178). Pflegerisches Handeln erfordert somit hermeneutische Fallkompetenz und eine habituelle Entwicklung in der Pflegebildung, mit der Unbestimmbarkeit im pflegerischen Handeln produktiv umgehen zu können. Zugleich sind bildungstheoretische Reflexionen notwendig, da professionelles Handeln von gesellschaftlichen Diskursen bestimmt wird und in Machtstrukturen und systemimmanenteren Widersprüchen verstrickt ist (vgl. Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009), die das Handeln meist implizit prägen.

Die Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz wird mit einem kritischen Bildungsverständnis verknüpft, um ein Denken in Widersprüchen und Fähigkeiten zur Sensibilisierung von fremdbestimmten Anteilen im pflegerischen Handeln zu fördern. Hierbei bieten Inhalte der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Allgemeinen Didaktik, der Erwachsenenbildung und Berufspädagogik sowie Inhalte der Gesellschaftswissenschaften einen Rahmen für pflegedidaktische Theorienentwicklung. Pflegedidaktik bedient sich bei diesen zentralen Bezugswissenschaften jedoch nicht eklektizistisch und affirmativ, sondern diese sind immer vor dem Hintergrund der Spezifik des pflegerischen Handelns und der Anbahnung einer pflegeberuflichen Identität zu reflektieren. Darüber beansprucht Pflegedidaktik als Disziplin das Eigene.

Abb. 2: Pflegeberufliches Handeln als Lerngegenstand



Eigene Darstellung in Anlehnung an Ertl-Schmuck 2022: 184

Das dargelegte Verständnis pflegeberuflichen Handelns ist im pflegedidaktischen Diskurs unbestritten. Folglich ist hermeneutische Fallkompetenz ein zentraler Gegenstand in der Pflegedidaktik, der aus unterschiedlicher theoretischer und paradigmatischer Denkrichtung begründet wird (vgl. u.a. Darmann-Finck, 2010; Ertl-Schmuck, 2022; Greb, 2003; Walter, 2022). Insbesondere in kritisch bildungstheoretischen Denkrichtungen ist das Aufdecken von Widersprüchen im pflegeberuflichen Handeln zentral. Die Arbeit mit Narrativa, in denen die Erfahrungen der Betroffenen aufscheinen, wird zur Grundlage für die Arbeit in Pflegebildungsprozessen, um darüber Pflegephänomene in ihren widersprüchlichen Anforderungen aufzudecken und diese zu Lerngegenständen zu transformieren.

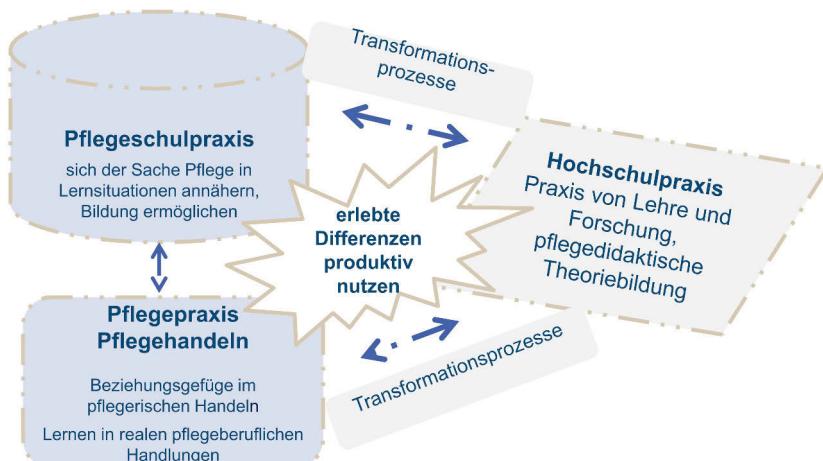
War bislang der Blick auf das pflegerische Handeln als Lerngegenstand (Pflegepraxis) gerichtet, so wird dieser um die Perspektive der Pflegebildungspraxis erweitert. In dieser ergeben sich über den doppelten Handlungsfeldbezug – Pflegepraxis und Pflegebildungspraxis – weitere Differenzen. Hier kann es zu einer Potenzierung widersprüchlicher Anforderungen kommen, denn die Lehrenden müssen neben der pädagogischen Situation und den vielfältigen Interaktionsprozessen mit den Auszubildenden auch den Lerngegenstand pflegerisches Handeln in seinen widersprüchlichen Anforderungen in den Blick nehmen.

Inzwischen verfügt die Disziplin Pflegedidaktik über eine Reihe qualitativ gehaltvoller Ansätze, die in veröffentlichter Form vorliegen, und einen Reflexionsrahmen bieten, um den Bildungsgehalt und die Spezifik der Lerngegenstände bestimmten zu können. Beispielsweise kann diese über zentrale pflegedidaktische Gegen-

stände wie Leiderfahrung und Leibentfremdung (vgl. Greb 2003), Körper- und Leibbezug (vgl. u.a. Böhnke 2011; Darmann-Finck 2010; Ertl-Schmuck 2022); Mimesis als zentralen Handlungsmodus (vgl. Greb 2003; Hoops 2013; Hülksen-Giesler 2008), relationale Beziehungsgestaltung (vgl. u.a. Dütthorn 2014; Bohrer 2013), Einzelhandlungen lernen sowie Urteilsbildung und Aufmerksam-Sein lernen (vgl. Altmeppen/Klaar 2016; Fichtmüller/Walter 2007) und pflegerische Empathie lernen (vgl. Klimasch 2022) konturiert werden.

Erweiternd kommt eine dritte Praxis hinzu: die Hochschulpraxis. Hier geht es neben der Lehre in den lehrer*innenbildenden Studiengängen für Pflege um Forschung und Theorieentwicklung. Pflegedidaktische Theorien, Modelle und Konzepte bieten einen Beschreibungs-, Reflexions- und Orientierungsrahmen für die Pflegebildungspraxis am Lernort Schule und Lernort Praxis. Allerdings lassen sich diese nicht linear in die jeweilige Praxis übertragen. Diese Transformationsprozesse sind mit widerständigen Einsprüchen verbunden, da das jeweilige situative Handeln von den beteiligten Menschen und den vorfindbaren Bedingungen mitbestimmt wird. Anzuerkennen ist, dass die Komplexität pädagogischer und pflegerischer Handlungssituationen per se eine spezifische Dignität aufweist. Die erlebten Differenzen zwischen den verschiedenen Praxen, wie sie Abb. 3 zeigt, bieten vielmehr Anlässe, diese produktiv zu nutzen und aus der Empirie heraus weiter zu denken und Neues zu generieren.

Abb. 3: Pflegedidaktik im Spannungsfeld unterschiedlicher Praxen



Eigene Darstellung in Anlehnung an Hänel/Ertl-Schmuck 2022: 20

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- Ein eigenständiger Diskurs in der Pflegedidaktik hat begonnen und lässt sich nicht mehr unter andere Disziplinen subsumieren. Das Anliegen der Pflegedidaktik besteht in der Generierung von Beschreibungs-, Orientierungs- und Reflexionsrahmen zur zielgerichteten Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen und deren Bedingungsgefüge in der Pflegebildung.
- Eine Vielfalt an erkenntnistheoretischen Zugängen ist erkennbar, die pflegedidaktische Grundsatzfragen je anders zur Sprache bringen: aus ästhetischer, phänomenologischer, hermeneutischer, systemtheoretisch-konstruktivistischer, ideologiekritischer, poststrukturalistischer/dekonstruktivistischer Perspektive oder aus der Genderperspektive historisch-systematisch (vgl. dazu die synoptische Darstellung von Greb 2015; Ertl-Schmuck/Hänel 2022).
- Zentral ist der doppelte Praxisbezug: pflegeberufliche Praxis und Pflegebildungspraxis. Und: Es kommt noch ein weiterer Praxisbezug hinzu, der sich auf die Hochschulpraxis bezieht: das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln in der Pflegebildungspraxis. Die »widerständigen Einsprüche« der Pflegeschule und Pflegepraxis gegenüber Theorien und Modellen können für die Weiterentwicklung pflegedidaktischer Theorien produktiv genutzt werden (Hänel/Ertl-Schmuck 2022: 20).

5. Herausforderungen

Dennoch zeigt die Forschung, dass vorliegende pflegedidaktische Theorien, Modelle und Forschungsbestände in der Unterrichts- und Pflegepraxis kaum angekommen sind (vgl. u.a. Balzer 2015; Simon 2019). Sie zeigt auch, dass inner- und interdisziplinäre Diskurse noch keine Selbstverständlichkeit sind und verdeutlicht, wie weit die Unterschiede in den Subjekt-, Kompetenz- und Bildungsverständnissen auseinanderliegen (vgl. Greb/Ertl-Schmuck 2015). Aktuell zeigen sich vielfältige Probleme, insbesondere bei der curricularen Umsetzung des Strukturprinzips der Situationsorientierung (vgl. Fachkommission 2019). Diese ist mit erheblichen Herausforderungen bei den Lehrenden am Lernort Schule und den Praxisanleiter*innen am Lernort Pflegepraxis verbunden.⁶

6 Dies zeigen erste Erfahrungen in der Begleitung der Pflegeschulen bei der curricularen Ausgestaltung der neuen Pflegeausbildung (vgl. u.a. die Projekte CurAP in Berlin, Neksa in Brandenburg und SchulBerEit in NRW).

Es scheint, dass

- die erforderliche pflegedidaktische Transformationsarbeit in der Bildungspraxis bislang zu wenig berücksichtigt wurde.
- die den Theorien und Modellen zugrundeliegenden erkenntnistheoretischen Annahmen, Menschenbilder und Subjektkonstruktionen weitgehend ausgebündet werden und damit Verkürzungen zustande kommen.
- ein regelorientiertes Handeln, an der Medizinlogik ausgerichtet, verbreitet ist (vgl. u.a. Simon 2019; Winter 2020).
- leiblich-affizierte Lern- und Bildungsanlässe und die Darstellung der Pluralität differenter Lebensformen ein anspruchsvolles Vorhaben ist.

So wird der pflegedidaktische Diskurs mit alten aber auch mit neuen Fragestellungen herausgefordert, die vom Zeitgeist und gesellschaftlichen Entwicklungen begleitet werden. Derzeit rücken Fragen zur curricularen Umsetzung der Rahmenpläne an den Pflegeschulen in den Vordergrund. Standen zu Beginn der Disziplin-entwicklung eher Fragen zum Lerngegenstand pflegeberuflichen Handelns in bildungskritischer Perspektive im Vordergrund, so sind es heute Fragen zu den Transformationsprozessen pflegedidaktischer Theorien und Modelle. Hier besteht allerdings die Gefahr, dass das der Pflegedidaktik innenwohnende Spannungsverhältnis einseitig aufgelöst wird, in dem die Lehrenden in der Bildungspraxis die Pflegedidaktik allzu sehr in die Rolle einer Problemlösungsinstanz für die Praxis drängen.

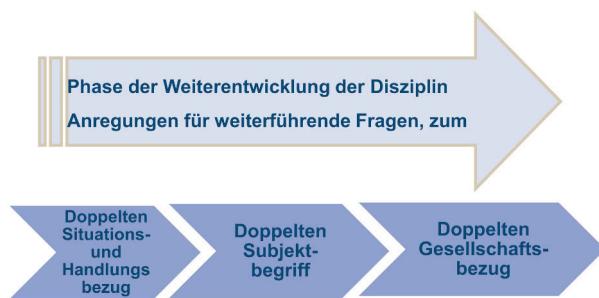
Transformationsprozesse sind jedoch voraussetzungsreich. Um eine verkürzte Anwendung pflegedidaktischer Theorien und Modelle zu reduzieren, bedarf es der Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Grundlagen und wissenschaftstheoretischen Hintergründen sowie Subjektkonstruktionen, die den jeweiligen pflegedidaktischen Theorien und Modellen zugrunde liegen. Demnach sollte den grundlegenden Fragen der Pflegedidaktik mehr Beachtung gewidmet werden, denn jede Theorie, jedes Modell beschäftigt sich explizit oder implizit mit Grundsatzfragen, die aus einem bestimmten Erkenntnisinteresse bearbeitet werden. So beziehen sich pflegedidaktische Theorien und Modelle explizit oder implizit auf Fragen:

- zum komplexen sozialen Gefüge im Pflegehandeln als Gegenstand des Lernens und das komplexe Gefüge der Pflegebildungspraxis (doppelter Praxisbezug).
- zur Unbestimmtheit und Offenheit pflegerischen Handelns im Pflegeunterricht und Erfahrbarkeit der leiblich affizierten Sphäre des Pflegens im Unterricht.
- zum Subjektverständnis im pflegeberuflichen Handeln als Lerngegenstand und zum Subjektverständnis in Lehr-Lern-Bildungsprozessen.
- zu gesellschaftlichen Dimensionen des Pflegeberufs und der Pflegebildung (vgl. Hänel/Ertl-Schmuck 2022).

6. Aktuelle Grundsatzfragen – ein Blick nach vorne

In der Phase der Weiterentwicklung der Disziplin können die folgenden Grundsatzfragen⁷ aufgenommen werden, um Forschungsdesiderate aufzudecken und pflegedidaktische Wissensbestände weiter auszudifferenzieren sowie neue Theorien und Modelle zu entwickeln. Zudem können die Fragen auch im hochschulischen Kontext als Reflexionsfolie in der Auseinandersetzung mit pflegedidaktischen Theorien und Modellen genutzt werden.

Abb. 4: Aktuelle Grundsatzfragen



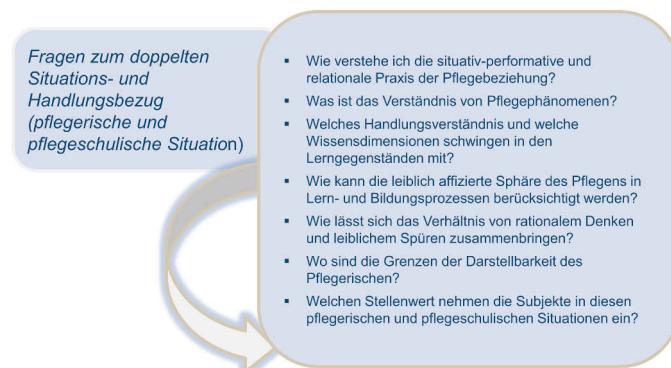
Eigene Darstellung

Fragen zum doppelten Situation- und Handlungsbezug

Diese Fragen betreffen sowohl die Situation im pflegerischen Handeln als Lerngegenstand als auch die Situation im pädagogischen Handeln. Im Kontext des neuen Pflegeberufegesetzes (2017) und der PflAPrV (2018) und dem empfehlenden Charakter der Rahmenpläne der Fachkommission (2019) kommt dem curricularen Situationsprinzip eine zentrale Bedeutung zu. Ausgangspunkt sind Pflege- und Berufssituationen, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Handlungsanslass, Akteur*innen, Kontext, Erleben/Deuten/Verarbeiten und Handlungsmustern. So stellt sich in der beruflichen Pflegeausbildung die grundlegende Frage, wie mit der Performanz des interaktiven und situativen Pflegegeschehens umgegangen werden kann (vgl. Hoops 2013). Aber auch im Beziehungsgefüge mit den Auszubildenden ist zu fragen, von welchen Zugängen die pflegeschulische Situation und das pädagogische Handeln bestimmt werden. Beispielsweise hat ein digital-gestützter Zugang auch Auswirkungen auf die Interaktion mit den Auszubildenden.

7 Bei den folgenden Ausführungen zu Grundsatzfragen sind Textbausteine aus Hänel/Ertl-Schmuck (2022) integriert.

*Abb. 5: Fragen zu doppelten Situations- und Handlungsbezug
(pflegerische und pflegeschulische Situation)*



Eigene Darstellung

Konkret ist zu fragen:

- Was macht eine pflegerische Situation aus? Unterstelle ich Machbarkeit, reflexive Handhabe oder betone ich die Unbestimmtheit im Kontakt zum Fremden? Verstehe ich pflegerisches Handeln als technisch oder reflexiv bewältigbare Aufgabe oder betone ich eine Qualität des Unbestimmten und Unverfügablen, welche das pflegerische Beziehungsgeschehen auszeichnen, um so die zu pflegenden Menschen nicht mit Kategorien zu überformen?
- Hier wird die Frage nach den Pflegephänomenen relevant.⁸ Verstehe ich Phänomene im Zusammenhang von pflegerischen Situationen als begrifflich-identifizierbare und definierbare Problemkomplexe im Sinne von Pflegediagnosen? Oder gehe ich von einer irreduziblen ästhetischen Qualität des Pflegens aus, bei der sinnliche Wahrnehmungen mit leibbezogenen Qualitäten verbunden werden und eindeutige Identifikationen scheitern?

Wie die pflegerische Situation bzw. das pflegerische Beziehungshandeln sowie die Pflegephänomene in pflegedidaktischen Theorien und Modellen beantwortet werden, hat Einfluss auf die Gestaltung von Unterricht. In den zu verhandelnden Lern-

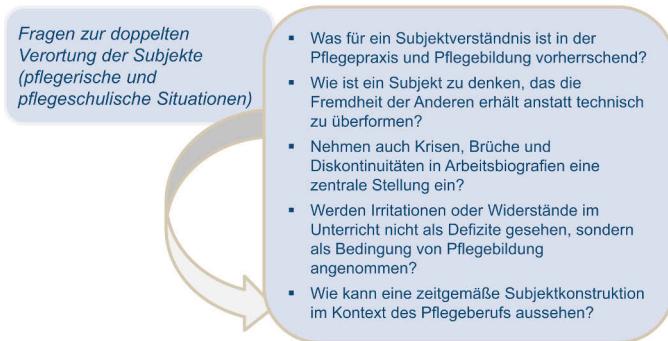
8 Der Begriff des Pflegephänomens ist bislang weder in Pflegewissenschaft noch Pflegedidaktik geklärt. Hier zeigen sich vor allem medien- und erkenntnistheoretische Fragestellungen hinsichtlich der Wahrnehmung des sich-darstellenden Pflegeereignisses, die nur in Ansätzen betrachtet wurden (vgl. Hänel 2021; Hoops 2013).

gegenständen schwingen – meist implizit – unterschiedliche Handlungsverständnisse und Wissensformen mit. So ist zu fragen:

- Wie pflegeschulische Bildungs- und Lernsituationen verstanden werden. Mit welchen Wissensformen kann ein Zugang zu der Sache Pflege erfolgen? 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? Welchen Stellenwert hat leibliches Wissen bzw. die leiblich affizierte Sphäre des Pflegens in Lern- und Bildungsprozessen? Und wie lässt sich das Verhältnis von rationalem Denken und leiblichen Spüren zusammenbringen?
- Hier kommen auch Fragen zu den Grenzen der Darstellbarkeit des Pflegerischen im Pflegeunterricht in den Blick.

Fragen zur doppelten Verortung der Subjekte (pflegerische und pflegeschulische Situation)

Abb. 6: Fragen zur doppelten Verortung der Subjekte



Eigene Darstellung in Anlehnung an Hänel/Ertl-Schmuck 2022: 25

Sowohl Pflegesituationen als auch pflegeschulische Situationen werden von den beteiligten Subjekten mitbestimmt. So ist zu fragen:

- Ausgehend von der Begegnung mit dem zu pflegenden Menschen stellt sich die Frage, wie der zu pflegende Mensch in pflegerischen Situationen verstanden wird. Bleibt dieser weitgehend Objekt pflegerischer Bemühungen? Oder wird

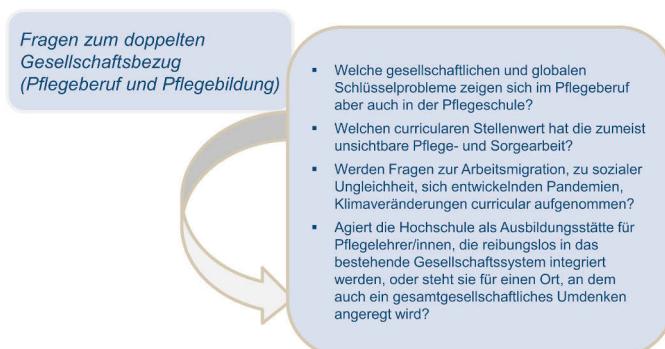
er als leidendes, genesendes und handelndes Subjekt gesehen? Hier kommen anthropologische Fragen in den Blick, die sich mit dem Menschsein beschäftigen. Diese Fragen betreffen ebenso die Pflegenden bzw. Auszubildenden. Geht es um ein mächtiges Subjekt, das die pflegerischen Situationen meistert und technisch-reflexiv bewältigt oder werden auch subjektkritische Momente bedacht? Wie ist ein Subjekt zu denken, das die Fremdheit des Anderen erhält, anstatt technisch oder reflexiv zu überformen?

- Im Zusammenhang von Pflegebildung stellen sich ähnliche Fragen: 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? Nimmt man ein zeitweise prekäres und prästabile Subjekt ernst und geht 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 (vgl. Gahlen-Hoops/Hänel 2020).
- Wie kann eine zeitgemäße Subjektkonzeption im Kontext des Pflegeberufs aussehen. Entwicklungen einer beweglichen oder fluiden Moderne (vgl. u.a. Bauman 2000), die nicht nur aufgrund zunehmender Digitalisierungsprozesse die berufliche Pflegearbeit erfassen, betreffen auch Fragen nach der Stellung der Pflegenden und der zu pflegenden Menschen in der Gesellschaft.

Fragen zum doppelten Gesellschaftsbezug

Hier kommen pflegedidaktische Grundsatzfragen, die sich auf den Pflegeberuf und die Pflegebildung im gesellschaftlichen Gefüge richten.

Abb. 7: Fragen zum doppelten Gesellschaftsbezug



Eigene Darstellung angelehnt an Hänel/Ertl-Schmuck/Hänel 2022: 26

- Speziell vor dem Hintergrund eines kritischen Bildungsbegriffes im Zusammenhang bestehender Modelle und Theorien der Pflegebildung (vgl. Darmann-Finck 2010; Ertl-Schmuck 2022; 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.⁹
- 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 einschätze, welche Gesellschaftsdiagnose vorgenommen wird, ergeben sich unterschiedliche Ansprüche für eine Bildung im Medium des Pflegeberufs.
- Ausgehend von derzeitigen weltpolitischen Problemlagen und gesellschaftlichen Entwicklungen, wie sie bspw. unter den Begriffen der Globalisierung, des Klimawandels und der Migration gefasst werden, ist zu fragen, wie seitens der Pflegedidaktik auf diese Entwicklungen in Bezug auf die Pflegepraxis und die Pflegeschule Bezug genommen werden kann. Wird die Pflegeausbildung als Teilbereich gesellschaftlicher Ausdifferenzierung gesehen oder bekommt Pflegebildung Vorrang, welche sich auch gesellschaftlichen und inzwischen globalen Schlüsselproblemen widmet. Fragen bspw. bezüglich der Ökonomie, der Nachhaltigkeit oder der Migration, betreffen Pflegende wie Auszubildende direkt. Hier ist zu fragen, ob es sich hier um Bereiche außerhalb der Zuständigkeit von Pflegebildung handelt?
- Wird die bestehende spätkapitalistisch-organisierte und über digitale technische Prozesse sich entwickelnde Pflegearbeit als Fortschrittsgeschichte betrachtet, so bedeutet Pflegeausbildung eher Systemintegration. Werden jedoch neuere Ungleichheiten und Problemlagen ausgehend von Migration, sich entwickelnder Pandemie und wirtschaftlicher Krisen fokussiert, 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

9 Als allgemeinbildungsrelevante epochaltypische Schlüsselprobleme identifiziert Wolfgang Klafki (1993) 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. Olaf Sanders (2020) schließt 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.

Klimaveränderungen im Kontext des Begriffs des Anthropozäns, bekommen eine andere Aufmerksamkeit.¹⁰ Ebenso Fragen zur Arbeitsmigration und sozialer Ungleichheit im Kontext des Pflegeberufs und einer 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.

- Übergeordnet im gesellschaftlichen Gefüge stellt sich die Frage, welche Rolle die hochschulischen Studiengänge im Bereich Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Problemlagen spielen. Agiert 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? (vgl. Hänel/Ertl-Schmuck 2022)

Zusammenfassend

- Mit diesen Grundsatzfragen können Desiderate aufgedeckt und das Eigene der Pflegedidaktik kann auf der Theorieebene und der Forschungsmethodologie weiter ausdifferenziert und bearbeitet werden.
- Die aufgeführten Fragen betreffen jedoch den Kern der Pflegedidaktik, der je nach gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskursarenaten immer wieder in Bewegung bleiben wird: Geht es um Produktion von anwendungsorientiertem Wissen für die Pflegeschule oder um die Weiterentwicklung von Wahrnehmungs- und Denkweisen, in der Brüche, die Vielfalt an Lebensformen und gesamtgesellschaftlichen Problemlagen von Bedeutung sind.
- Diese Perspektive erfordert Pflegelehrer*innen, die mit einem wissenschaftlichen Habitus ausgestattet sind und zur bestehenden Wirklichkeit der Pflegeschule reflexiv Distanz nehmen können.
- Es bedarf zudem der Entwicklung von Schulkulturen, insbesondere des Austauschs und der Gestaltung von Lernräumen, in denen Bildungsgelegenheiten initiiert werden können.

¹⁰ Der Begriff »Anthropozän« wurde zu Beginn des 21. Jahrhunderts zur Kennzeichnung unseres Zeitalters eingeführt, »in dem der Mensch zu einer das Schicksal des Planeten weitgehend bestimmenden Macht geworden ist« (Wulf 2022: 22). Folgende Dimensionen werden dabei betont: 1) Maschinen-Welten: hier sind Maschinen längst nicht mehr Objekte des Menschen, sondern mit der Entwicklung von Robotern entstehen ambivalente Intensivierungen. 2) Digitale Transformationen: 3) Genetik und Biotechnologie: Wesentlich wird es sein, wie sich pflegedidaktische Forschung hier interdisziplinär verorten und die Dimensionen für Bildungsprozesse ausdifferenzieren wird. (ebd.: 33).

- Zugleich wird eine interdisziplinäre Öffnung für Forschungsverbünde erforderlich, um sich mit Akteur*innen aus verschiedenen Disziplinen über Fragen zum Menschsein und die Frage nach dem guten Leben in unserer Welt auszutauschen. Denn schließlich geht es in der Pflegebildung um die Lernsubjekte, die pflegen lernen und die zu pflegenden Menschen mit ihren Sorgen und Pflegebedarfen als Lerngegenstand.

7. Abschließende Diskussion

In der abschließenden Diskussion wurden insbesondere folgende Fragen aufgeworfen: 1) Welchen Stellenwert hat die Disziplin Pflegewissenschaft in der Pflegedidaktik. 2) Wie kann der Subjektbegriff von anderen Gesundheitsberufen abgegrenzt werden, geht es in diesen nicht auch um Subjekte, die eine Ausbildung absolvieren und der Gegenstand der zu versorgende Mensch ist? 3) Können Studierende im Studium für pflegedidaktische Theorien sensibilisiert werden, damit pflegedidaktische Wissensbestände dann auch in die Schulpraxis transformiert werden?

Zu 1) Die Pflegewissenschaft stellt für mich eine zentrale Bezugsdisziplin der Pflegedidaktik dar und ist in lehrer*innenbildenden Studiengängen unabdingbar. Die Reform der Pflegeausbildung und deren Umsetzung kann aus meiner Sicht nur dann sinnvoll umgesetzt werden, wenn die Lehrenden an Pflegeschulen – neben pflegedidaktischem Wissen – eine gute Basis an pflegewissenschaftlichen Inhalten aufweisen können. Nach wie vor dominieren – und das zeigen einige Forschungen – medizinorientierte Inhalte im Pflegeunterricht. Diese Perspektive spiegelt sich auch in den sogenannten Fallbeispielen wider, die die Lehrenden in ihrem Unterricht bearbeiten. Der Fall weist meist ein Krankheitsbild auf und ausgehend von diesem werden Aspekte pflegerischen Handelns hergeleitet. Die dominierende medizinische Wissensordnung ist immer noch die Medizinlogik und prägt das Denken und Handeln der Auszubildenden sowie den pflegerischen Blick. Das sehe ich auch bei den Studierenden, die bereits eine Pflegeausbildung absolviert haben. Hier geht es dann um ein Umlernen, das für viele Studierende mit erheblichen Anstrengungen verbunden ist.

Für das Berufsfeld Pflege bildet die Pflegewissenschaft, die einen breiten Wissenskorpus aufweisen kann einen Integrationsrahmen für pflegerelevante Wissensbestände. Dennoch gilt: Pflegewissenschaftliches Wissen bedarf der pflegedidaktischen Reflexion und ist nicht als Fundgrube für Unterrichtsinhalte zu verstehen. Die Reflexion bezieht sich auf die Spezifik pflegeberuflichen Handelns und inwieweit diese für Lern- und Bildungsprozesse pflegeberuflichen Handelns relevant sind. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den beiden Disziplinen Pflegedidaktik und Pflegewissenschaft wäre wünschenswert. Ein Ansatz wäre die Berufsfeldforschung, in der gemeinsam Phänomene und pflegeberufliche Handlungsanforderungen in den

pflegeberuflichen Handlungsfeldern erforscht werden, um so das Erfahrungswissen der Pflegenden zu erkunden und für Lerngegenstände aufzuarbeiten.

Zu 2) Diese Frage wird häufig gestellt. Klar, der Subjektbegriff ist grundsätzlich für andere Gesundheitsberufe relevant und ist in diesen auch eingeführt. In diesen spiegeln sich jedoch unterschiedliche Subjektkonstruktionen, die nicht immer offen gelegt werden. Die Rede von Subjektorientierung scheint aus meiner Wahrnehmung selbstverständlich zu sein und verkommt weitgehend zur Floskel. Meist wird ein konstruktivistisches Verständnis erkennbar, in denen das autonome und starke Subjekt aufscheint. Vernachlässigt werden dabei die Eingebundenheit der Lernsubjekte in gesellschaftliche Strukturen und Abhängigkeiten und Facetten eines vagen und schwachen Subjekts im Kontext einer kritischen Bildung. Sofern ist es für mich wichtig, offen zu legen, um welche Subjektkonstruktion es sich handelt.

Ich habe ein zweifaches Subjektkonzept für die Pflegedidaktik erarbeitet, das sich zum einen auf die Lernsubjekte, die Pflegen lernen bezieht und zum anderen auf die zu versorgenden Menschen und ihren Bezugspersonen in den zu verhandelnden Lerngegenständen. Grundlegend ist der dialektisch begründete Subjektbegriff: Unterworfen und doch frei. Dieser verweist auf ein Subjekt, das immer schon in der Welt als situiertes und leiblich-sinnliches Subjekt vielfältigen inneren (z.B. leiblichen Regungen, wie Schmerz, Ekel, Angst etc.) und äußerem Objektbedingungen (z.B. diverse Machtausübungen) ausgesetzt ist. Dieses Verständnis verweist auf Bildung und Lernen: auf Subjektentwicklung. Das spezifisch Pflegedidaktische zeigt sich darin, dass bspw. das Unterworfensein der Lernsubjekte anders ausdifferenziert wird als bspw. in einer Ausbildung zur Logopädie. Das Unterworfensein der Lernsubjekte in Pflegebildungsprozessen betrifft u.a. identitätsbedrohende Anteile in der Begegnung mit den zu pflegenden Menschen (z.B. Leid, Trauer, Schmerz, Ekel, Scham etc.). Die emotionalen Herausforderungen in pflegerischen Interaktionen sind aufgrund der Interaktionsdichte mit den zu pflegenden Menschen weitaus dichter als bspw. in der Logopädie, Physiotherapie oder Medizin. Sofern gilt es, das für die Pflegedidaktik entwickelte Subjektkonzept, konkret das Unterworfensein und die berufliche Identitätsentwicklung, berufsspezifisch auszudifferenzieren.

Zu 3) Zur dritten Frage lasse ich eine Studierende¹¹ zu Wort kommen, die eindrucksvoll aufzeigt, welche Entwicklungen im Studium stattfinden können. Vor einiger Zeit hatte ich ein Gespräch mit Studierenden zur Bedeutung pflegedidaktischer Theorien und Modelle. Das folgende Zitat einer Studentin, die sich bereits am Ende des Studiums befindet, macht deutlich, wie sehr sich die Studierenden an pflegedidaktischen Theorien und Modellen abarbeiten. Es ist sicherlich eine Momentaufnahme, die jedoch verdeutlicht, mit welch gefestigten Haltungen die Studierenden ins Studium gehen und diese dann auch wieder verändern können.

¹¹ Das Einverständnis der Studentin zur Veröffentlichung liegt vor.

»Ich habe zuvor den Beruf der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege erlernt und empfand die Ausbildung auch gut. Ich entschloss mich dann Lehrerin zu werden und dachte: die Inhalte, die zentral sind, kenne ich ja schon – ich hatte sie ja schon in der Ausbildung erlebt – jetzt lerne ich noch ein paar Methoden und was sonst noch dazu gehört und dann funktioniert das schon. Und dann kam ich hierher und lernte die pflegedidaktischen Theorien kennen [...] und ich dachte: Was soll denn das jetzt? Was wollen die hier von mir? Da kamen auch viele Emotionen mit hoch: Ein bisschen Verzweifelt-Sein, warum das hier so verkompliziert wird. Auch Wütend-Sein, weil man gehofft hat, eine konkrete Anweisung zu bekommen, wie es denn nun richtig geht. Das hat man aber nicht bekommen und man musste sich das alles selbst erarbeiten. Auch durch die Erfahrung, welche man selbst dann in den Praktika machen konnte. Somit war der Zugang schon emotional und schwierig am Anfang. [...]«

Wenn wir jetzt bei der Subjektorientierung bleiben – ist es auch wie eine Art ›Denkschule‹, ein Sensibel-Sein auf verschiedene Dinge, die thematisiert werden oder integriert sind in die Theorie. Dass man das schon immer mitdenkt und verinnerlicht hat und damit dann den Schüler*innen begegnet und so Sachen deuten und interpretieren kann – der Stellenwert ist letzten Endes für mich so hoch, weil es schon zu einer Art Habitus geworden ist. Man denkt in diesen Theorien. Bei anderen, wie beispielsweise dem Strukturgitter von Greb, da ist es bei mir ähnlich – wenn man die Kategorien gut kennt und verinnerlicht hat, wendet man diese schon fast intuitiv an. Somit ist der Stellenwert sehr hoch und kann meines Erachtens gar nicht niedrig sein, um letztlich das Studium, aber vor allem die Anforderungen, die der Lehrer*innenberuf mit sich bringt, bewältigen zu können.«

Hier zeigt sich, wie nachhaltig die in der pflegeberuflichen Ausbildung gemachten Erfahrungen sind und welche Vorstellungen zur Lehrer*innenprofessionalität vorherrschen. Der von den Studierenden vielfach geforderte Praxisbezug und der Wunsch nach konkreten Handlungsanweisungen und Unterrichtsmethoden zeigt, wie wenig das pädagogische Handeln mit wissenschaftlichen Theorien verbunden wird. Hier ist die Hochschuldidaktik gefordert, mit den Studierenden die subjektiven Sichtweisen offen zu legen, Grenzen zu reflektieren und darüber eine Annäherung an pflegedidaktische Theorien zu ermöglichen.

Literatur

Altmeppen, Sandra/Ines, Klaar (2016): »Und da liegt jetzt ein Mensch« – eine Studie zu Lerngegenständen am dritten Lernort Lernlabor. In: Brinker-Meyendriesch, Elfriede/Arens, Frank (Hg.): Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit.

- Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen, Berlin: wvb, S. 260–282.
- Arens, Frank (2018): Sektion Bildung als fachwissenschaftlicher Zusammenschluss zur Begleitung von Bildungsfragen in der Pflege. In: Arens, Frank (Hg.): Lehrerbildung der Gesundheitsberufe im Wandel. Von der Pflegepädagogik zur Berufspädagogik Pflege und Gesundheit, Berlin: wvb, S. 113–141.
- Arens, Frank/Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2020): Beruf- und Wirtschaftspädagogik Schwerpunkt Gesundheit. Die berufs- und wirtschaftspädagogischen und fachwissenschaftlichen Bezüge im Spektrum Lehrerbildung Pflege und Gesundheit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 37, S. 1–23. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe37/ahrens_brinker-meyendriesch_bwpat37.pdf (Abruf: 22.08.2022).
- Balzer, Sabine (2015): Milieuanalyse in der Pflegeausbildung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb Ulrike (Hg.): Pflegedidaktische Forschungsfelder, Weinheim: Beltz Juventa, S. 74–101.
- Bauman, Zygmunt (2000): Flüchtige Moderne, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blankertz, Herwig (1975): Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen. In: Stratman, Karl Wilhelm/Bartel, Werner (Hg.): Berufspädagogik Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung, Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 285–299.
- Böhnke, Ulrike (2011): Dem Leibkörper auf der Spur. Theoretischer Begründungsrahmen professioneller reflexiver Könnerschaft im Berufsfeld Pflege, Göttingen: V&R unipress.
- Bohrer, Annerose (2013): Selbstständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung, Berlin: wvb.
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede/Arens, Frank (Hg.) (2016): Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen, Berlin: wvb.
- Darmann, Ingrid (2000): Kommunikative Kompetenz in der Pflege. Ein pflegedidaktisches Konzept auf der Basis einer qualitativen Analyse der pflegerischen Kommunikation, Stuttgart: Kohlhammer.
- Darmann-Finck, Ingrid (2010): Interaktion im Unterricht, Frankfurt a.M.: Lang.
- Dütthorn, Nadin (2014): Pflegespezifische Kompetenzen im europäischen Bildungsraum – eine empirische Studie in den Ländern Schottland, Schweiz, Deutschland, Göttingen: V&R unipress.
- Dütthorn, Nadin/Walter, Anja/Arens, Frank (2013): Was bietet die Pflegedidaktik? – ein Analyseinstrument zur standortbestimmenden Untersuchung pflegedidaktischer Arbeiten. Teil 1. In: PADUA, 8(3), S. 168–175.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2000): Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive, Frankfurt a.M.: Mabuse.

- Ertl-Schmuck, Roswitha (2022): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hg.): Theorien und Modelle. Eine Einführung (2. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa, S. 155–201.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung, Weinheim: Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hg.) (2010): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung, Weinheim: Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb Ulrike (Hg.) (2013): Pflegedidaktische Handlungsfelder, Weinheim: Beltz Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb Ulrike (Hg.) (2015): Pflegedidaktische Forschungsfelder, Weinheim: Beltz Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel Jonas (Hg.) (2022): Theorien und Modelle. Eine Einführung (2. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Walter, Anja (2020): Pflegedidaktik als Disziplin – Gegenstand und Kommunikationszusammenhänge. In: Kaiser, Franz/Götzl, Mathias (Hg.): Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik, Detmold: Eusl, S. 113–129.
- Fachkommission (2019): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16560> (Abruf: 22.08.2022).
- Fachkommission (2020): Begleitmaterialen zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Online: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/16613> (Abruf: 22.08.2022).
- Fichtmüller, Franziska/Walter, Anja (2007): Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns, Göttingen: V&R unipress.
- Gahlen-Hoops, Wolfgang von/Hänel, Jonas (2020): Vage Blicke – Brüchiges Selbst? Zur konstellativen Neuformulierung pflegerischer Subjektivität. In: Hänel, Jonas/Altmeppen, Sandra (Hg.): Subjekt – Pflege – Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck, Weinheim: Beltz Juventa, S. 60–88.
- Greb, Ulrike (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege, Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Greb, Ulrike (2015): Anhang: Erkenntnistheoretische Zugänge. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb Ulrike (Hg.): Pflegedidaktische Forschungsfelder, Weinheim: Beltz Juventa, S. 284–302.
- Greb, Ulrike/Ertl-Schmuck, Roswitha (2015): Synopse und Ausblick. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb Ulrike (Hg.): Pflegedidaktische Forschungsfelder, Weinheim: Beltz Juventa: S. 258–283.

- Hänel, Jonas (2021): Mannigfaltigkeit: Bildung, Kino, Pflege. Elemente einer bewegungsbildbasierten Theoriebildung. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften.
- Hänel, Jonas/Ertl-Schmuck, Roswitha (2022): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik – ein verschlungenes Feld heterogener Praktiken. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hg.): Theorien und Modelle. Eine Einführung (2. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa, S. 17–31.
- Holoch, Elisabeth (2002): Situiertes Lernen und Pflegekompetenz. Entwicklung, Einführung und Evaluation von Modellen situierten Lernens in der Pflegeausbildung, Bern: Huber.
- Hoops, Wolfgang (2013): Pflege als Performance. Zum Darstellungsproblem des Pflegerischen, Bielefeld: transcript.
- Hülksen-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, Osnabrück: V&R unipress.
- Klafki, Wolfgang (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (3. Aufl.), Weinheim: Beltz.
- Klimasch, Gerlinde (2022): Pflegerische Empathie (lernen) – Sichtweisen von Pflegelernenden. Eine longitudinale qualitative Interviewstudie. Dissertation, Universität Bremen. Online: https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/5932/1/Pflegerische%20Empathie_Gerlinde%20Klimasch_Dissertation.pdf (Abruf: 04.10.2022).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019.
- Kunze, Katharina Kaja (2020): Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 60(31), S. 29–39.
- Olbrich, Christa (1999): Pflegekompetenz, Bern: Huber.
- Olbrich, Christa (Hg.) (2009): Modelle der Pflegedidaktik, München: Elsevier.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2002): Zehn Jahre »Pflege braucht Eliten«. Qualifizierung von Lehr- und Leitungskräften in der Pflege. Stipendiaten und Kollegiaten 1922–2022, Stuttgart.
- Sahmel, Karl-Heinz (2015): Lehrbuch Kritische Pflegepädagogik, Göttingen: Hogrefe.
- Sanders, Olaf (2020): Bildungsgründe. Zwei Antrittsvorlesungen, Hamburg: Katzenberg.

- Schwarz-Govaers, Renate (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell, Bern: Huber.
- Simon, Julia (2019): Pflegewissenschaftliche Ansprüche in der Unterrichtsplanung. Eine empirische Untersuchung, Bamberg: University of Bamberg Press.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Uzarewicz, Charlotte/Uzarewicz, Michael (2005): Das Weite suchen. Einführung in eine phänomenologische Anthropologie für Pflege, Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Walter, Anja (2022): Der phänomenologische Zugang zu Pflegesituationen – eine pflegedidaktische Arbeitsweise. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung (2. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa, S. 293–334.
- Walter, Anja/Altmeppen, Sandra/Arens, Frank (2013): Was bietet die Pflegedidaktik? Analyseergebnisse pflegedidaktischer Arbeiten im Überblick. Teil 2. In: PADUA, 8(5), S. 302–310. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a0000152>.
- Walter, Anja/Dütthorn, Nadin (Hg.) (2019): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik, Duisburg: Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V.
- Winkler, Gabriele (2015): Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft, Bielefeld: transcript.
- Winter, Claudia (2020): Emotionale Herausforderungen in der Pflegeausbildung: Konzeptentwicklung eines persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitungskonzepts, Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Wittneben, Karin (1991): Pflegekonzepte in der Weiterbildung zur Pflegelehrkraft. Über Voraussetzungen und Perspektiven einer kritisch-konstruktiven Didaktik der Krankenpflege, Frankfurt a.M.: Lang.
- Wulf, Christoph (2022): Anthropozän. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 29–38.

