

Nadin Dütthorn

Herausforderungen beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe: Vom Entwicklungsweg der jungen Disziplin Pflegedidaktik

In diesem Beitrag werden am Beispiel der Disziplinentwicklung der Pflegedidaktik Herausforderungen beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe zur Diskussion gestellt. Durch Darstellung zweier pflegedidaktischer Modelle und den davon abgeleiteten Kernelementen, werden abschließend Entwicklungsperspektiven beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Pflegedidaktik, hermeneutisches Fallverstehen, emanzipative Persönlichkeitsentwicklung

1 Etablierung der Disziplin Pflegedidaktik im Spannungsfeld pluraler Wissenschafts- und Praxisbezüge

Personenbezogene Dienstleistungsberufe erfahren aufgrund der demographischen Entwicklung und sich wandelnder gesellschaftlicher Bedarfe – die beispielsweise auch durch eine zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern entstehen (vgl. Kettschau 2003) – eine verstärkte Nachfrage aufgrund eines steigenden Bedarfs an haushaltsbezogenen und pflegerischen Unterstützungsleistungen. Dabei sind gegensätzliche Bewegungen beobachtbar: Einerseits werden Akademisierungstendenzen in vielfältigen, beispielsweise pflegebezogenen Studiengängen vorangetrieben (vgl. Hülsken-Giesler & Dütthorn, 2011), andererseits warnen Wissenschaftler vor einer arbeitsmarktpolitischen, mit einseitigem ökonomischen Rationalisierungsblick begründeten Abdrängung personenbezogener Dienstleistungsberufe in den Niedriglohnsektor. Hiervon sind insbesondere Dienstleistungsberufe mit einem hohen Beschäftigungsanteil an Frauen betroffen (vgl. Friese, 2008). Professionalisierung und Tendenzen zur De-Professionalisierung stehen hierbei eng beieinander. Didaktiken beruflicher Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe sind aufgefordert, diesen gesellschafts- und bildungspolitischen Herausforderungen zu begegnen. Aufgrund der starken Heterogenität personenbezogener Dienstleistungsberufe sowie den damit verbundenen differenten Berufsprofilen und Qualifi-

kationsanforderungen haben sich die jeweiligen beruflichen Didaktiken vor dem Hintergrund ganz unterschiedlicher Qualifikations- und Rechtssysteme zu konstituieren (vgl. Becker, 2002). Das Erfordernis zur differenzierten Begründung einzelner Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe ist angesichts der Spannweite dieser Berufe unverkennbar. Diese umfassen sowohl *personenferne Berufsbereiche* etwa der Medizintechnik (beispielsweise MTA, PTA u.a.), als auch therapeutische oder hauswirtschaftliche *Berufsbereiche mit geringerem Personenbezug* (beispielsweise Hauswirtschafter/in, Physiotherapeut/in u.a.) sowie deutlich *personennahe und interaktionsintensive Berufsbereiche* der Pflegeberufe (beispielsweise Gesundheits- und Krankenpfleger/in, Hebamme, Heilerziehungspfleger/in, u.a.). Die Entwicklung theoretisch begründeter und empirisch fundierter übergreifender oder auch spezifischer Didaktikmodelle personenbezogener Dienstleistungsberufe steht noch weitestgehend aus. Unklar ist ebenfalls, welche Berufsbereiche gemeinsame Bezugspunkte beruflicher Didaktiken aufweisen und folglich zu einer gemeinsamen Gruppe inhaltlich und funktional zusammenhängender Berufsfelder gefasst werden können.

Für das Berufsfeld der Pflege, welches im engeren Sinne auf die Berufe der Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege und Altenpflege fokussiert, etablierte sich der Begriff *Pflegedidaktik* als disziplinäre Abgrenzung einer pflegeberuflichen Didaktik (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009). Zu berücksichtigen gilt dabei, dass allein die Pflegeausbildung pluralen Entwicklungsprozessen unterworfen ist (vgl. Hülsken-Giesler & Dütthorn, 2011): Während die fachschulische Pflegeausbildung mit geltender Bundesgesetzgebung für die Gesundheits- und Krankenpflegeberufe als quasi duale-Ausbildung eine Sonderstellung im Berufsbildungssystem einnimmt, ist die Altenpflegeausbildung wiederum durch KMK-Rahmenvorgaben der Landesgesetzgebung reguliert (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009). Zusätzlich wurde mit fortschreitender Akademisierung der Pflegeausbildung in den 1990er Jahren an den (Fach-) Hochschulen und Universitäten ein regelrechter Boom an pflegebezogenen Studiengängen in Gang gesetzt. „Dies hat in Deutschland zu höchst heterogenen pflegebezogenen Bildungs- und Qualifizierungsangeboten geführt, die sowohl für die Akteure im Gesundheitswesen als auch insbesondere für Außenstehende kaum noch zu überschauen sind“ (Hülsken-Giesler & Dütthorn, 2011, S.57). In diesem Sinne hat die Disziplin Pflegedidaktik auf strukturell-institutioneller Ebene sowohl fachschulische als auch berufsbildende sowie hochschulische Ausbildungsinstitutionen zu berücksichtigen. In diesem Beitrag soll am Beispiel der jungen Disziplin Pflegedidaktik aufgezeigt werden, wie durch inhaltliche Entwicklungen einer fachspezifischen beruflichen Didaktik trotz pluraler Wissenschafts- und Praxisbezüge gesellschaftspolitische Problemlagen in den Blick genommen und bildungsorientiert reflektiert werden. Emanzipative Persönlichkeitsbildung und kritische Reflexion restriktiver gesellschaftlicher Widersprüche werden hierbei als pflegedidaktische

Kernkompetenzen ausgewiesen und für die Entwicklung weiterer Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe zur Diskussion gestellt.

In jüngsten fachdidaktischen Diskursen wird deutlich, dass sich die Pflegedidaktik in ihren vielfältigen Handlungsfeldern und Reflexionsebenen um die Begründung einer eigenständigen Disziplin bemüht (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009). Der Gegenstand der Pflegedidaktik stellt sich mit Bezug auf unterschiedliche Bereiche des sozialen Handelns dar und knüpft mit Entwicklung von disziplinären Reflexionsrahmen zur Gestaltung pflegeberuflicher Lern- und Bildungsprozesse insbesondere an pflegewissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und berufspädagogische Perspektiven an. Damit sind neben fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Strukturlogiken auch Aspekte des berufsbezogenen Wissens und Handelns didaktisch aufzubereiten. Die Pflegedidaktik versteht sich in diesem Sinne als *Berufsfelddidaktik*, die sich trotz Rückgriff auf theoretische und empirische Befunde der unterschiedlichen Bezugswissenschaften (vgl. Abb.1) um eine eigenständige disziplinäre Gestalt ihrer didaktischen Entscheidungen bemüht zeigt (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009).

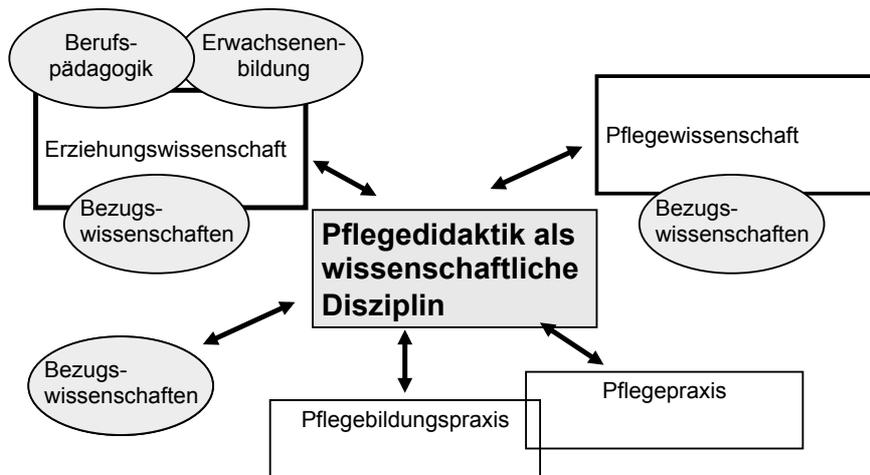


Abb. 1: Bezugswissenschaften der Pflegedidaktik (in Anlehnung an Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S.30)

Die Besonderheit der Pflegedidaktik konstituiert sich in der wechselseitigen Bezugnahme ihrer Handlungsfelder sowohl auf wissenschaftstheoretische Modellbildungen als auch auf Handlungsbereiche der Pflegebildungspraxis und einer Praxis der beruflichen Pflege selbst. Hierbei richtet sich ein pflegedidaktischer Blick wechselseitig auf das professionelle Pflegehandeln und ebenso auf das professionelle Unterrichtshandeln. Ein Spannungsverhältnis ergibt sich im diskrepanten Bemühen um Verständigung in den jeweiligen pflegeberuflichen und pflegepäda-

Entwicklungsweg der Pflegedidaktik

gogischen Praxisfeldern einerseits und ihrer konzeptuellen Abstraktion in pflegedidaktischen Theorien, Modellen und Ansätzen andererseits. Eine zum Praxisfeld entstandene Nähe muss gleichzeitig einer reflektorischen Distanznahme im Rahmen pflegedidaktischer Theoriebildung weichen.

Pflegedidaktik ist nicht schlichte Zulieferin von Lösungen für Probleme der Pflegebildungspraxis und doch erhält sie ihre Legitimation nur aus einer spezifischen Nähe zu ihrem Gegenstand. Erst ein Selbstverständnis der Pflegedidaktik als eigenständige Disziplin ermöglicht es, das notwendige Spannungsgefüge zu konstituieren und darin produktiv zu wirken (Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S.45).

Trotz der aufgezeigten pluralen Wissenschafts- und Praxisbezüge wehrt sich die Disziplin Pflegedidaktik energisch gegen bezugswissenschaftliche Subsumtions- oder gar Additionsargumentationen: „Pflegedidaktik ist weder simple Addition von Pflegewissenschaft und Didaktik noch kann sie ohne genuine Zugriffe auf diese Wissenschaften sinnvoll bestehen“ (Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S.45) Pflegedidaktische Handlungsfelder gehen dabei über die häufig verkürzte Rezeption als „Methodenlehre“ hinaus und bewegen sich – in Anlehnung an Bronfenbrenner’s Einteilung wissenschaftlicher Gegenstandsbereiche (vgl. Bronfenbrenner 1979 in Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009) vorzugsweise auf der Meso- und Mikroebene (vgl. Abb. 2).

Originäre pflegedidaktische Handlungsfelder	Makroebene	Qualifikationsrahmen (EQR, DQR, FQR), Ausbildungsgesetze, Bildungssystem und -politik, Institutionen pflegeberuflicher Bildung in Aus-, Fort- und Weiterbildung, Wissenschaftstheorie Gesellschaftlicher und institutioneller Rahmen	Exemplarische Fragen an Pflegedidaktik: <i>Welche Bezüge zu Ausbildungsgesetzen und Qualifikationsrahmen sind erkennbar? Wie werden aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen aufgegriffen? Inwieweit wird der institutionelle und gesellschaftliche Rahmen reflektiert und wird sich diesbezüglich positioniert? Welche bildungswissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Diskurse aufgegriffen?</i>	Reflexionsebenen: Pflegedidaktische Begriffe, Theorien & Modelle
	Mesoebene	Handlungsfelder: Schulentwicklung, Curriculumentwicklung; Lernortgestaltung; Lernortkooperation, Lernfeldkonzept, Qualitätssicherung Strukturen und Konzepte	Exemplarische Fragen an die Pflegedidaktik: <i>Welche Aussagen werden bezüglich der Curriculumentwicklung getroffen? Welche Lerngegenstände werden thematisiert? Welche Vorstellungen zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzprüfung werden getroffen? Welche Bedeutung wird den Lernorten zugeschrieben? Inwieweit wird der Umgang mit beruflichen Widersprüchen im Spannungsfeld Theorie und Praxis thematisiert?</i>	
	Mikroebene	Handlungsfelder: Gestaltung der Lehr- Lernsituationen, Konzepte (z.B. POL, EOL), Methoden, Kompetenzprüfungen (z.B. OSCE), Lernberatung, Evaluation und Feedback Konkretes Lehr- Lernarrangement	Exemplarische Fragen an die Pflegedidaktik: <i>Welche Erwartungen haben Lehrende? Welche Erwartungen haben Lernende? Welche Aussagen machen pflegedidaktische Modelle und Theorien zur Planung und Gestaltung von konkretem unterrichtlichen Handeln?</i>	

Abb. 2: Systematisierung pflegedidaktischer Handlungsfelder, und Reflexionsfragen (weiterentwickelte Übersicht in Anlehnung an Ertl-Schmuck und Fichtmüller, 2009, S.20)

Die abgebildeten vielschichtigen pflegedidaktischen Handlungsfelder und davon ableitbaren Fragestellungen verweisen auf die Komplexität pflegedidaktischer Aufgabenbereiche, die eine zunehmende berufliche und lebensweltliche Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen widerspiegeln. Mit Bezug auf die eingangs angesprochenen gesellschaftspolitischen Herausforderungen wird klar, dass über pflegedidaktisch originäre Handlungsfelder der Meso- und Mikroebene hinausgehend auch pflegedidaktische Reflexionen einer Makroebene für berufspädagogische Entwicklungsprozesse bedeutungsvoll erscheinen. Gerade in Zeiten europäischer Transparenz- und Krisenpolitik dürften anstehende Fragen nach dem Qualifizierungsbedarf pflegedidaktisch hoch relevant sein. Beispielsweise werden Debatten um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) in seiner Anschlussfähigkeit für nationale Qualifikationsrahmen (z.B. Deutscher Qualifikationsrahmen) pflegedidaktisch aufgenommen und im Rahmen von Fachqualifikationsrahmen für konkrete berufliche Bildungsprozesse anschlussfähig gemacht. Dabei übernehmen pflegedidaktische Diskussionsbeiträge eine bedeutungsvolle Aufgabe, die sich auch auf die curriculare Gestaltung von berufsbezogenen Studien- und Ausbildungsgängen auswirkt. Der bereits angesprochenen Heterogenität pflegebezogener Studiengänge wird diesbezüglich beispielsweise durch die Bereitstellung eines Kerncurriculum Pflegewissenschaft begegnet (vgl. Hülsken-Giesler, 2011).

Zusammenführend lassen sich ausgehend von den dargestellten disziplinären Begründungsentscheidungen der Pflegedidaktik folgende Herausforderungen für berufliche Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe zur Diskussion stellen:

- Pflegedidaktik als Berufsfelddidaktik konstituiert sich als eigenständige Disziplin. Trotz pluraler bezugswissenschaftlicher Nahtstellen, verwehrt sich die Pflegedidaktik gegen Additions- oder Subsumtionsargumentationen ihrer Bezugswissenschaften. Weitere Berufsfelder personenbezogener Dienstleistungsberufe sind zu identifizieren sowie empirisch zu begründen. Hierbei sind die jeweiligen spezifischen Gegenstandsbereiche beruflicher Didaktiken zu determinieren und hinsichtlich ihrer Bezugswissenschaften disziplinar abzugrenzen.
- Pflegedidaktik ist durch einen doppelten Praxisbezug gekennzeichnet, sowohl den der beruflichen Pflegepraxis als auch der berufspädagogischen Pflegebildungspraxis. Berufliche Didaktiken haben ihre komplexen Begründungs- und Reflexionsentscheidungen mit Bezugnahme auf jeweils bestehende strukturelle und sachlogische Gefüge einer Berufs- und Bildungspraxis auszurichten.
- Pflegedidaktische Handlungsfelder liegen vorwiegend auf konzeptueller und struktureller Mesoebene sowie mikrodidaktischer Handlungsebene konkreter Lehr- Lernarrangements. Reflexions- und Diskussionsbeiträge zu berufs- und bildungspolitischen Fragen der Makroebene sind vor dem Hintergrund zuneh-

Entwicklungsweg der Pflegedidaktik

mender komplexer gesellschaftlicher Anforderungen an Berufsbildungssysteme jedoch ebenfalls bedeutsam.

1.1 Ausgewählte pflegedidaktische Modelle und ihre bildungstheoretische Bezugnahme

Die Entwicklung pflegedidaktischer Modelle und Konzepte ist in den letzten Jahren entscheidend vorangeschritten. Während frühe pflegedidaktische Arbeiten aus den 1990er Jahren aus einem pragmatischen curricularen Entwicklungsdruck entstanden sind und sich demzufolge noch stark an einer sachlogischen Strukturierung pflegerischer Inhalte orientierten (vgl. Duisburger Modell, Aarauer Modell in: Fichtmüller & Walter, 2007), entwickelten spätere Modelle – vorzugsweise auf der Basis von akademischen Qualifikationsarbeiten – eine wissenschaftlich und wissenschaftstheoretisch eigenständige pflegedidaktische Perspektive. Hierbei werden ausgeprägte Orientierungen an phänomenologisch-hermeneutischen und an bildungstheoretischen Bezügen deutlich (vgl. u.a. Wittneben, 2003; Darmann-Finck, 2010; Greb, 2003; Ertl-Schmuck, 2010; Keuchel, 2005). Im Folgenden werden exemplarisch zwei neuere pflegedidaktische Modelle gegenübergestellt, anhand derer sich übergreifende Kernelemente herausarbeiten lassen.

	Pflegende	Patienten/ Angehörige	Institution/ Gesundheitssystem	Pflegerisches Handeln
Technisches Erkenntnisinteresse	Erklären von und instrumentelle Problemlösung für die Probleme/Krise der Pflegenden	Erklären und instrumentelle Problemlösung für die (Selbst-)Pflegeprobleme des Patienten und die Fremdpflegeprobleme d. Angehörigen	Erklären und instrumentelle Problemlösung für die Probleme der Institution und des Systems	Erklären und Ableiten von instrumentellen Lösungen im Hinblick auf die Unterstützung des Patienten (d. Angehörigen) bei der Lösung seines Problems
Praktisches Erkenntnisinteresse	Verstehen der und Verständigung über die eigenen Interessen und Motive	Verstehen der und Verständigung über die Motive und Werte des Patienten	Verstehen der und Verständigung über die Interessen und Motive der Institution / des Gesundheitswesens	Fallverstehen, Urteilsbildung und Verständigung im konkreten Fall
Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse	Aufdecken von gesellschaftlich geprägten inneren Widersprüchen	Aufdecken von gesellschaftlich geprägten inneren Widersprüchen	Aufdecken von gesellschaftlich geprägten institutionellen Widersprüchen	Aufdecken von widersprüchlichen Strukturgesetzmäßigkeiten der pflegerischen Beziehung

Abb. 3: Pflegedidaktische Heuristik als Herzstück der interaktionistischen Pflegedidaktik nach Ingrid Darmann-Finck (vgl. Darmann-Finck, 2010, S. 175)

In einem empirisch begründeten Modell zur „*Interaktionistischen Pflegedidaktik*“ stellt Darmann-Finck (2010) einen Kriteriensatz vor, der es Lehrenden erlaubt, Bildungsziele und Bildungsinhalte aus komplexen pflege-beruflichen Schlüssel-

problemen sowohl induktiv zu identifizieren als auch deduktiv für die Legitimation curricularer Planungsentscheidungen zu nutzen.

In Form einer heuristischen Matrix (vgl. Abb. 3) werden dabei relevante Perspektiven der beruflichen Pflege (insbesondere der Pflegenden, der Patienten und Angehörigen, der Institution und des Gesundheitssystems sowie die integrative Perspektive des pflegerischen Handelns) mit sozialwissenschaftlichen Bezügen verschränkt.

Wissenschaftstheoretisch bezieht sich Darmann-Finck (2010) hierbei auf die Erkenntnisinteressen kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas (vgl. Habermas 1988 in Darmann-Finck, 2010). Pflegedidaktische Begründungen können demnach auf folgenden 3 Ebenen gewonnen werden:

- 1.) Technisches Erkenntnisinteresse und Regelorientierung zur Erklärung von instrumentellen Problemlösungen
- 2.) Praktisches Erkenntnisinteresse und Fallorientierung zum Verstehen und zur Verständigung über die eigenen Interessen und Motive
- 3.) Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse und Meinungsorientierung zum Aufdecken von gesellschaftlich restriktiven Widersprüchen (vgl. Darmann-Finck, 2010)

In empirisch-analytischer Perspektive eines technischen Erkenntnisinteresses orientieren sich die Zieldimensionen an wissenschaftsorientierten, evidenzbasierten Erklärungen und instrumentellen Lösungen für pflegerische Problemlagen (vgl. Darmann-Finck, 2010). Die in diesem Zusammenhang generierten Formen eines „instrumentellen Verfügungswissens“ (vgl. Remmers, 2011) sind in beruflichen Ausbildungsprozessen unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Kriterien der Gültigkeit und der Zuverlässigkeit zu prüfen. Die auf dieser Ebene anvisierte *Regelorientierung* bemüht sich darum, für tradierte und häufig unreflektierte Praxisroutinen sowie die Unzulänglichkeit eines (meist wissenschaftlich unreflektierten) „Rezeptwissens“ zu sensibilisieren. Auf einer zweiten Ebene, der des praktischen Erkenntnisinteresses, werden durch Rückgriff auf phänomenologisch-hermeneutische Wissenschaftstraditionen Kompetenzen zur Urteilsbildung und situativen Verständigungen über komplexe und perspektivenreiche Pflegesituationen angebahnt. Damit erhält das Bildungskonzept der *Fallorientierung* eine prominente Bedeutung für pflegedidaktische Bildungsprozesse (vgl. Darmann-Finck, 2010). In kritisch-emanzipativer Perspektive lassen sich schließlich auf einer dritten Ebene, Kompetenzentwicklungen zur kritisch-reflexiven Urteilsbildung begründen. Hierbei sollen Lernende beispielsweise paradoxe und limitierende gesellschaftliche Faktoren des pflegerischen Handelns erkennen. Hierbei zielt das sogenannte Bildungskonzept der *Meinungsorientierung* auf emanzipative Persönlichkeits- und Identitätsbildung von Lernenden (vgl. Darmann-Finck, 2010).

Entwicklungsweg der Pflegedidaktik

Eine besondere Ausprägung erfährt die pflegedidaktisch bedeutsame kritisch-theoretische Perspektive im hochschuldidaktischen Konzept des „*Strukturgitteransatzes Pflege*“ von Ulrike Greb (vgl. Greb, 2003; 2010). Unter wissenschaftstheoretischer Bezugnahme auf die ältere kritische Theorie – in Anlehnung an Adorno, Blankertz und Heydorn – werden pflegedidaktische Curriculumanalysen und Planungsprozesse dabei unter eine immanente Kritik des „identifizierenden Denkens“ gestellt (Greb 2010, S.132).

kritische Theorie und kritische Bildungstheorie (Adorno, Heydorn, Blankertz ...)				
Berufliche Pflege im Bezugssystem von Tausch und Herrschaft				
Hermeneutische Fallkompetenz				
Perspektiven	Individuum (leibgebundene Perspektive)	Interaktion (humanitär- moralische Perspektive)	Institution (politisch-ökonomische Perspektive)	Pflegewissenschaft
Zentrale Medien:				
Krankheits- erleben	Leiderfahrung & Leibentfremdung	Mimesis & Projektion	Individualität & Standardisierung	
Helfen	Beziehung & Methode	Selbstbestimmung & Fremdbestimmung	Tradition & Emanzipation	
Gesundheits- wesen	Individuum & Organisation	Humanisierung & Sozialtechnologie	Rentabilitätsanspruch & soziale Gerechtigkeit	

Abb. 4: Basisstrukturgitter Pflege nach Greb (vgl. Greb, 2010, S. 129)

Durch die heuristische Verschränkung von *Sachebenen* (Krankheitserleben, Helfen und Gesundheitswesen) mit den *beweglichen Perspektiven* (Individuum, Interaktion und Institution) lassen sich in dynamischen Konstellationen Widersprüche identifizieren, die in pflegedidaktischen Bildungsprozessen eine kritische Reflexion von jenen ökonomisch-gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen ermöglichen, die auf die Pflegepraxis einwirken (vgl. Abb.4). Der zentrale Widerspruch im pflegerischen Bezugssystem von Tausch und Herrschaft besteht nach Greb (2010) in der Antinomie zwischen „Patientenorientierung und Vergleichgültigung“ (vgl. Fichtmüller & Walter, 2007, S.91). Die Aufmerksamkeit der pflegepädagogischen Arbeit richtet sich damit zentral auf Phänomene und Situationen, bei denen erlebte Erfahrungen nicht über Begriffe ausdrückbar sind. „Bildungstheoretisch entscheidend ist für Greb, dass die unaufhebbare Differenz von Sache und Begriff als Differenzenerfahrung wahrgenommen wird und zugleich identische Aspekte erschließbar sind, die in der Begegnung der Sache selbst zu einer Selbsterkenntnis und zu einer Weiterentwicklung des Subjekts führen“ (Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S.87). Damit werden emanzipative Kompetenzentwicklung sowie die Reflexion

gesellschaftlicher Antinomien zum zentralen Bildungsziel. Greb (2003) erörtert weiterhin, inwiefern in einem modernisierten Gesundheits- und Pflegesystem vorherrschende Ökonomisierungstendenzen das körperlich-leibliche Erleben von Krankheit und Gebrechen, welches sprachlich nur unzulänglich auszudrücken ist, immer stärker in den Hintergrund drängen. Vor dem Hintergrund dieser Kritik, schreibt Greb (2010) gerade körperlich-leiblich gebundenen Pflegeerfahrungen eine herausgehobene Bedeutung zu, schon in beruflichen Ausbildungsprozessen sind körperlich-leibliche Erfahrungen zu reflektieren sowie pflegedidaktisch zu rekonstruieren.

Die skizzierten pflegedidaktischen Modelle illustrieren die fachspezifische Begründung eigenständiger Reflexions- und Orientierungskategorien. Dabei wäre eine stärkere empirische Fundierung wünschenswert, auf wissenschafts- sowie bildungstheoretische Begründung berufsbezogener Didaktikmodelle kann allerdings nicht verzichtet werden. Trotz unterschiedlicher theoretischer Bezugnahmen beider pflegedidaktischer Modelle können übergreifende pflegedidaktische Kernelemente identifiziert werden. Diese werden im nächsten Gliederungspunkt erläutert.

2 Pflegedidaktische Kernelemente

2.1 Bildungstheoretischer Begründungsrahmen zur emanzipativen Persönlichkeitsentwicklung und Reflexion gesellschaftlich restriktiver Widersprüche

Während sich berufspädagogische Forschungsarbeiten zunehmend um eine standardisierbare Abbildung von verwertbaren Kompetenzdarstellungen im europäischen und internationalen Qualifikationskanon bemühen, verfolgen pflegedidaktische Modelle und Konzepte eine kritisch-konstruktive Bildungsorientierung. Unter überwiegender Bezugnahme auf den Allgemeindidaktiker Wolfgang Klafki (1996) vertritt der pflegedidaktisch verfolgte Bildungsgedanke im Sinne einer kategorialen Bildung dabei die Herausstellung der Bedeutung von Selbstbestimmung, autonomer Entfaltungs- und Mitbestimmungsfähigkeit der Persönlichkeit (vgl. Wittneben, 2003; Darmann-Finck, 2010). Das übergeordnete Bildungsziel zur Emanzipation und selbstbestimmten Persönlichkeitsentwicklung soll zur Sensibilisierung für gesellschaftskritische Perspektiven führen. Darüber hinaus zielt emanzipative Bildung auf die Stärkung der Mündigkeit des Subjektes sowie auf Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme und gesellschaftspolitischen Mitgestaltung der Gegenwart und Zukunft (vgl. Klafki, 1996). In diesem Verständnis zeigt sich die Pflegedidaktik bemüht, den strukturell-funktionalistischen und an Verwertungsinteressen europäischer Qualifikationen orientierten Kompetenzrahmen eine inhaltliche, kritisch-konstruktive Pflegebildung zur Entfaltung reflexiver Identitäts-

bildung der Lernenden gegenüberzustellen. „Der gesellschaftliche Verfall der Bildungsidee ist also kein Grund, den Begriff pädagogisch ad acta zu legen. Im Gegenteil. Wir betrachten die gegenwärtige Bildungspraxis im Spiegel eines unerfüllten Anspruchs, ohne die ‚Leerstelle‘ mit scheinbar messbaren Ersatzkriterien auszufüllen“ (Greb, 2010, S.135)

2.2 Lernsubjekte als Ausgangspunkt pflegedidaktisch begründeter Kompetenzentwicklung

Die den pflegedidaktischen Modellen zugrunde gelegten allgemeindidaktischen Konzeptualisierungen (vgl. Klafki, 1996) lassen vielfach eine ausgeprägte Lehrendenzentrierung erkennen. Hierbei erfolgen Bildungsprozesse ausschließlich durch die Planungsentscheidungen der Lehrenden. Im Vergleich dazu orientieren sich pflegedidaktische Konzepte und Modelle zunehmend am Lernsubjekt (vgl. Ertl-Schmuck, 2000; 2010; Greb, 2010; Darmann-Finck, 2010). Insbesondere Roswitha Ertl-Schmuck (2000; 2010) begründet eine subjektorientierte Pflegedidaktik. Sie analysiert unterschiedliche subjekttheoretische Begriffsbestimmungen und entwickelt in Anlehnung an Meueler einen für pflegedidaktische Bildungsprozesse reflektierten Subjektbegriff (vgl. Meueler, 1994 zitiert in Ertl-Schmuck 2000). In *dialogisch gestalteten Aushandlungen* „verständigen sich die Beteiligten in Lehr- und Lernprozessen im Kontext der zu verhandelnden Lerngegenstände mit jenen Deutungen, die ihnen biographisch in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Eingebundensein als Alltagstheorien und Erfahrungswissen gegeben sind“ (Ertl-Schmuck, 2010, S.69). Lehrende und Lernende sind nach diesem Verständnis gleichzeitig Konstrukteure und Rezipienten der Lehr-Lerninteraktion. Lernen gelingt in dieser subjektbezogenen Rezeption nur durch die geteilte Verantwortungsübernahme am Lernprozess, wenn die Lernenden selbst ihre Lernerfahrung vor dem Hintergrund erlebter Deutungsunzulänglichkeiten mit Blick auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und unausweichliche Strukturen ihres „Objektseins“ kritisch zu reflektieren vermögen. Auch hierbei gilt das Erleben des eigenen Leibseins im Rahmen der sozialen Lebens- und Arbeitsbedingung als zentraler Bestandteil der Bildungserfahrung (vgl. Ertl-Schmuck, 2010).

2.3 Hermeneutisches Fallverstehen als Zugang zu multiperspektivischen Deutungen pflegeberuflicher Situationen

Pflegerisches Handeln ist in seiner Komplexität durch eine Doppelseitigkeit zwischen allgemeingültigem Regelwissen und kontextuellem, situativen Erfahrungsbezug gekennzeichnet (vgl. Remmers, 2000; 2011). Das in der Pflegewissenschaft als *doppelte Handlungslogik der Pflege* gekennzeichnete Konstrukt verweist hierbei auf gleichzeitig geltende, widersprüchliche normative Ansprüche. Darin begründet sich der wissenschaftstheoretische Sonderstatus von Handlungswissen-

schaften personenbezogener Dienstleistungsberufe, die gekennzeichnet sind durch eine „*methodologische Doppelseitigkeit* zwischen personalem Handlungs- und allgemeinem Wissenschaftsbezug“ (Remmers, 2011, S.16, Hervorhebung im Original). Professionelle Kompetenzgenese verlangt in diesem doppelseitigem Sinne zum einen standardisierbare Wissenschaftsorientierung mit Befähigung zur Aneignung von analytisch-instrumentellem Regel- und Verfügungswissen (vgl. Remmers, 2000). Auf der anderen Seite „haben wir es mit einem individualisierendem Fallverstehen zu tun. Es verlangt hermeneutische Kompetenzen der Beurteilung eines Einzelfalls in der *Sprache des Falles*“ (Remmers 2011, S.17, Hervorhebung im Original). Mit diesem *hermeneutischen Fallverstehen* verknüpft sich der pflegedidaktische Anspruch zur Bezugnahme auf *multiperspektivische Sinn- und Bedeutungszuschreibungen komplexer Pflegesituationen*. „Hermeneutische Fallkompetenz bedarf der Fähigkeit generalisiertes, also zeitenthobenes Wissen auf stetig wechselnde Situationen in der Zeit personenbezogen anzuwenden“ (Greb, 2010, S.144). Das hermeneutische Fallverstehen gilt als Kernkompetenz professionellen Pflegehandelns. Zur Entwicklung der anvisierten Deutungskompetenz in Bezug auf Komplexität und Kontextualität einer jeweiligen Fallsituation, wird authentisches Fallmaterial, zum Beispiel Erfahrungsberichte von Pflegenden, Patienten oder auch von den Lernenden selbst pflegedidaktisch reflektiert (vgl. Darmann-Finck, 2010). Entscheidend hierbei ist eine *deutungsoffene Fallrekonstruktion* des authentischen Materials, welche ganz unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten und plurale Perspektiven der pflegeberuflichen und sozialen Wirklichkeit eröffnet. Im Zentrum hermeneutischen Fallverstehens steht die Erfahrung, sich einer grundsätzlichen Fremdheit des individuellen und situativen Sinnzusammenhanges zu vergegenwärtigen und durch gelingendes Verstehen einer Antinomie von Gewissheit und Ungewissheit in professionellen Handlungssituationen angemessen begegnen zu können (vgl. Böhnke & Straß, 2006).

2.4 Sensibilisierung für leibliches Spüren und Handeln als Lehr- und Lerngegenstand

Leibliche Wahrnehmungs- und Übertragungsprozesse sind im pflegebezogenen Alltagshandeln gerade hinsichtlich der Beziehungsgestaltung bedeutungsvoll. In Handlungssituationen der Pflegebildung finden diese leibbezogenen Dimensionen pflegerischer Arbeit jedoch noch wenig Berücksichtigung (vgl. Ertl-Schmuck, 2010): „Bezogen auf Lehr- und Lernsituationen bzw. Pflegesituationen ist gerade die Sprache des Leibes, die sich bspw. in spürbaren Atmosphären ausdrückt und oftmals unbewusst Einfluss auf das Handlungsgeschehen nimmt, bedeutsam“ (Böhnke & Straß, 2006, S.197). Daher bedarf es der curricularen Integration, methodischen Bearbeitung und entsprechend gleichwertigen Berücksichtigung von Lerngegenständen zur Sensibilisierung für Phänomene leiblichen Pflegehandelns und dem damit verbundenen emotionalen Erleben (vgl. Ertl-Schmuck, 2010; Gieseke, 2009). Mögliche

pflagedidaktische Zugänge ließen sich über Methoden der rekonstruktiven Fallarbeit (z.B. Verfahren der Metaphernanalyse) und über erfahrungsbezogene Konzepte (z.B. Rollenspiel oder auch Standbild) herstellen.

3 Fazit und Ausblick: Entwicklungsperspektiven für berufliche Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe

Die in diesem Beitrag skizzierten Meilensteine zur eigenständigen, disziplinären Entwicklung der Pflegedidaktik als Beispiel für eine berufsspezifische Konkretisierung beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe zeigen auf, dass zur Herausbildung theoretischer Reflexions- und Begründungsrahmen neben fachwissenschaftlichen und bildungs-wissenschaftlichen Bezügen, insbesondere auch Erfahrungen der Berufspraxis sowie Berufsbildungspraxis zu eruieren sind. Dabei sollten zukünftig empirische Erkenntnisse zur Lehr-Lernforschung, zur Unterrichtsforschung und zur Curriculumforschung verstärkt erhoben und zur Konstruktion von Konzepten und Modellen beruflicher Didaktiken herangezogen werden (vgl. Darmann-Finck & Foth, 2011). Wenngleich es bereits wegweisende Ansätze gibt, um allgemeine Merkmale personenbezogener Dienstleistungsberufe herauszuarbeiten (vgl. Gieseke, 2009; Friese, 2000; Rabe-Kleberg, 1996), bestehen weiterhin erhebliche Forschungs- und Entwicklungsbedarfe zur weiteren Etablierung zukunftsfähiger, berufsspezifischer Modelle beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe. Diesbezüglich kennzeichnen die folgenden Fragestellungen exemplarische Entwicklungsbedarfe:

- Inwiefern lassen sich strukturelle sowie fachliche Gemeinsamkeiten einzelner Berufsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe in determinierten Handlungsfeldern darstellen und fachdidaktisch begründen?
- Inwiefern lassen sich etablierte fachdidaktische Modelle bzw. Kernelemente weiterführenden Diskursen über berufliche Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe zuführen?
- Welche beruflichen Handlungsfelder personenbezogener Dienstleistungsberufe verweisen auf divergierende Tätigkeitsbereiche sowie Kompetenzprofile und erfordern einen differenzierten Entwicklungsprozess beruflicher Didaktiken?
- Inwiefern werden gebündelte und abgegrenzte Begründungszusammenhänge beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe empirisch fundiert und bildungstheoretisch legitimiert?

Die Darstellung der pflagedidaktischen Disziplinentwicklung intendiert hierbei Diskussionsimpulse zur Entwicklung und Etablierung konkreter beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe. Es gilt zu prüfen, inwieweit die

herausgestellten pflegedidaktischen Kernelemente für die Begründung weiterer beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe fruchtbar wären. Eine entsprechende Analyse von Kongruenzen und Inkongruenzen zwischen Pflegedidaktik und der beruflichen Didaktik der Ernährung und Hauswirtschaft führt Gemballa in diesem Heft durch.

Um den komplexen gesellschafts- und bildungspolitischen Herausforderungen angemessen begegnen zu können, sei abschließend bemerkt, dass berufliche Didaktiken neben einer erwiesenen mikrodidaktischen Ausgestaltung konkreter Lehr- und Lernarrangements, insbesondere strukturelle und konzeptuelle Modellierungen zu begründen haben und darüber hinaus auch Diskurse zu gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen reflektieren sollten. Berufliche Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe sind in ihrem Fokus auf die Arbeit mit Menschen Handlungswissenschaften, welche gekennzeichnet sind durch eine *doppelte Handlungslogik* mit individuellem Handlungs- und allgemeinem Wissenschaftsbezug. Hierbei sind sowohl berufliche Bildungsstandards als auch komplexe situative Praxisbezüge didaktisch zu reflektieren sowie methodisch zu gestalten. Diesbezüglich werden neben didaktischen Bezugnahmen auf evidenzbasierte Wissenschaftsbegründungen auch pädagogische Konzepte der Fallarbeit sowie Handlungsorientierung bedeutsam. Dabei wird die personenbezogene Unvorhersehbarkeit sozialer Interaktionsprozesse in Bildungsprozessen durch authentische, multiperspektive Rekonstruktionen realer Fallsituationen aufgegriffen. Hierbei eignen sich insbesondere narrative Falldarstellungen, die deutungsoffene berufliche Problemstellungen charakterisieren und dabei mehrere Handlungsmöglichkeiten zur Reflexion bringen. Kompetenzfördernd wirken dabei Lerngegenstände, die schulischen Lernsituationen kritische Analysen von gesellschaftlichen und beruflichen Rahmenbedingungen erlauben. Eine herausragende Bedeutung wird dabei der Entwicklung von *emanzipativer Kompetenz der Persönlichkeit* beigemessen, damit Lernende zukünftig in der Lage sind, die Komplexität gesellschafts- und bildungspolitischer Anforderungen zu erfassen, den ständigen Veränderungen sozialer und beruflicher Welten zu begegnen und dabei unter individueller Würdigung eigener Ressourcen selbstbestimmt zu handeln.

Anmerkungen

Die Begründung und Abgrenzung der in diesem Beitrag verwendeten Begriffe von Pflegedidaktik vs. Pflegepädagogik sowie beruflicher Didaktik vs. Fachdidaktik spiegelt den pflegedidaktischen Fachdiskurs wider (vgl. hierzu ausführlich Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009).

Literatur

- Böhnke, U. & Straß, K. (2006). Die Bedeutung der kritisch-rekonstruktiven Fallarbeit in der LehrerInnenbildung - im Berufsfeld Pflege. *Printernet*, 04/06, 197-205.
- Becker, W. (2002). Gesundheits- und Sozialberufe – wissen wir genug, um über berufliche Reformen reden zu können? In BIBB (Hrsg.), *Personenbezogene Dienstleistungen im Spannungsfeld von Markt, Staat und Gesellschaft*. [www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_fachkongress_forum8.pdf].
- Darmann-Finck, I. (2010). Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck. & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (S. 13-54). Weinheim, München: Juventa.
- Darmann-Finck, I. & Foth, T. (2011). Bildungs-, Qualifikations- und Sozialisationsforschung in der Pflege. In D. Schaeffer & K. Wingenfeld. (Hrsg.), *Handbuch Pflegewissenschaft*. (Neuaufgabe). Weinheim: Juventa.
- Ertl-Schmuck, R. (2000). *Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive*. Frankfurt/Main: Mabuse Verlag.
- Ertl-Schmuck, R. (2010). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller. (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (S. 55-90). Weinheim, München: Juventa.
- Ertl-Schmuck, R. & Fichtmüller, F. (Hrsg.). (2009). *Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). *Pflegen lernen: Empirische Begriffs und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. Göttingen: V&R unipress.
- Friese, M.(Hrsg.) (2000). *Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen: Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Friese, M. (2008). Qualitätsentwicklung zwischen Benachteiligtenförderung und Professionalisierung. Am Feld personenbezogener und haushaltsnaher Dienstleistungsberufe. In *bwp@, Spezial 4, HT 2008/FT 06*, 1-15.
- Gieseke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen*. (2. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- Greb, U. (2003). *Identitätskritik und Lehrerbildung*. Frankfurt a. Main: Mabuse Verlag.
- Greb, U. (2010). Die pflegedidaktische Kategorialanalyse. In R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (S. 124-195). Weinheim, München: Juventa.
- Hülsken-Giesler, M. & Dütthorn, N. (2011). Paradigmatischer Pluralismus als Herausforderung: das Beispiel Pflegewissenschaft. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 19. Jg. 2011, Graz: Schnider Verlag, 56-61.

- Hülsken-Giesler, M. (2011). Qualifikationsrahmen in der Pflege – zwischen politischem Telos und fachwissenschaftlichen Anforderungen. *bwp@Spezial 5, HT 2011, FT 14*, 1-13.
- Kettschau, I. (2003). Familienarbeit als Zeitkonflikt. *Hauswirtschaft und Wissenschaft. 51. Jg., (4), Sonderheft „50 Jahre Hauswirtschaft und Wissenschaft“*, 171-178.
- Keuchel, R. (2005). *Bildungsarbeit in der Pflege: Bildungs- und lerntheoretische Perspektiven in der Pflegebildung*. Lage: Jacobs Verlag.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Aufl.)*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 276-302). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Remmers, H. (2000). *Pflegerisches Handeln: Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft*. Bern: Huber.
- Remmers, H. (2011). Pflegewissenschaft als transdisziplinäres Konstrukt – Einleitung. In H. Remmers. (Hrsg.), *Pflegewissenschaft im interdisziplinären Dialog* (S. 7-47). Göttingen: V&R unipress.
- Wittneben, K. (2003). *Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer: Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelehrerfelddidaktik*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Verfasserin

Nadin Dütthorn, Dipl. Medizinpädagogin

Universität Osnabrück
Albrechtstrasse 28
D-49076 Osnabrück

E-Mail: Nadin.Duetthorn@uni-osnabrueck.de
Internet: www.pflegewissenschaft.uni-osnabrueck.de