

Pflegedidaktik als multiparadigmatische Disziplin

Eine Vorlesung zum Paradigmenproblem

Wolfgang von Gahlen-Hoops

1. Einleitung

Eine Beobachtung ist, dass die Lehrer*innenbildung Pflege häufig die Frage und das Anliegen der Selbstverortung und der Selbstthematisierung der Pflegepädagogik, der Pflegedidaktik, aber auch der Verhältnisse der Pflegewissenschaft beinhaltet. In der Lehrer*innenbildung geht es darum Menschen auszubilden, die das Wissen, das Können, das Verstehen eines Diskursrahmens, einer Disziplin, eines Wissenscorpus transformieren und weitergeben. Diese eben angesprochene Weitergabe ist also nicht nur in dem Sinne einer Wissensweitergabe gemeint, sondern auch im Sinne einer Weitergabe der grundlegenden Denk- und Handlungsstrukturen eines bestimmten Faches.

Im Bereich Pflegedidaktik ist das, was Pflege ist, bedeutet und ausmacht genau das, was im Studium eines Lehramtes Pflege erlernbar sein sollte. Diese Erlernbarkeit von Pflege als »Fach«, als »Fachrichtung«, als »Disziplin«, als »Diskurs« zu reflektieren ist unter anderem die Aufgabe der beruflichen Didaktik als Fachdidaktik oder in diesem Fall der Pflegedidaktik.

Es ist immer wieder eine gängige Beobachtung von Studierenden, dass Pflege als Fachstudium verschiedenen Paradigmen folgt und die Fachdidaktik Pflege ebenso paradigmatischen Verortungen folgt. Studierende von Pflege bekommen demnach in ihrem Erkenntnisinteresse, genaueres über Pflegebildung und auch über Pflege zu lernen, verschiedene Antworten von Seiten der Hochschule, was einerseits normal zu bezeichnen ist, was andererseits aber auch genauer aufzuklären ist. Woran liegt das? Inwiefern liegen dazu Ergebnisse vor?

Diese Zusammenstellung von verschiedenen Paradigmen ist erkenntnistheoretisch nicht so einfach zu lösen, weil die erste Variante des Paradigmenbegriffes und des darauf aufbauenden Diskursrahmens wie ihn Thomas Kuhn eingeführt hat, diese Vielheit an Paradigmen nicht vorsieht. Nach Kuhn bewegen wir uns als Wissenschaftler*innen in einem Paradigma (vgl. Kuhn 1962).

Von daher sieht sich diese Publikation, die aus einer Ringvorlesung hervorgegangen ist, durchaus als Fortsetzung von Grundsatzfragen der Pflegedidaktik (vgl. Ertl-Schmuck 2022). Sie ist gleichzeitig die Fortsetzung einer produktiven Selbstkritik als Diskussionsangebot (vgl. Brinker-Meyendriesch 2022) für eine anzustoßende Reform der Lehrer*innenbildung Pflege wie der Lehrer*innenbildung in Deutschland insgesamt unter dem Fokus Multiparadigmatische Lehrer*innenbildung. Es ist mir ein Anliegen, neue Gedanken zu formulieren und beizutragen.

Wenn man nun klären möchte, was die grundlegenden Denk- und Handlungsstrukturen einer Disziplin, eines Faches oder eines Diskursrahmens wie der Pflegedidaktik sind, dann gibt es verschiedene Möglichkeiten, diese Denk- und Handlungsstrukturen zu fokussieren und zu befragen. Ich möchte dafür heute den Paradigmenbegriff in einer bestimmten Funktion auswählen. Weniger wird das in dem Sinne geschehen, wie Jaqueline Fawcett das als Metaparadigma versucht hat und diesen Begriff damit auf quasi einfach zu handhabende Gegenstände (ontologische Entitäten) reduziert, die insgesamt dazu dienen sollen, eine abildtheoretische Vorstellung einer Disziplin zu generieren, im Sinne von Pflege = Gesundheit, Person, Umwelt und – merkwürdigerweise – wieder Pflege (vgl. Fawcett 1984). Es geht mir in diesem Kontext eher darum, den fluiden und konkreten Charakter des Kuhn'schen Paradigmas freizulegen und für eine kleine inhalts- und diskursbezogene Untersuchung zu nutzen. Dieser schließt sich dann eine Paradigmendebatte in der Lehrer*innen Bildung an, die vermutlich inzwischen ganz in Vergessenheit geraten oder noch gar nicht weiter bekannt ist.

Wie ist also das Vorgehen in diesem einführenden Beitrag?

Es wird zunächst darum gehen, den Paradigmenbegriff etwas zu erläutern und zu justieren, so dass er operationalisierbar wird für die Untersuchung der Fragestellung nach der multiparadigmatischen Herausforderung der Pflegedidaktik. Dafür werde ich

1. auf die Geschichte der internationalen Lehrerbildung eingehen, dabei auf Lee S. Shulman und auch kurz auf Thomas Kuhn zu sprechen kommen;
2. den operationalisierten Paradigmenbegriff von Thomas Kuhn auf die deutsche Promotionsmöglichkeiten beziehen und zeigen, was dabei konkret an Paradigmen herauskommt;
3. erläutern, wie sich diese Paradigmen auf die Lehrerbildung Pflege beziehen lassen (evtl. auch auf den Rahmenlehrplan);
4. eine kurze Zusammenfassung der Befunde geben;
5. die Ergebnisse in Beziehung zu aktuellen Überlegungen der Multiparadigmatik in der allgemeinbildenden Lehrer*innenbildung bringen;

6. zwei Möglichkeiten der Integration von multiparadigmatischer Lehre deutlich machen.

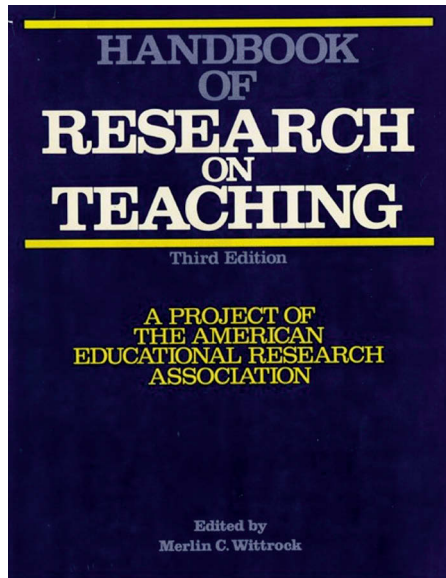
2. Die Geschichte vom fehlenden Paradigma

Fast zeitgleich zu dem Zeitpunkt Anfang der 1980er Jahre, wo Wolfgang Klafki (1985) die drei Erkenntnisinteressen aus der Einführungsvorlesung von Jürgen Habermas (1965) in Frankfurt mitbekommen hat, passierte noch etwas anderes.

Also es bleibt für mich die Frage, ob man diese drei Habermaschen Entleihungen jetzt zu allgemeinen Paradigmen der Erziehungswissenschaft oder der Pflegedidaktik stilisieren möchte? Dieses ist nicht nur Karin Wittneben (1994) und Ingrid Darmann-Finck (2010) und zeitweise auch mir in Seminaren selbst schon durchgehend gelungen. Zur Erinnerung: Karin Wittneben und Ingrid Darmann-Finck bedienen sich dieser drei habermaschen Diskursunterscheidungen. Es gebe drei Erkenntnisinteressen und Diskurssetzungen, das empirisch-analytische (das technische), das hermeneutisch-geisteswissenschaftliche (das praktische) und das kritisch-emanzipatorische. Ich möchte heute begründet davon abraten, sich dieser Unterscheidung zu bedienen und eine andere Geschichte erzählen, die parallel gelaufen und die an dem Strang von Jürgen Habermas, Wolfgang Klafki, Karin Wittneben und so weiter etwas vorbei gegangen ist. Es ist der Bezugspunkt Lee S. Shulman, der wie gesagt parallel zu Wolfgang Klafki den Kopfaufsatz zu Paradigmen in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in dem fast 1.000 Seiten starken Handbuch von Merlin C. Wittrock geschrieben hat.

Lee S. Shulman (1986, eigentlich 1984) hatte darin die Untersuchungsfrage nach den Paradigmen der Erziehung so transformiert, dass er den Unterricht als Untersuchungsgegenstand in einer Spezifik der Erziehungswissenschaft vorstellte. Für die Untersuchung dieses Gegenstandes fehlte ihm jedoch eine paradigmatische Bezugsgröße – er wies 1984 darauf hin, dass man das, was Unterricht ist, nicht mit sozialwissenschaftlichen, noch psychologischen, noch durch anderweitige Paradigmen wie den hermeneutischen Fächern vollständig erschließen kann. Er zeigt ausgehend von konkreten Szenen aus dem beobachteten Unterrichtsgeschehen, wie es Lehrenden gelingt pädagogisch zu handeln. Zum Beispiel aus dem Sprachunterricht am Beispiel des Unterrichts zu Melvilles *Moby Dick*. Dabei stößt Lee S. Shulman auf ganz interessante Handlungen von Pädagog*innen, derer sie sich bedienen, um zu unterrichten. Hier lagert für ihn das besondere Wissen, die besondere Kompetenz – bei den Lehrenden, im Unterricht, am Ort der Lehre. Erinneert sei in diesem Zusammenhang an die für die Didaktik der sprachlichen Fächer bedeutsame Projekt Lee S. Shulmans bis hin zu dem 1987 veröffentlichten Aufsatz »The Knowing of Teaching«.

*Abb. 1: Handbook of Research on Teaching:
a project of the american research association*



Wittrock 1986

Nach Shulman besteht ein Manko in der paradigmatischen Bestimmungsmöglichkeit. Für die Science of Teaching bedeutet es sich die Paradigmen der Pflege- didaktik genauer zu vergegenwärtigen und damit zu rechnen, dass man diese nicht von außen bestimmen kann. Man gewinnt vielmehr durch Beobachtungen von dem, was Pflegelehrende im und außerhalb des Unterrichts tun oder welche Paradigmen Pflegelehrende in ihrem Fachstudium als relevant erlernen.

Was war denn nochmal ein Paradigma: haben wir hier noch was dazu im Ohr? Ich erinnere jetzt wie gesagt nicht an die Debatte von Jaqueline Fawcetts Metapara- digma, welches einige Bemerkungen im Pflegediskurs zur Folge hatte u.a. die fun- dierte Kritik dazu von Ulrike Greb (1997).

Ich erinnere aber an Thomas Kuhn, der die Struktur der wissenschaftlichen Re- volutionen 1953 mit dem Ziel veröffentlichte, die wissenschaftstheoretische Debatte um die Stellung der Physik aufzuklären. Nach Thomas Kuhn vollziehen sich Ände- rungen in der Wissenschaft, die Paradigmenwechsel, revolutionär, nicht evolutio- när – das Wissen ändert alles, sofort, wie bei einem explosiven Experiment auf dem Sicherheitstisch des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Was ein Paradigma nach Thomas Kuhn ist, ist oft sehr merkwürdig gedeutet worden. Denn wenn man Thomas Kuhns Ausführungen dazu liest, ist das Paradig-

ma eigentlich eine sehr praktische, das heißt durch eigene Handlungen erworbene Sache. Es ist etwas, das man eher forschend und weniger studierend erlernt. Dieses erlernt man meistens nicht im Studium, sondern bei einer weiterführenden wissenschaftlichen Tätigkeit, z.B. an einer Universität als Doktorand*in oder in einem Forschungsprojekt. Hier ist der biografische Ort für den Erwerb des Paradigmas zu finden. Das Paradigma ist kein unkritischer Begriff, es dient nicht der Erkenntnisgewinnung, sondern im Grunde zur Erkenntnisvermeidung und Erkenntnisausschließung (vgl. Kuhn 1962). Das Paradigma schützt Wissenschaftler*innen vor Erkenntnis und reproduziert erstmal immer das Gleiche:

»Few people who are not actually practitioners of a mature science realize how much mop-up work of this sort a paradigm leaves to be done or quite how fascinating such work can prove in the execution. And these points need to be understood. Mop-ping-up operations are what engage most scientists throughout their careers. They constitute what I am here calling normal science. Closely examined, whether historically or in the contemporary laboratory, that enterprise seems an attempt to force nature into the performed and relatively inflexible box that the paradigm supplies. No part of the aim of normal science is to call forth new sorts of phenomena; indeed those that will not fit the box are often not seen at all. Nor do scientists normally aim to invent new theories, and they are often intolerant of those invented by others. Instead, normal-scientific research is directed to the articulation of those phenomena and theories that the paradigm already supplies.«
(Kuhn 1962, S. 24)

Nach Thomas Kuhn ist es also so, dass die impliziten und expliziten Annahmen und Vorstellungen und Ausgangspunkte einer Wissenschaft maßgeblich in den Lebensabschnitten Studium, mehr noch in der Phase der Promotion erworben und praktisch angeeignet werden.

Möchte man sich nun daraus ein Instrument zu Analyse der Paradigmen machen, schlage ich folgendes vor: nämlich einen Blick auf die Realisierungsmöglichkeiten von Promotionen zu werfen. Also welche Paradigmenmöglichkeiten gibt es offiziell und wie heißen diese. Ich habe dafür eine Tabelle gemacht, welche Fakultäten welche Promotionen anbieten. Hiernach sind an einer Volluniversität wie beispielweise an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel folgende Promotionsmöglichkeiten gegeben:

- Medizinische Fakultät: Dr. med., Dr. rer. med.
- Sozialwissenschaftliche Fakultät (einschl. Wirtschaft): Dr. rer. pol, Dr. rer. soc., Dr. phil.
- Naturwissenschaftliche Fakultät: Dr. rer. nat.
- Juristische Fakultät: Dr. jur.
- Philosophische Fakultät: Dr. phil.

- Psychologie: Dr. rer. nat.
- Bildungs- und Erziehungswissenschaften: Dr. phil.
- Geschichtswissenschaften: Dr. phil.
- Pflegewissenschaftliche Fakultät
- Pflegedidaktik (integriert)
- Andere Paradigmen (z.B. durch Zweitfach)

Dabei werden die zu erwerbenden Leistungspunkte den verschiedenen Paradigmen je nach Hochschulstandort unterschiedlich zugeordnet. Verdeutlicht wird dieses in Tabelle 2 in der anhand von drei verblindeten universitären Standorten in Deutschland aufgezeigt wird, wie die Zuordnung der Leistungspunkte auf die verschiedenen Paradigmen erfolgt. Die Kategorie »Andere« berücksichtigt die Leistungspunkte für das Zweitfach. Die Praktika und Abschlussarbeiten wurden hierfür paradigmatisch nicht zugeordnet. Das Pluszeichen ermöglicht die Unterscheidung zwischen Leistungspunkten, die im Bachelor oder eben später im Masterstudium erworben werden können. Dabei entspricht ein Leistungspunkt (LP) 30 angenommene Arbeitsstunden für die Studierenden nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

Auf den ersten Blick erkennt man, dass die Lehrer*innenbildung Pflege und Gesundheit bereits multiparadigmatisch ist, vor allem sind das sozialwissenschaftliche Paradigma, das naturwissenschaftliche Paradigma, das medizinische Paradigma, das bildungswissenschaftliche bzw. pädagogische Paradigma mit höherer Leistungspunktezahl in den ausgewählten und für diese Fragestellung verblindeten Studienprofilen vertreten sind. In Spuren oder gar nicht kommen Psychologie, Geschichte, Recht, Ethik und Philosophie vor. Die extra aufgeführten Leistungspunkte für Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik sind bewusst nicht einem Paradigma zugeordnet, sondern bilden gerade für die Lehrer*innenbildung Pflege eigene Paradigmen. Analysiert man die bestehenden curricular wirksamen Paradigmen in der Lehrer*innenbildung Pflege und Gesundheit an drei zufällig ausgewählten Standorten in Deutschland mit Erst- und Zweitfachstudium, so fallen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf:

Gemeinsam ist z.B., dass Geschichte und Geschichtswissenschaften kein wirksames Paradigma in der Lehrerbildung Pflege und Gesundheit darstellen.

Für diesen Zweck wird auch in Sozialwissenschaften und Bildungswissenschaften und auch Naturwissenschaften und Medizin sowie Psychologie, Recht, Ethik und Philosophie unterschieden. Mit »Anderen« ist hier das jeweilige Zweitfachstudium gemeint. Darüber hinaus findet eine Unterscheidung in Fachdidaktik Pflege und Pflegewissenschaften statt.

Tab. 2: Zuordnung der Leistungspunkte an drei Standorten in Deutschland

Paradigma (in LP/ECTS)	Hochschulstand- ort I	Hochschulstand- ort II	Hochschulstand- ort III
Sozialwissenschaftliches Paradigma	30 (24) + 0	10	10
Naturwissenschaftliches Paradigma	39 LP + 0	7 (0) + 0	11
Medizin	22 LP + 0	8 (15) + 0	24
Bildungswissenschaften/ Pädagogik	28 + 28	21 + 27	50
Psychologie	(6)	0	0
Geschichte	0	0	0
Recht	0	0	0
Ethik und Philosophie	0	0	4
Pflegewissenschaft	16 + 6	46 + 15	5 + 23
Fachdidaktik Pflege	+ 12	9 + 15	11 + 5
Andere	36 + 44	42 + 30	15 + 99

Eigene Darstellung

Daran ist gut zu erkennen, dass aus multiparadigmatischer Perspektive bereits viele verschiedene Paradigmen in der Lehrer*innenbildung Pflege wirksam sind. Für die drei ausgewählten Hochschulstandorte bedeutet es, dass es an allen Standorten naturwissenschaftliche Module gibt, die zwischen 7–39 Leistungspunkten schwanken. Das medizinische Paradigma kommt ebenfalls an allen Standorten vor, es schwankt zwischen 8 und 24 Leistungspunkten.

Das sozialwissenschaftliche Paradigma und die dritte Säule des Lehramtsstudiums das bildungswissenschaftliche Paradigma sind ebenfalls in alles Lehramtsstudiengängen realisiert, jedoch mit unterschiedlichen Leistungspunkten. So bildet sich das sozialwissenschaftliche Paradigma im Umfang von 10 Leistungspunkten bis zu 30 Leistungspunkten ab. Das bildungswissenschaftliche Paradigma schwankt zwischen 48 und 56 Leistungspunkten. Die Pflegewissenschaften differieren deutlich zwischen 22 und 51 Leistungspunkten und die Fachdidaktik Pflege bewegt sich zwischen 12 und 24 Leistungspunkten.

Die Paradigmen Psychologie und Recht und Ethik und Philosophie sind an den untersuchten Standorten nur vereinzelt vorhanden und in die Lehrer*innenbildung Pflege und Gesundheit eingebunden.

3. Zusammenfassung der Befunde

Die Analyse der verschiedenen theoretischen Modulbestandteile an deutschen Hochschulen und Universitäten zeigt, dass vor allem vier Paradigmen neben Pflegewissenschaften und der Pflegedidaktik besonders wirksam in der Lehrer*innenbildung Pflege und Gesundheit vertreten sind. Zu ihnen gehören das naturwissenschaftliche, das medizinische, das sozialwissenschaftliche und das bildungswissenschaftliche Paradigma als wesentliche Bezugspunkte im Lehramtsstudium Pflege und Gesundheit. Damit weist das Lehramtsstudium Pflege und Gesundheit auf deutliche multiparadigmatische Herausforderungen hin, und zwar ohne, dass man das Unterrichtsfach im Lehramtsstudium berücksichtigt. Das bedeutet, dass man als Studierende*r im Durchschnitt mindestens vier bis sechs unterschiedlich strukturierte Wissenschaftslogiken im Studium zum Lehrenden in Pflege- und Gesundheitsberufen verstehen und anwenden können muss.

Zudem zeigt die Analyse mit Blick auf die Modulgestaltung in diesen Lehramtsprofilen auch eine durchgängige monoparadigmatische Ausrichtung der Module bzw. in der Folge eine monoparadigmatische Lehre in den Modulen. Das bedeutet, die Konstruktionslogik der Module wird im Gegensatz zur Steuerungslogik von Lehramtsstudiengängen behandelt. Auf der Steuerungsebene mischt man standort- und institutionenübergreifend verschiedene Paradigmen sehr großzügig und vielfältig zusammen. Während man auf der modularen und hochschuldidaktischen Ebene diese multiparadigmatische Herausforderung in den analysierten Modulhandbüchern nicht einlöst, sondern hier überlässt man es den Studierenden (bzw. einzelnen Lehrenden) Brücken des Verständnisses und der Übersetzungen zwischen unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zu bauen.

Ich möchte diese Voraussetzungen gerne in ein Bezugsverhältnis bringen zu Ansätzen von Martin Heinrich, Günther Wolfswinkler, Isabell Van Ackeren, Nina Bremm und Lilian Streblow, wie sie sie vor zwei Jahren in der Zeitschrift »Die Deutschen Schule« vorgestellt haben. Ich selbst habe Martin Heinrich (Heinrich u.a. 2019) bei einem Vortrag im Rahmen der Qualitätsoffensive II zur Lehrer*innenbildung gehört.

Heinrich u.a. (2019) unterscheiden verschiedene Perspektiven der Multiparadigmatik – steuerungstheoretische, wissenschaftstheoretische und die analytische Perspektive. Ihre Analyse zur Multiparadigmatik verläuft entlang des didaktischen Dreiecks aus Gegenstand, Lernende und Lehrende, denen jeweils eine Perspektive unterlegt wird. Ich möchte kurz die Befunde zur Multiparadigmatik wiedergeben. Ich denke, dabei wird eine Relevanz für unsere Pflegelehrer*innenbildung durchaus deutlich.

Aus Sicht der Lernenden kann man die Praxisphasen und deren seminaristische Begleitung als Beispiel nehmen. Hierbei lassen sich drei disziplinäre Zugänge unterscheiden, die man mischen kann, die aber in der hochschuldidaktischen Pra-

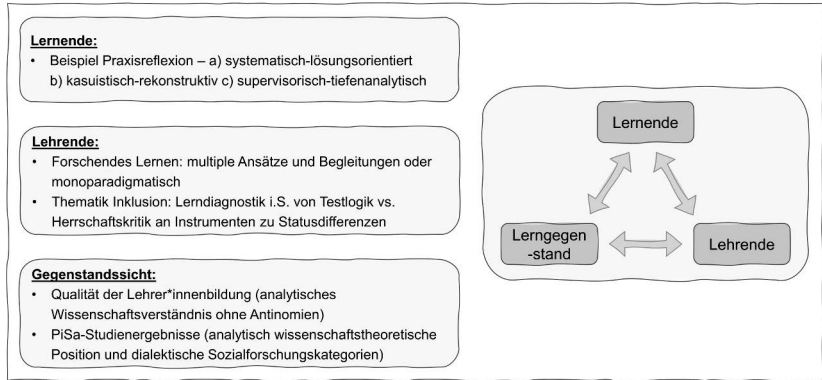
xis meistens nur monothematisch für die Praxisreflexion genutzt werden. Erstens, der systemisch-lösungsorientierte Ansatz, zweitens der kasuistisch-rekonstruktive Ansatz und drittens der supervisorisch-tiefenanalytische Ansatz. Grundsätzlich bedeutet das Vorgehen eine bestimmte Perspektive auf die Praxis an der Schule und des Unterrichts anzulegen.

Aus der Perspektive von Lehrenden in Lehramtsstudiengängen Pflege und Gesundheit lassen sich zwei unterschiedliche Beispiele finden, die das Dilemma der Multiparadigmatik deutlich machen. Beim Forschenden Lernen, welches in vielen Studiengängen inzwischen implementiert ist, bietet sich die Möglichkeit den Studierenden eine gewisse paradigmatische und methodologische Breite für die Umsetzung von Forschungsprojekten zu beachten. Allerdings ist es schwierig, das Forschende Lernen dann alleine als Lehrende*r umzusetzen. Hierbei wird vermutlich die Limitation deutlich oder dass man quasi ein Lehrenden-Team zur Betreuung von multiparadigmatischen Forschungsprojekten benötigt.

Auch am zweiten Beispiel, der Lehre von Themen der Inklusion bzw. Lerndiagnostik, wird der Unterschied in der Lehrendenperspektive deutlich, ob man multi- oder eher monoparadigmatisch lehrt. So lassen sich Testszenarien analytisch und mit Blick auf die Durchführung lehren oder es lassen sich Perspektiven miteinander verschränken, indem man beispielsweise herrschaftskritische Perspektiven auf die Herstellung von Statusdifferenzen durch Forschungs- und Testinstrumente in der Anwendung der Lerndiagnostik bei inklusiven Kindern und Jugendlichen vermittelt. Die Qualität der Lehrer*innenbildung wird häufig – so der Vorwurf – auf der Gegenstandseite einseitig, beispielsweise auf Basis eines analytischen Wissenschaftsverständnisses ohne Bezug zu antinomischen Strukturen des Lehrer*innenhandelns getroffen. Befunde der empirischen Professionsforschung werden ebenso ausgeblendet. Auch bezüglich der Lehr-/Lern-Forschung sei es eine multiparadigmatische Herausforderung, wie man beispielsweise die PISA-Studie vermittelt: aus analytischen Kategorien oder auch aus dialektischen Sozialforschungskategorien?

Der Nachweis der Multiparadigmatik erfolgt bei Heinrich u.a. (2019) also auf verschiedenen Ebenen. Dabei wird auch auf die Schwierigkeit eines multiparadigmatischen Wissensmanagements aufmerksam gemacht. Denn es müssten ja, um monoparadigmatische Verkürzungen zu vermeiden, verschieden-paradigmatische Studien zu einem Phänomen auffindbar sein und entsprechend aufbereitet für die Recherche vorliegen.

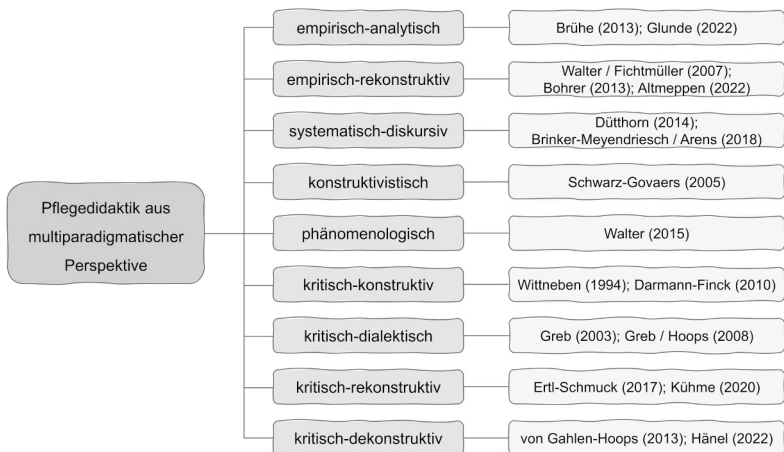
Abb. 2: Ebenen der Multiparadigmatik nach Heinrich u.a. 2019



Eigene Darstellung

Wie kann man auf der Ebene einer pflegedidaktischen Reflexion die Einlösung der Multiparadigmatik gewährleisten? In der Pflegedidaktik liegen inzwischen eine Vielzahl von Arbeiten in Deutschland vor, die wiederum eine Heterogenität und Vielfalt methodischer Ansätze folgen. Eine Visualisierung von pflegedidaktischen Promotionsarbeiten bzw. weiterführend durch die wissenschaftliche Arbeit auf Professuren verdeutlicht Kriterien der pflegedidaktischen Einlösung der Multiparadigmatik (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Übersicht der methodischen Multiparadigmatik innerhalb der Pflegedidaktik

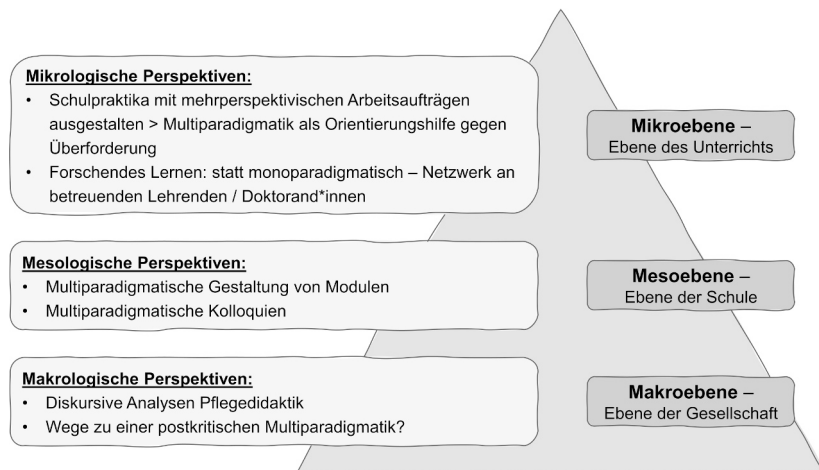


Eigene Darstellung

Die spezifische Schwierigkeit der multiparadigmatischen Lehre in der Lehrer*innenausbildung Pflege und Gesundheit stellt sich allerdings auch auf der curricularen und modularen Ebene nochmal ganz anders dar, denn man muss die Bereitschaft haben und gleichsam auch andere paradigmatische Orientierungen »zulassen« wollen, was auch eine machttheoretische Frage ist. Zum Beispiel kann der sogenannte »Lerninselansatz« (vgl. Darmann-Fink 2010; Muths 2013; Aldorf u.a. 2001) als eine erste Reaktion des pflegedidaktischen Diskurses auf die multiparadigmatischen Anforderungen zu reagieren verstanden werden. Denn hierbei sollten insbesondere naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Paradigmen als einzelne Lerninseln miteinander in Beziehung treten. Allerdings geschieht diese Mischung der Paradigmen hierbei noch in einem getrennten Nebeneinander und ohne eine konzeptionelle Idee bzw. einer Theorie der Multiparadigmatik.

Es wäre meines Erachtens wichtiger, dass man interdiskursive Vernetzungsmöglichkeiten künftig besser erkennt und übergreifende Problemstellungen, wie beispielsweise die globale Ressourcenverknappung im Kontext des menschenverursachten Klimawandels nutzt, um eine – vielleicht postkritisch zu nennende – Multiparadigmatik verbindlicher als bisher anzubahnen. Die Herausforderung der Multiparadigmatik in der Lehrer*innenbildung Pflege und Gesundheit kann nicht einseitig nur den Studierenden aufgebrummt werden. Vielmehr sollten diese Beobachtungen zum Ausgangspunkt für die eigenen Anwendungs- und Entfaltungsebenen in der hochschulischen Lehre und Arbeit genommen werden.

Abb. 4: Mikro-, Meso- und Makrologische Perspektiven im Kontext Lehrer*innenbildung



Eigene Darstellung

4. Konkrete hochschuldidaktische Ideen zur Integration der Multiparadigmatik in der Lehrer*innenbildung Pflege und Gesundheit

Multiparadigmatik zu verstehen bedeutet eine immense Herausforderung in der Lehrer*innenbildung Gesundheit und Pflege. Es lassen sich schwerpunktmäßig folgende sechs Paradigmen nachweisen, die die Studierenden und angehenden Lehrenden miteinander in Einklang bringen müssen, wie es strukturell über die Modulhandbücher so vorgegeben wird: das ist Medizin, Naturwissenschaft, Sozialwissenschaft, Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaft – und die spezifischen Paradigmen der Pflegewissenschaft und der Pflegedidaktik. Paradigmen wie Psychologie, Geschichte und Recht und Ethik/Philosophie lassen sich in den untersuchten Studiengangprofilen des Lehramts Pflege und Gesundheit derzeit nicht oder nur in Spuren nachweisen. Dieser Beitrag hat versucht neben theoretischen Aspekten hin zu einer Theorie der Multiparadigmatik auch konkrete hochschuldidaktische Handlungsansätze zu geben, um die multiparadigmatischen Arbeits- und Reflexionsmöglichkeiten für Studierende als auch für Lehrende aufzuzeigen. Das erfolgt vor dem Hintergrund, dass derzeit eine monoparadigmatische Lehridee auf der Ebene der Lehre in einzelnen Modulen deutlich überwiegt. Auch sind die Sozialisationsbedingungen angehender Wissenschaftler*innen in der Regel eher monoparadigmatisch als multiparadigmatisch ausgerichtet.

Neben den theoretischen Herleitungen der unterschiedlichen Paradigmen bedarf es demnach konkreter hochschuldidaktischer Ideen um die Multiparadigmatik, mit der die Lehrer*innenbildung Pflege und Gesundheit konfrontiert ist, in diese aufzunehmen. Ein wichtiger Punkt wäre hier bereits in den Einführungsvorlesungen in die Fachdidaktik oder Berufspädagogik Pflege und Gesundheit den Verweis auf die Multiparadigmatik mit aufzunehmen. Innerhalb des Studiums sollten Studierende ihre berufliche Rolle als Pflegelehrende*r mit Verweis auf verschiedene Paradigmen reflektieren können.

Um eine monoparadigmatische Vorgehensweise von vornherein auszuschließen, bietet es sich an bereits in der curricularen Planung verschiedene Modelle zu integrieren, so dass Studierende anhand von verschiedenen Modellen die Möglichkeit erhalten multiparadigmatisch z.B. nach Greb, nach Walter, nach Darmann-Finck oder nach Schwarz-Govaers (vgl. Abb. 3) zu planen und zu reflektieren.

Dieses Vorgehen wäre auch eine Möglichkeit, die zu absolvierenden Praktika nach verschiedenen paradigmatischen Orientierungen auszuwerten und damit eine multiparadigmatische Anwendung zu integrieren.

Man kann die didaktische Pluralität, Heterogenität und Multiparadigmatik auch zum Anlass nehmen, fachwissenschaftliche Module mit fachdidaktischen Überlegungen gezielt anzureichern. Zum Beispiel eignen sich Reflexionsfragen und Reflexionsperspektiven wie sie Ertl-Schmuck vorschlägt, auch zur Anbahnung hochschuldidaktischer Reflexionsprozesse.

Gemeinsame Themen lassen sich aus multiparadigmatischen Perspektiven entfalten. Hier könnte z.B. quantitative Befunde, qualitative Befunde oder in Kombination medizinischer Forschungsberichte, naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, aber auch bildungswissenschaftliche Betrachtungen sowie pflegewissenschaftliche Perspektiven und pflegedidaktische Transformationsmöglichkeiten gemeinsam und integrativ zur Anwendung kommen.

5. Resonanzen nach der Vorlesung

Das Thema der multiparadigmatischen Anforderungen auf der Ebene der Steuerungslogik wurde nochmal anhand der Bedingungen an einzelnen Standorten reflektiert. So sei es eben auch Tradition, was an einzelnen Standorten für Studiengänge vorhanden ist. Diese Multiparadigmatik der Modulgestaltung wird allerdings bisher an keinem Standort gesondert reflektiert aufgenommen. Auch in der Außendarstellung tauchen die Spezifika der paradigmatischen Orientierungen in den Lehramtsstudiengängen Pflege und Gesundheit wenig auf (vgl. Kornmesser/Schurz 2014).

Auf der Ebene der studentischen Rezeption fällt auf, dass viele Studierende zu Beginn ihres Studiums eine große Affinität zu medizinischen und zum Teil auch naturwissenschaftlichen Themen in die Studiengänge mitbringen, die teilweise erfüllt werden, teilweise aber auch nicht. Es sei im Sinne der multiparadigmatischen Anforderungen hier einfacher auch intramodular verschiedene Ansätze zu mischen.

Es wurde der Einwand formuliert, wie man andere Paradigmen »absichern« könne, man sei ja in einem Paradigma nur ausgebildet worden. Dem berechtigten Anliegen der guten Lehre, kann widersprochen werden, da man auch in »seinem« Paradigma nie alles kennt oder alles weiß. Somit ist man zwar versierter in bestimmten Paradigmen, aber nie in einem Verständnis einer Absolutheit. Des Weiteren wurden Beispiele von der Christian-Albrechts-Universität aus dem Master Pflegepädagogik aufgezeigt, wobei verschiedene Lehrende auch unterschiedliche Orientierungen verkörpern (»Quanti-Expert*in«, »Quali-Expert*in«), um Studierende im Forschenden Lernprozess fachgerecht zu begleiten und zu beraten.

Darüber hinaus wurde angemerkt, dass das Machtargument in Diskursen eine gewisse Funktion ausübt. Manche Paradigmen verfügen über mehr Durchsetzungsmacht und wirken diskursstärker.

Literaturverzeichnis

- Aldorf, Kurt/Böddeker, Cornelia/Bernhard, Annelies (2001): Lerninseln: ein neues Ausbildungsmodell für die Pflegepraxis. In: Panorama: Berufsbildung, Berufsberatung, Arbeitsmarkt, 1, S. 8–11.
- Arens, Frank/Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2018): Spektrum Lehrerbildung Pflege und Gesundheit. Zeitzeugen einer Disziplinentwicklung, Berlin: wvb.
- Bohrer, Annerose (2013): Selbstständigwerden in der Pflegerpraxis. Eine empirische Untersuchung zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung, Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Brinker-Meyendriesch, Elfriede (2022): Lehrerbildung Pflege und Gesundheit: Mangel an innerdisziplinärem Konsens und Nicht-gelöst-Sein der Parallelwelten? Eine produktive Selbstkritik. In: Gahlen-Hoops, Wolfgang von/Genz, Katharina (Hg.): Pflegedidaktik im Überblick. Zwischen Transformation und Diffusion, Bielefeld: transcript, S. 107–124.
- Brühe, Roland (2013): Berufseinmündung von Pflegelehrern. Eine empirische Untersuchung zur Situation und zum Erleben von Pflegelehrenden an Pflegebildungseinrichtungen in der Phase der Berufseinmündung. Dissertation, Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar: Pflegewissenschaftliche Fakultät.
- Darmann-Finck, Ingrid (2010): Entwurf einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In: Fichtmüller, Franziska/Ertl-Schmuck, Roswitha (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung, Weinheim: Juventa, S. 13–40.
- Dütthorn, Nadin (2014): Pflegespezifische Kompetenzen im europäischen Bildungsraum, Osnabrück: V&R unipress.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2017): Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive, Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2022): Grundsatzfragen der Pflegedidaktik – ein sich wandelnder Diskurs. In: Gahlen-Hoops, Wolfgang von/Genz, Katharina (Hg.): Pflegedidaktik im Überblick. Zwischen Transformation und Diffusion, Bielefeld: transcript, S. 69–93.
- Fawcett, Jaqueline (1984): The metaparadigm of nursing: present status and future refinements. In: Image J Nurs Sch. Summer, 16(3), S. 84–89. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1984.tb01393.x>.
- Glude, Bettina (2022): Zusammenhänge von Rollen, Kompetenzen und Berufserfolg von Lehrkräften, die Pflegefachpersonen an Schulen in Deutschland qualifizieren. Dissertation, LMU München: Medizinische Fakultät.
- Greb, Ulrike (1997): Das Metaparadigma der Krankenpflege. In: Dr. med. Mabuse, 109, S. 60–64; 110, S. 62–65.
- Greb, Ulrike (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege, Frankfurt a.M.: Mabuse.

- Greb, Ulrike/Hoops, Wolfgang (2008): Demenz: Jenseits der Diagnose, Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Habermas, Jürgen (1965): Erkenntnis und Interesse. Frankfurter Antrittsvorlesung. In: Habermas, Jürgen (1968): Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 146–168.
- Hänel, Jonas (2022): Im Strom der Bewegungsbilder. Film-, Bildungs- und Pflegeprozesse ausgehend von Michael Hanekes »Liebe«, Bielefeld: transcript.
- Heinrich, Martin/Wolfswinkler, Günther/Van Ackeren, Isabell/Bremm, Nina/Streblow, Lilian (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: DDS, 111(2), S. 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>.
- Hoops, Wolfgang (2013): Pflege als Performance. Zum Darstellungsproblem des Pflegerischen, Bielefeld: transcript.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim: Beltz.
- Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hg.) (2014): Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften, Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Thomas (1962): The structure of scientific revolutions, Chicago: University of Chicago Press.
- Kühme, Benjamin (2020): Identitätsbildung in der Pflege. Pflegepraxis und Bildungsmuster im Prozess beruflicher Sozialisation, Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Muths, Sabine (2013): Lerninseln. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder, Weinheim: Beltz Juventa, S. 152–185.
- Schwarz-Govaers, Renate (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell, Bern: Huber.
- Shulman, Lee S. (1986): Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In: Wittrock, Merlin C. (Ed.): Handbook of Research on Teaching: a project of the american research association. (3. Aufl.), New York: Macmillan, p. 3–36.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, 57(1), p. 1–23.
- Walter, Anja/Fichtmüller, Franziska (2007): Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns, Göttingen: V&R unipress.
- Walter, Anja (2015): Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. In: bwp@Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich, S. 1–22. Online: https://www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf (Abruf: 22.08.2022).

Wittneben, Karin (1994): Pflegekonzepte in der Weiterbildung zur Pflegelehrkraft – über Voraussetzungen und Perspektiven einer kritisch-konstruktiven Didaktik der Krankenpflege (3. Aufl.), Frankfurt a.M.: Lang.