

Resümee zur Ringvorlesung

Quo vadis Pflegedidaktik und Pflegelehrer*innenbildung?

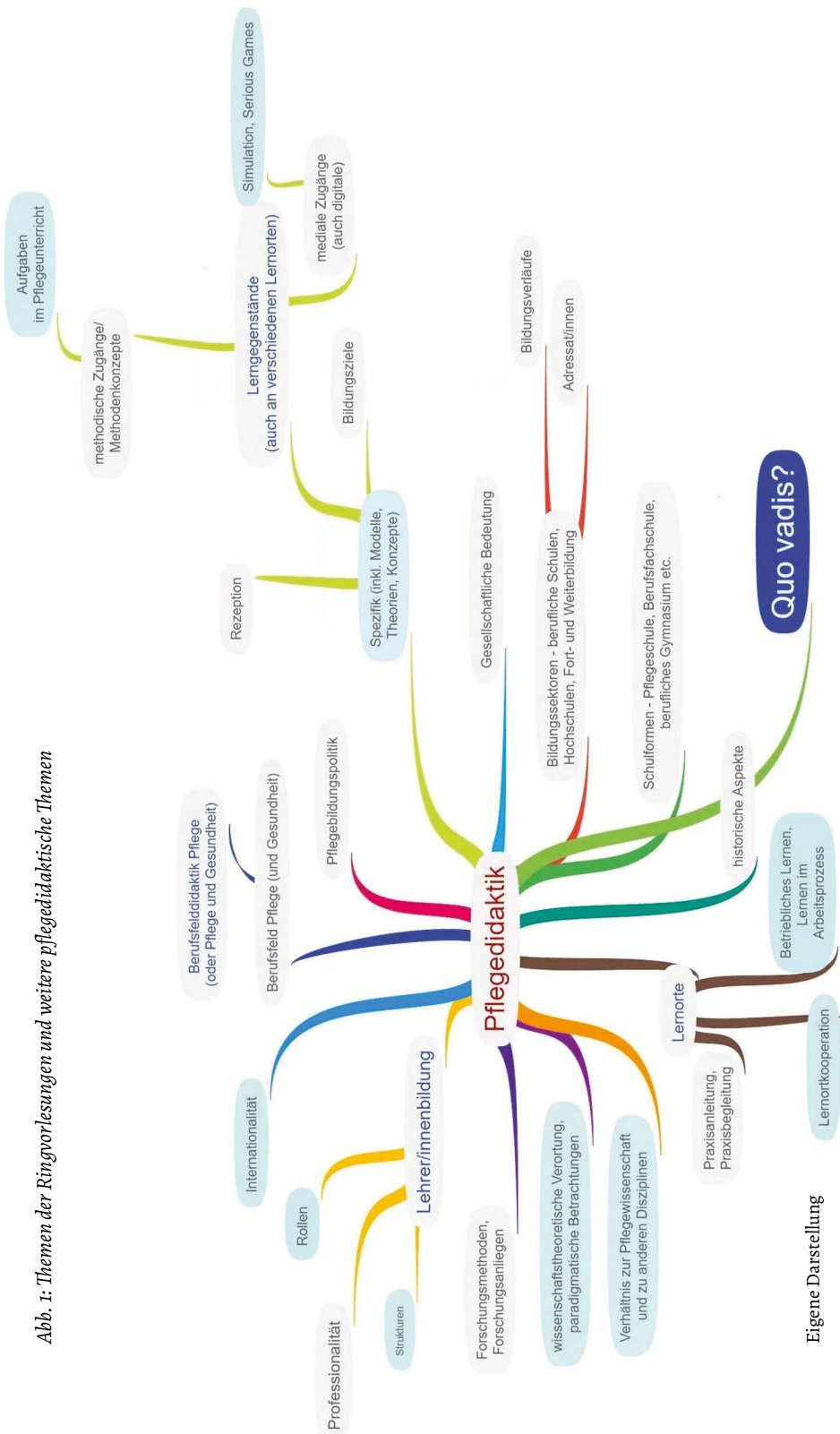
Anja Walter

1. Einleitung – Perspektiven auf die Pflegedidaktik

Ausgangspunkt der letzten Veranstaltung im Rahmen der Ringvorlesung war die Frage *Quo vadis* (lat.: Wohin gehst du?). Sie wird oft im Sinne von *Wohin wird das führen?* oder *Wie soll das weitergehen?* verwendet. Pflegedidaktiker*innen resp. Wissenschaftler*innen, Lehrende in der Pflegebildungspraxis sowie Studierende in pflegebezogenen lehrerbildenden Studiengängen stellen sich diese Fragen mit verschiedenen Intentionen und Haltungen. Auch Lernende in Pflegebildungsgängen und zu pflegende Menschen mit ihren Angehörigen haben konkrete Erwartungen an diese spezielle berufliche Didaktik.

Pflegedidaktiker*innen resp. Wissenschaftler*innen interessieren bspw. die Disziplinentwicklung und professionstheoretische Überlegungen zum Pflegelehrer*in-Sein (und -werden), die sie in Studiengangentwicklungen einbeziehen. Lehrende in der Pflegebildungspraxis befragen die Pflegedidaktik daraufhin, inwieweit sie Hinweise für unterrichtspraktische Fragen zu geben vermag. Ebenso wie Studierende in pflegebezogenen lehrerbildenden Studiengängen wünschen sie sich vielleicht, dass die Disziplin konkrete pflegedidaktische Konzepte für Unterrichts- und Anleitungssituationen entwirft, überprüft und als best practice bereitstellt. Sie erwarten vielleicht, dass die Disziplin methodisch-mediale Besonderheiten der pflegespezifischen Lerngegenstände aufzeigt und sie somit bei besonders herausfordernden Inhalten unterrichtspraktisch unterstützt. Lernende in Pflegebildungsgängen sehen sich eher mit den Auswirkungen pflegedidaktischer Erkenntnisse konfrontiert. Wenn wir sie fragen würden, hätten sie vielleicht den Anspruch, dass ihre Lehrenden und Praxisanleitenden von dieser Disziplin durch ihr pädagogisches Handeln geleitet werden und alles für ihr bestmögliches Lernen getan wird. Pflegende Menschen mit ihren Angehörigen haben Interesse an einer sicheren, aber auch einfühlsamen Versorgungspraxis. Sie möchten individuell gepflegt und mit ihren Bedürfnissen verstanden werden. Diese Sammlung vermag bereits einige Antwortimpulse für das *Quo vadis Pflegedidaktik und Pflegelehrer*innen-*

Abb. 1: Themen der Ringvorlesungen und weitere pflegedidaktische Themen



Eigene Darstellung

bildung? zu geben, denn wir können uns fragen, ob die Disziplin diesen Ansprüchen gerecht werden kann, welche sie bereits erfüllt und mit welchen sie sich ggf. (noch) zu wenig befasst.

Abbildung 1¹ gibt einen Überblick über die Aspekte, die im Rahmen der Ringvorlesung mehr oder weniger detailliert angesprochen wurden. Resümierend haben wir in der letzten Veranstaltung weitere Facetten der Ringvorlesungsthemen sowie darüberhinausgehende pflegedidaktische Themen beleuchtet. In diesem Beitrag werden Blitzlichter auf ausgewählte Aspekte von Professionalität der Pflegelehrenden, auf Erfahrungen mit pflegedidaktischen Theorien und Modelle und auf die Relevanz der Pflegebildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen geworfen.

2. Aspekte von Professionalität der Pflegelehrenden

Wenn wir davon ausgehen, dass alle aufgeworfenen Themen der Ringvorlesung mehr oder weniger direkt Aspekte der pädagogischen Professionalität der Pflegelehrenden aufnehmen, so muss nach einem Rahmenkonzept dafür gefragt werden, das auch zur Entwicklung der Professionalität Aussagen zu treffen vermag. Herzberg und Walter konstatieren für die Lehrenden in allen Gesundheitsberufen, das von einer »problemlos akzeptierten ›Professionalität‹ in diesen Domänen nicht die Rede sein« kann (Herzberg/Walter 2021: 1). Dieser Befund lässt sich sowohl durch eine Außenperspektive als auch durch eine Binnensicht festhalten. Die Professionalität der Lehrenden bedarf eher einer »nachholenden Professionalisierung« (ebd.: 1).

Zur Beschreibung von Professionalität des pädagogischen Handelns hat Terhart drei übergeordnete Zugänge identifiziert, die jeweils charakteristische Herausforderungen pädagogischer Professionalität fokussieren (vgl. Terhart 2011): Den strukturtheoretischen, den kompetenztheoretischen und den berufsbiographischen Ansatz². Terhart betont, dass sich die Ansätze überlappen und ergänzen, obwohl sie verschiedenen wissenschaftstheoretischen Traditionen entspringen und jeweils eine spezifische Vorstellung von *Professionalität* zugrunde liegt.

Herzberg und Walter verfolgen in ihrer Weiterführung im Hinblick auf die Professionalität der Lehrenden in den Gesundheitsberufen das Anliegen, Professiona-

1 Die blauen Felder zeigen die Themen auf, die im Rahmen der Ringvorlesung explizit thematisiert wurden. Die grauen Felder mit blauer Schrift bezeichnen die Aspekte, die in der Auseinandersetzung angesprochen wurden. Die Themen in den grauen Feldern mit grauer Schrift wurden eher nicht thematisiert, werden jedoch als zur Pflegedidaktik zugehörig bezeichnet.

2 Auch wenn es noch weitere Ansätze gibt, lassen sich die meisten dennoch einem dieser drei Theoriegebäude zuordnen.

lisierungsdefizite durchschaubar zu machen und alternative Perspektiven aufzuzeigen. Sie bringen dazu u.a. zwei Diskursaspekte ein: (1) Ein Professionalitätskonzept, das sich für die konkrete professionelle Praxis und ihren handlungslogischen Kern interessiert und professionelle Problemlösungsstrategien rekonstruiert (vgl. z.B. Wernet 2003) und (2) Überlegungen zur Entwicklung und Transformation eines beruflichen Habitus. Auf ausgewählte Aspekte wird im Folgenden knapp eingegangen.

1.1 Der strukturtheoretische Ansatz

Der Ansatz betont die strukturell angelegten prinzipiellen Paradoxien des unsicheren, nicht-standardisierbaren pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 1996, 2002, 2004). Im Mittelpunkt steht eine spezielle Art logischer Widersprüche, bei der die Aussagen gleichermaßen gut begründbar sind. Im pädagogischen Handeln sind dies bspw.:

- die Entscheidungs-/Begründungsantinomie (Widerspruch zwischen dem Zwang zur Entscheidung und dem Gebot der Begründung, die jedoch oft nicht abgesichert ist),
- die Praxisantinomie (theoretisches Wissen ist nicht einfach in die Praxis zu transformieren, professionelles Handeln muss aber theoriegeleitet sein),
- die Subsumtionsantinomie (Einzelfälle müssen subsumtiv unter Kategorien geordnet werden, das Besondere darf jedoch nicht aus dem Blick geraten),
- die Vertrauensantinomie (Vertrauen wird unterstellt, muss aber erst hergestellt werden) und
- die Autonomieantinomie (Aufforderung zur Autonomie im Rahmen heteronom organisatorischer Strukturen) (vgl. Helsper 2002).

Antinomien sind nicht aufhebbar, jedoch kann eine reflexive Erschließung und Handhabung ein Ziel der Lehrer*innenaus- und -fortbildung sein. Die Auseinandersetzung damit zielt bspw. auf eine Sensibilisierung für die zentrale Bedeutung der Antinomien für die Professionalität sowie auf ein Aufdecken und Reflektieren individueller und kollektiver Reaktionsmuster darauf (vgl. Walter 2015). Ebenso kann als Ziel die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick geraten, denn nur in einem gemeinsam gesteckten Rahmen lassen sich gangbare Handlungsalternativen entwerfen.

Eine Kritik an der strukturtheoretischen Professionstheorie bezieht sich auf die Bedeutung des theoretisch-systematischen Wissens, das angesichts des Fallverstehens als Kern pädagogischer Kompetenz eher weniger bedeutsam erscheint (vgl. Baumert/Kunter 2006).

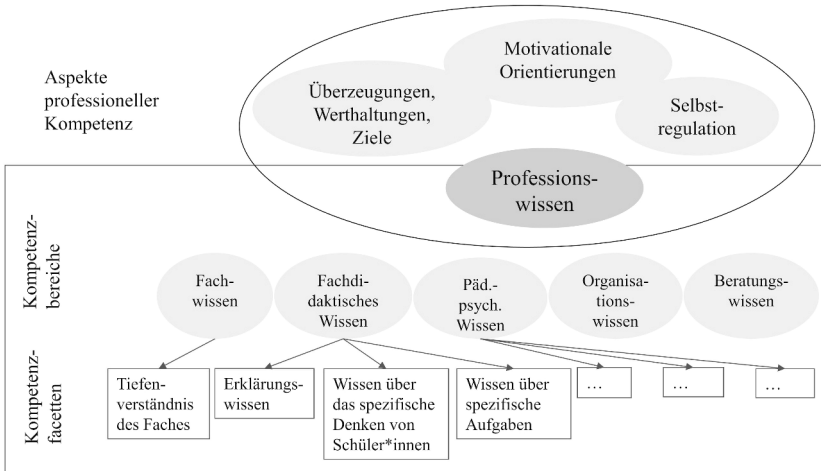
Die Spezifika der Antinomien für Pflegelehrende stellen weitestgehend ein Forschungsdesiderat dar. Pflegelehrende sind bspw. herausgefordert pflegewissenschaftliches und alltagsweltliches pflegerisches Wissen in Beziehung zu setzen (Sachantinomie). Sie agieren unterrichtsmethodisch im Hinblick auf spezifische Lerngegenstände mit bestimmten Zielgruppen, ohne durchgängig empirische Erkenntnisse dafür heranziehen zu können (Begründungsantinomie). Sie thematisieren existentielle Themen und sind auf eine Mitwirkung und Öffnung der Lernenden angewiesen, obwohl sie die Lernenden vielleicht gerade erst kennenlernen (Vertrauensantinomie).

Fichtmüller und Walter (2007) konnten in ihrer Studie zum Lehren und Lernen von Pflege zeigen, wie Lehrende eine Atmosphäre resp. ein Arbeitsbündnis gestalten, in dem Lernende sich auf einen Selbsterfahrungstag zur Körperpflege einlassen können und was es für den Lernprozess bedeutet, wenn dies nicht gelingt. Solche Übungstage gibt es insbesondere zu Beginn der Pflegeausbildung, wo damit zu rechnen ist, dass Vertrauen zwischen den Beteiligten noch gar nicht besteht. Die Vertrauensantinomie hat in der Pflegepraxis ebenso eine enorme Bedeutung, denn hier stehen sich zu pflegende Menschen und Pflegepersonen fremd einander gegenüber. Somit muss diese Antinomie sowohl in Pflegebildungsgängen als auch in der Lehrer*innenbildung zum Thema werden. Mit Lernenden sollten solche schulischen Aushandlungsprozesse im Hinblick auf ihr eigenes pflegerisches Handeln reflektiert werden.

1.2 Der kompetenztheoretische Ansatz

Der kompetenztheoretische Ansatz (vgl. Baumert/Kunter 2006, 2011) fokussiert empirisch identifizierbare Aspekte der Professionalität von Lehrpersonen (vgl. Abb. 2), die »nachweisbare fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Schülern« bewirken (Terhart 2011: 207, Herv. i. O.). Baumert und Kunter (2006) systematisieren im *Modell des Professionswissens* Befunde empirischer Forschungen zum professionellen Wissen und Können von Lehrer*innen. Auch wenn die Autor*innen selbst gravierende Lücken in der empirischen Evidenz einiger Aspekte identifizieren und die Klarheit der Dimensionen zum Teil vermissen (vgl. ebd.), zeigen sie doch eine enorme Vielfalt professioneller Kompetenzen auf, die Einfluss auf die »Unterrichtsqualität sowie den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern« (ebd.: 469) nehmen. Als kritisch wird das Fehlen einer überzeugenden Integrationsidee der Kompetenzdimensionen eingeschätzt.

Abb. 2: Modell des Professionswissens



Gekürzt aus Baumert/Kunter u.a. 2006: 482

Für die Pflegelehrer*innenbildung liegen zwar noch weniger empirische Befunde zu den Aspekten professioneller Kompetenz vor, als für die etablierten Fachdidaktiken, dennoch lässt sich das Modell gut übertragen. Es könnte eine pflegedidaktische Aufgabe sein, die vorliegenden Befunde zusammenzutragen, Begriffe zu prüfen und ein spezifischeres Modell des pflegedidaktischen Professionswissens zu entwerfen. Zu den Kompetenzbereichen *Fachwissen* und *Fachdidaktisches Wissen* könnten die Fragen in Abbildung 3 leitend sein.

Abb. 3: Kompetenztheoretischer Ansatz: Fragen zur Pflegelehrer*innenbildung

1. Welches domänenspezifische Fachwissen und pflegedidaktische Wissen liegt vor? Wie „tief“ muss es von Pflegelehrenden verstanden worden sein?	2. Wie wird es in lehrerbildenden Studiengängen angeboten?	3. Wie wird es in das pflegepädagogische Handeln einbezogen?
6. Bilden diese Kompetenzen pflegedidaktische Könnerschaft ab? (vgl. Neuweg 2001, 2022)	Kompetenzbereiche Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen	
5. Welchen Beitrag leisten die Kompetenzen zur Unterrichtsqualität, zum Lernfortschritt und zur Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden in der Pflege?		4. Welche Erkenntnisse liegen über spezifische Aufgaben vor, die Lernenden in Pflegeunterrichts- oder Anleitungssituationen gestellt werden?

Eigene Darstellung

Befunde zur Pflegedidaktik (vgl. auch Walter u.a. 2013) sind bspw. die Bildungskonzepte von Pflegelehrer*innen (vgl. Darmann-Finck 2010), das Wissen über subjektive Theorien von Lernenden in der Pflegeausbildung (vgl. Schwarz-Govaers 2005), die Phänomene des Lehrens und Lernens von Pflege (vgl. Fichtmüller/Walter 2007), der Umgang von Lehrenden mit *Pflegewissenschaft* (vgl. Simon 2019) und die Erkenntnisse zu Arbeitsblättern im Pflegeunterricht (vgl. Brühe u.a. 2021).

In diesem Zusammenhang kann auch auf den *Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik* (FQR) verwiesen werden, der auf Initiative der Sektion Bildung der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) von 20 Hochschullehrenden³ entwickelt wurde und die Erarbeitung eines Konsenses zu pflegedidaktischen Studieninhalten und Kompetenzen zum Ziel hatte (vgl. Walter/Dütthorn 2019). In den Entwicklungsprozess wurden sowohl pflegedidaktische Befunde und Strukturüberlegungen zur Pflegedidaktik (vgl. Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009) als auch Ergebnisse einer curricularen Analyse bestehender Studiengänge einbezogen. Im FQR Pflegedidaktik gerät nicht nur das mikrodidaktische Handeln in den Blick, sondern die Disziplin wurde auf verschiedenen Ebenen durchdekliniert. Somit wurde auch der gesellschaftspolitischen Einbindung Rechnung getragen, die mit der Entwicklung der Profession verbunden ist.

Die Frage, ob über die Aspekte im kompetenztheoretischen Modell *Könnerschaft* abgebildet wäre, ist für die Pflegelehrenden ebenso unbeantwortet wie für Lehrende in anderen Domänen.

1.3 Berufsbiographischer Ansatz

Der berufsbiographische Ansatz konzipiert Lehrer*innenbildung als übergreifende berufsbiographische Aufgabe (vgl. z.B. Terhart 2000) und richtet seinen forschenden Blick auf die »individuellen Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen, um in longitudinaler Perspektive Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung und ggf. des Verlusts von Professionalität zu rekonstruieren« (Hericks u.a. 2018: 598f.). Indem die wechselseitige Beeinflussung beruflicher und außerberuflicher Entwicklungsprozesse in diesem Ansatz besonders fokussiert wird, geraten soziale und kulturelle Kontextbedingungen des Lehrer*innenberufs in den Lichtkegel der Aufmerksamkeit. Besondere Bedeutung erhalten die Fragen danach, wie die Anforderungen des Lehrberufs biographisch bearbeitet werden, was eine Entwicklung oder einen Entwicklungssprung ausgelöst und wie sich das Verhältnis äußerer Anlässe und innerer Anstöße beschreiben lässt (vgl. Terhart 2011). Somit hält der Beruf

3 Hochschullehrende aus Universitäten und Fachhochschulen waren gleichermaßen beteiligt. Diskussionen zur institutionellen Verortung der Pflegelehrer*innenbildung wurden zwar aufgeworfen, jedoch nicht vertieft.

selbst »die zur Entfaltung von Professionalität notwendigen Entwicklungsanforderungen und -gelegenheiten bereit« (Hericks u.a. 2018: 599).

Besonders der Berufseinstieg ist eine sensible Phase in diesem Entwicklungsprozess, die auch in der Pflegedidaktik bereits beforscht wurde (vgl. Reiber 2018, Brühe 2013). In dieser Phase wird die Komplexität der Aufgaben und die Dynamik des Feldes intensiv erlebt und eben auch biografisch wirksam. Für die Lehrer*innenbildung in der Pflege müssen hier jedoch einige Besonderheiten festgehalten werden, die vermutlich einen starken Einfluss auf die Entwicklung von Professionalität nehmen. Studierende in diesen lehrerbildenden Studiengängen absolvierten zumeist vor Studienbeginn eine Pflegeausbildung und verfügen über einige berufliche Erfahrung. Oft sind diese Studierenden bereits in dem Berufsfeld tätig, auf das sich ihr Studium bezieht – sie lehren bereits an Pflegeschulen. Dies verändert nicht nur die Berufseinstiegsphase enorm, sondern wirkt sich auf die Entwicklung des beruflichen Habitus aus, der im Kontext des berufsbiographischen Professionsansatzes ebenso im Fokus steht. Hericks u.a. (2018: 598) konnten in ihren Studien zeigen, dass der herkunftsmilieuspezifische Habitus und berufsbiografisch erworbene Überzeugungen Eingang in das berufliche Handeln finden und dass dieses Handeln »umgekehrt auf die eigene Person zurückwirkt.« (ebd.: 598) Solcherart Studien fehlen für den pflegeschulischen Bereich resp. für die Pflegelehrer*innenbildung. Wie und vor welchem Hintergrund sich der berufliche Habitus von Pflegelehrenden entwickelt, ist weitestgehend ein Forschungsdesiderat. Lediglich die Studie von Ostermann-Vogt (2011) verweist auf die enge Verbindung von Biografie und Professionsentwicklung. Sie untersucht, wie sich Bildungsstrukturen von Pflegelehrenden im biographischen Verlauf konstituieren und das Professionalitätsverständnis prägen. Herzberg und Walter gehen davon aus, dass bereits der Wechsel von der Pflegenden zur Lehrenden einer Habitustransformation bedarf (2021: 6). Die Impulse, welche durch die neue Pflegeausbildung gegeben werden, führen ggf. zu weiteren Anstößen dafür. In ihrem DFG-Projekt *Zur Transformation des beruflichen Habitus von Pflegelehrer*innen* beschäftigen die Autorinnen diese und ähnliche Fragen (ebd.: 1). Sie gehen von Bourdieus Habituskonzept aus, das zwischen *opus operatum* (Werk, die »strukturierte Struktur«) und *modus operandi* (Handlungsweise, »strukturierende Struktur«) (Bourdieu 1987: 282f.) differenziert, ersuchen zu identifizieren, wie sich diese Modi bei Pflegelehrenden darstellen und suchen Spuren eines spezifischen professionellen Habitus bei Pflegelehrenden, der sich ggf. angesichts der aktuellen Reform in der Pflegeausbildung transformiert (Herzberg/Walter 2021: 5).

1.4 Das Professionalitätskonzept des *reflective practitioner*

Herzberg und Walter greifen in ihrer Diskussion um die Professionalisierung der Lehrenden in den Gesundheitsberufen die Theorie des *reflective practitioner* von Schön auf und vertiefen damit den Reflexionsaspekt (Herzberg/Walter 2021: 3).

In Schöns Beobachtungen bezieht sich berufliche Kompetenz auf die Fähigkeit, unbekannte Situationen professionell zu bewältigen. Das hierbei wirksame und auf praktischer Erfahrung beruhende spontane Wissen nennt Schön *knowing-in-action*. Dieses implizit verfügbare Wissen bleibt jedoch weitgehend verborgen (vgl. Schön 1987). Akteur*innen können ggf. in nachfolgenden Reflexionen explizieren, welches implizite Wissen sie genutzt haben. Schön nennt diesen Moment *reflection-on-action* – es handelt sich um eine Reflexion über etwas. Wenn in einer konkreten beruflichen Handlungssituation flexibel reagiert (und vermutlich implizit reflektiert) wird, nennt Schön dies *reflection-in-action* (vgl. ebd.).

Eine so konzipierte *reflexive Professionalität* hat Auswirkungen auf die Lehrer*innenbildung. Es müssen bspw. Lernräume zum Einüben solcher Reflexionspraktiken ermöglicht werden (vgl. Herzberg/Walter 2021). Instrumente der ästhetischen Bildung wie szenische Darstellungen, die Bearbeitung konkreter pädagogischer Handlungssituationen, Formen schriftlicher Selbstreflexion sowie die Inszenierung von Unsicherheitssituationen können einen Beitrag dazu leisten (vgl. ebd.). Die Pflegedidaktik wird hier zum einen als Hochschuldisziplin sichtbar, zum anderen ließen sich solche erprobten Praktiken in modifizierter Form auch in Pflegebildungskontexten nutzen. Die Anbahnung von Reflexivität der Pflegelehrer*innen resp. von Teilnehmenden der Pflegebildungsangebote wirkt gleichsam vielfältige pflegedidaktische – auch stark unterrichts- bzw. seminarpraktische – Forschungsfragen auf

3. Erfahrungen mit pflegedidaktischen Theorien und Modelle

Zur Theorieentwicklung in der Pflegedidaktik muss eine gewisse Stagnation konstatiert werden. Diese betrifft nicht nur die Generierung neuer Theorien und Modelle, sondern auch die Auseinandersetzung mit vorhandenen Ansätzen. So stellen auch Ertl-Schmuck und Hänel heraus, dass die Möglichkeit, »ausgehend von empirischer Erfahrung die pflegedidaktischen Theorien und Modelle weiterzudenken« noch ungenutzt bleibt (Ertl-Schmuck/Hänel 2022: 21). Die Autor*innen sind der Auffassung, dass die bestehenden Modelle und Theorien stärker beforscht und darüber in die Bildungspraxis gebracht werden können.

Demgegenüber steht die Erfahrung, dass pflegedidaktische Modelle und Theorien für Studierende, aber auch Lehrende eher schwer zugänglich sind (Dütthorn u. a. 2013: 1). Etwas anders stellt sich die Beziehung zu pflegedidaktischen Modellen und Theorien in der Aussage einer Studentin dar. Sie beschreibt, dass es ihr unangenehm erscheint die »großen Theorien« mit ihrem »kleinen Unterricht« zu verbinden (Walter 2018: 90). Die Studierende empfindet den pflegedidaktischen Modellen und Theorien gegenüber eine gewisse Ehrfurcht – sie befürchtet, den Theorien »nicht gerecht« werden zu können, wenn sie sich in ihrer Unterrichtsvorbe-

reitung darauf bezieht (vgl. ebd.). Zur Entwicklung ihrer Kompetenzen resümiert sie nach einem Semester der Auseinandersetzung mit pflegedidaktischen Modellen und Theorien:

»Also ich sehe mich auch noch am Anfang, trotzdem noch irgendwie. Gerade mit den Modellen, denke ich, muss ich mich noch mehr reinarbeiten, befassen, auch noch mehr anlesen, glaube ich [...] aber denke, dass da noch – auch viel Luft nach oben ist.« (Walter 2018: 99)

Andere Studierende haben den Eindruck, sie dürfen die pflegedidaktischen Modelle und Theorien nicht einer Kritik unterziehen, weil sie sie dazu vollkommen durchdrungen haben müssten (vgl. ebd.). Diese Befunde stellen Anforderungen an die Standorte der Lehrer*innenbildung in der Pflege. Inwieweit es hier und in pflegedidaktischen Fortbildungsangeboten gelingt, die Relevanz der pflegedidaktischen Modelle und Theorien – und zwar auf allen Ebenen pflegedidaktischen Handelns – aufzuzeigen, ist ein Forschungsdesiderat.

Mitglieder der Sektion Bildung der DGP haben im Wintersemester 2020/2021 einen lehrpraxisbezogenen hochschuldidaktischen Beitrag dazu geleistet. In einem hochschulübergreifenden Projekt mit 106 Studierenden setzten sich die Beteiligten mit pflegedidaktischen Erkenntnissen zur Fallarbeit auseinander. Dabei wurden pflegedidaktische Modelle und Theorien einbezogen. Überrascht hat dabei der Gesamteindruck, dass Teile des disziplinären Wissenskorporus, über den die Pflegedidaktik verfügt, an den Studienstandorten offenbar gut verankert ist, denn die Studierenden konnten trotz heterogener Lernvoraussetzungen an die Sprache und das Anliegen der verschiedenen Lernangebote der Hochschullehrenden anknüpfen (vgl. Walter u.a. 2022).

Einen weiteren Beitrag zur Rezeption pflegedidaktischer Arbeiten leistet die Sektion Bildung der DGP im Wintersemester 2022/2023 über eine Ringvorlesung. Aktuelle Forschungsarbeiten der Pflegedidaktik werden vorgestellt und mit Lehrenden und Studierenden diskutiert.

4. Relevanz der Pflegebildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen und Ausblick

Ertl-Schmuck und Hänel (2022) betonen, die Pflegedidaktik muss klären, welche Relevanz die Pflege(aus)bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen entfaltet. Nicht nur wegen der demographischen Entwicklung und der Erwartung einer höheren Zahl an pflegebedürftigen Menschen, sondern auch aufgrund der Konfrontation mit Ungleichheiten in der gesundheitlichen Versorgung und speziellen sozialen Problemlagen, »wird Pflegebildung vom Versuch begleitet sein, *emanzipatorisch* in die Gesellschaft hineinzuwirken.« (ebd.: 27, Herv. i. O.). Die Gesellschaft ist starken Transformations- und Differenzierungsprozessen un-

terworfen – Pflege zeigt diese wie durch ein Brennglas, denn in Momenten und längeren Phasen von Pflegebedürftigkeit wird z.B. deutlich, wie die komplexer werdende Gesellschaft mit existentiellen Fragen des Lebens umzugehen vermag. Gesellschaftliche Diskurse über Pflegebildungsfragen sind eher selten. Ein gelungenes Beispiel dafür ist die Veranstaltung *Wissenschaftskino auf dem Dorf* im Rahmen eines Projektes⁴ der Hochschule Zittau/Görlitz. Vereinsmitglieder, die sich für diese Veranstaltung beworben hatten, diskutierten mit Wissenschaftler*innen der TU Dresden über Pflegebildung, nachdem sie gemeinsam den Dokumentationsfilm *Mitgefühl – Pflege neu denken* (vgl. Detlefsen 2021) gesehen haben. Inspiriert vom Pflegeverständnis der dänischen Pflegenden im Film stellten die Zuschauenden die Frage, ob *Mitgefühl* überhaupt lern- und lehrbar ist. In der Diskussion wurde deutlich, dass es eine gesamtgesellschaftliche Frage ist, welche Pflegebildung (resp. welche Pflege) sich eine Gesellschaft leisten will und kann.

Weitere Herausforderungen, die einer Bearbeitung bedürfen, sind die Anforderungen an Pflegebildung, die sich aus den Möglichkeiten der künstlichen Intelligenz ergeben. Es finden sich bisher kaum Auseinandersetzungen dazu, wie Lernende und Studierende, die die (digitale) Zukunft der Pflege aktiv mitgestalten werden, zu aktiven Mitgestalter*innen werden können. Eine Partizipation an technologiebasierter Gestaltung zukünftiger Pflegesituationen erfordert nicht nur ein Lernprozess zu den prinzipiellen Möglichkeiten und Grenzen künstlicher Intelligenz in den Pflegeberufen, sondern kreative und kritisch reflektierende Berufsangehörige. Eine pflegedidaktische Auseinandersetzung dazu, die eben diese Lern- und Bildungsprozesse fokussiert, ist demnach unerlässlich.

Im Hinblick auf das *Quo vadis Pflegelehrer*innenbildung?* ist nach wie vor die Strukturfrage ungelöst: Wo soll diese Lehrer*innenbildung unter welchen Prämissen stattfinden? Wie kann sie der aktuellen Situation der fehlenden Lehrkräfte Rechnung tragen und Anschluss an berufliche Lehramtsstudiengänge finden? Das *Deutsche Netzwerk zur Qualitätsentwicklung Lehrerbildung Pflege und Gesundheit* (DNQL)⁵ stellt sich aktuell diesen strukturellen Fragen.

Quo vadis Pflegedidaktik und Pflegelehrer*innenbildung? Nicht alle Aspekte sind in der Ringvorlesung und auch in diesem Beitrag aufgegriffen worden. Zum Beispiel die Bildungssektoren, auf die sich die Disziplin Pflegedidaktik bezieht, sind kaum erwähnt worden. Pflegebildung umfasst neben der dreijährigen generalistischen Pflegeausbildung, die Pflegefachassistentenausbildung, das Pflegestudium, weiterführende Bachelor- und Masterstudiengänge, Fort- und Weiterbildungen, aber auch das berufliche Gymnasium Pflege und Gesundheit. Die Aufzählung zeigt

4 Saxony⁵ – vgl. <https://www.hs-zg.de/forschung/transferprojekte/saxony5/wissenschaftskino-auf-dem-dorf> (Abruf: 10.09.2022).

5 vgl. <http://dnql.de/ueber-das-dnql/> (Abruf: 10.09.2022).

eine große Vielfalt an Strukturen, Adressat*innen, Lerngegenständen etc., mit denen sich die Pflegedidaktik zu befassen hat.

Wir blicken nunmehr auf eine über 30-jährige Geschichte der Pflegedidaktik in Deutschland zurück. Eine historische Forschungsperspektive könnte uns reflexive und prospektive Einblicke gewähren. In keiner Weise aufgearbeitet ist bspw. auch der Stellenwert der Pflege in der medizinpädagogischen Arbeit der Pflegelehrer*innen in der ehemaligen DDR.

Für die Vergangenheit stehen uns leider aufgrund des fehlenden Monitorings kaum Daten zur Pflegebildung zur Verfügung. Für einige Bereiche der Pflegebildung wird sich das aufgrund der umfangreichen Forschungsaktivitäten des BIBB in Zukunft ändern (vgl. BIBB 2022).

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster: Waxmann, S. 29–54.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2022): Forschungsprogramm zur Pflegebildung und zum Pflegeberuf für den Zeitraum 01/2022-12/2022. Online: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17781> (Abruf: 08.09.2022).
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brühe, Roland (2013): Berufseinmündung von Pflegelehrern. Eine empirische Untersuchung zur Situation und zum Erleben von Pflegelehrenden an Pflegebildungseinrichtungen in der Phase der Berufseinmündung, Dissertation. Vallenar: PTHV.
- Brühe, Roland/Hölterhof, Tobias/Thomas, Daniela (2021): Auf dem Weg zu einer digitalen Aufgabenkultur. Eine Analyse von Arbeitsblättern im Pflegeunterricht. In: PADUA, 16(5), S. 263–267.
- Darmann-Finck, Ingrid (2010): Interaktion im Pflegeunterricht. Begründungslinien einer Interaktionistischen Pflegedidaktik, Frankfurt a.M.: Lang.
- Detlefsen, Louise (2021): Mitgefühl – Pflege neu Denken. [Film]. Online: <https://www.dokumentarfilm.info/index.php/dok-aktuelles/1130-mitgefuehl-dokumentarfilm-ueber-wuerde-in-der-pflege.html> (Abruf: 10.09.2022).

- 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/Fichtmüller, Franziska (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung, Weinheim: Juventa.
- Ertl-Schmuck Roswitha/Hänel, Jonas (Hg.) (2022): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung (2. Aufl.), Weinheim: Juventa.
- Fichtmüller, Franziska/Walter, Anja (2007): Pflegen lernen – empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns, Göttingen: V&R unipress.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz Ulrich/Wildt, Johannes (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–99.
- Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Bonnet, Andreas (2018): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Handbuch Schulpädagogik, Münster: UTB, S. 597–607.
- Herzberg, Heidrun/Walter, Anja (2021): Zur Professionalität von Lehrenden in den Gesundheitsfachberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid/Sahmel, Karl-Heinz (Hg.): Pädagogik im Gesundheitswesen, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_39-1.
- Ostermann-Vogt, Bettina (2011): Biographisches Lernen und Professionalitätswicklung. Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen, Wiesbaden: Springer VS.
- Reiber, Karin (2018): Herausforderungen beim Berufseinstieg in die Pflegepädagogik – und Wege ihrer Bewältigung. In: PADUA, 13(3), S. 173–177.
- Schön, Donald A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions, San Francisco: Jossey-Bass.
- 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, University of Bamberg Press (Schriften aus der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg) 36. <https://doi.org/10.20378/irbo-54150>.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität, Weinheim: Beltz, S. 202–224.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim: Beltz.
- Walter, Anja (2015): Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen. In: Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen, Leverkusen: Budrich UniPress, S. 193–210.
- Walter, Anja (2018): »Große Theorien – mein kleiner Unterricht« – berufsbegleitend Studierende zwischen zwei Welten. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hänel, Jonas (Hg.): Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis, Weinheim: Juventa, S. 90–115.
- Walter, Anja/Dütthorn, Nadin (Hg.) (2019): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik der Sektion Bildung und Sektion Hochschullehre Pflegewissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft, DGP. Online: <https://dg-pflegewissenschaft.de/sektionen/fachqualifikationsrahmen-pflegedidaktik-veroeffentlicht/> (Abruf: 10.09.2022).
- Walter, Anja/Dütthorn, Nadin/Arens, Frank (2013): Was bietet die Pflegedidaktik? – Analyseergebnisse pflegedidaktischer Arbeiten im Überblick. Teil 2. In: PADUA, 8(5), S. 302–310.
- Walter, Anja/Dütthorn, Nadin/Marchwacka, Maria/Brühe, Roland/Gahlen-Hoops, Wolfgang von (2022): Ein digitales hochschulübergreifendes Projekt zur Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung Pflege und Gesundheit. In: Marchwacka, Maria/Schleinschok, Magdalena (Hg.): Handbuch: Bildungsauftrag in der Pflege, Göttingen: Hogrefe (im Druck).
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Opladen: Leske+Budrich.