

Pflegepädagogik

Roswitha Ertl-Schmuck |
Ulrike Greb (Hrsg.)

Pflegedidaktische Forschungsfelder

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Ertl-Schmuck/Greb (Hg.), Pflegedidaktische Forschungsfelder,
ISBN 978-3-7799-2403-6, © 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2403-6>

Synopse und Ausblick

Ulrike Greb und Roswitha Ertl-Schmuck

Der Gegenstand fachdidaktischer Forschung ist üblicherweise ein *Fach*, bzw. die wissenschaftliche Disziplin, auf deren inhaltliche und strukturelle Besonderheiten sich die Fragen der Lehrbarkeit beziehen. Für die *Pflegebildung* ist dieser Begriff zu eng gefasst und muss, wie im ersten Band erläutert (vgl. Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009: 25), als *Didaktik einer beruflichen Fachrichtung* hinsichtlich der pflegerischen Tätigkeit und ihrer theoretischen Bezüge erweitert werden. Der *Gegenstand der Pflegedidaktik* ist demnach vielschichtiger und ihre Forschung findet auf der Makro-, Meso-, und Mikroebene statt; d.h., in der berufspolitischen Modellversuchsforschung und Hochschuldidaktik ebenso wie in der Curriculumentwicklung und empirischen Ausbildungspraxis. Gesucht wird nach den inhaltlichen und strukturellen Besonderheiten, die Pflege als eine spezifische Form gesellschaftlicher Praxis kennzeichnen, mit dem Ziel, die für unsere Epoche typischen Schlüsselprobleme¹ und Bildungsgehalte aufzufinden, Modelle für die Curriculumentwicklung zu entwerfen und Hypothesen für die Lehre zu gewinnen. Unser Gegenstand ist insofern die pflegeberufliche Tätigkeit mit ihren theoretischen Grundlagen, Ausbildungs- und Studienbedingungen. Damit kommen dann auch die Einflüsse von Pflege-, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft in den Blick. Als wichtigste Bezugsdisziplinen werden sie pflegedidaktisch befragt, um ihr Verhältnis zur Pflege- und Pflegebildungspraxis aufzuklären. Diese interdisziplinäre Ausrichtung ist spannungsreich, weil unterschiedliche Wissenschaftsauffassungen und Handlungslogiken an der Zielkategorie *Bildung als Subjektentwicklung und pflegeberufliche Handlungskompetenz* immer wieder neu auszubalancieren sind (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009: 30).

1 Vergleichbar den von Klafki für die Allgemeine Didaktik formulierten epochaltypischen Schlüsselproblemen, lassen sich auch für die Pflege typische Schlüsselprobleme unserer Zeit benennen, welche jede Pflegebeziehung beeinflussen und deshalb auch in jedem Lernfeld als Bildungsproblem zu bearbeiten wären: die *Introspektionsfähigkeit* (1) unter Bedingungen der Leibentfremdung und daran gebunden das Problem sozialer *Anerkennung* (2); die *Asymmetrie* (3) und *Intersubjektivitätsbezogenheit* (4) pflegeberuflicher Beziehungen im *Professionalisierungsprozess* (5); das *Management* (6) zwischen Humanisierung und Sozialtechnologie im Umfeld der *Privatisierung* (7) und die *Kundensouveränität* (8) unter Bedingungen der *Intransparenz* (9) des Gesundheitswesens (Greb 2010: 157, Bd. 2 des Handbuchs).

Als wissenschaftliche Disziplin entstand die Pflegedidaktik in Deutschland mit Beginn der Akademisierung der Pflege in den 1990er Jahren in bildungskritischer Auseinandersetzung mit den Pflegetheorien und dem Metaparadigma der Pflege (Fawcett 1996).² In dieser Gründungsphase waren die Pflegezeitschriften, Lehrpläne und insbesondere die nordamerikanischen *Grand Theories* der entscheidende Forschungsgegenstand, um zunächst einmal die *Grundbegriffe* und *Grundrelationen* der neuen Disziplin zu ermitteln und in pflegedidaktischen Theorien bzw. Modellen auszuarbeiten (vgl. Ertl-Schmuck/ Fichtmüller 2010a: 203-232). Ihre wichtigste Aufgabe bestand darin, die Komplexität des Pflegerischen herauszuarbeiten und didaktisch zum Ausdruck zu bringen. In jenen Literaturarbeiten und Dokumentenanalysen wie in der empirischen Forschung standen mit der Hermeneutischen Fallkompetenz ihr *relationaler Charakter*, die *Pflegebeziehung* und der *Subjektbegriff* deutlich im Zentrum (Wittneben 1991; Knigge-Demal 1999; Sahmel 1999; Darmann 2000; Ertl-Schmuck 2000; Stemmer 2001). Die pflegedidaktische Übersetzung der leiblichen Begegnung unter entfremdeten Bedingungen (Medikalisierung der Alltagskultur), die Rolle der Pflege im Nationalsozialismus und der Niederschlag gesellschaftlicher Widersprüche (Steppe 1987; Dornheim/Greb 1996; Greb 2003) bildeten den Kern einer diskursiven Auswertung der ersten Modelle. Mit dieser Entwicklung eines pflegedidaktischen Diskurses erhielten die konstitutiven Begriffe und Grundrelationen (z.B. Krankheitserleben, Leib, Mimesis, Asymmetrie, Pflegebeziehung), je nach erkenntnistheoretischem Zugriff und Bezug auf die Allgemeine Didaktik³, eine vielfältige Ausprägung, die nun ihrerseits Anstoß für Forscherinnen und Forscher zur Weiterarbeit, Spezifizierung, empirischen Fundierung und/oder Widerlegung wurde. Eine Auswahl aktueller Studien liegt mit diesem Band nun vor, deren pflegedidaktische Erträge wir im Folgenden sichten und zusammenfassen werden. Dabei bewegen wir uns als Pflegedidaktikerinnen gleichermaßen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs und argumentieren auch in diesem vierten Band im Kontext kritischer Bildungstheorie.⁴

2 Vgl. Ertl-Schmuck/Fichtmüller (2009) Bd. 1 des Handbuchs; Greb 1997; 2003: 139f.; zur vorwissenschaftlichen Entwicklung der Pflegedidaktik vgl. Hoops 2012: 37ff.

3 Das war in der Regel die Bildungstheoretische Didaktik Wolfgang Klafkis (1993). Die allgemeindidaktischen Instrumente zur Planung von Curricula und Lehr-Lernprozessen werden erst in Kombination mit pflegedidaktischen Theorien fachrichtungsdidaktisch legitimiert.

4 Zentral bleibt der Bildungsbegriff in seiner kritischen Gestalt, um, wie es Blankertz formulierte, *„der Situationsanalyse des Berufsfeldes den pädagogischen Maßstab zu geben“*. „Blankertz begriff Bildung als Befreiung zur individuellen Entfaltung. In seiner Kritik an der Bildungsökonomie macht er die Selbstreflexion und die Möglichkeit des Widerspruchs stark gegenüber der Fixierung auf gesellschaftliche Verwertungssituationen (Stichwort: Humankapital). Sein bildungstheoretisches Anliegen ist die Integration von beruflicher und allge-

Präliminarien

Trotz der Etablierung pflegebezogener Studiengänge geht es in der pflegedidaktischen Forschung auch und immer noch darum, den Gegenstand *Pflege* akademisch zu konstituieren, ihn ein- und abzugrenzen. Je nach Einschätzung dieser konstituierenden Situation unterscheiden sich Zugriff und Fragestellung der Forschenden: in der Qualifikationsforschung wird nach den jeweiligen Anforderungen in pflegeberuflichen Handlungsfeldern gefragt, die die Basis für die Entwicklung pflegeberuflicher Kompetenzprofile bilden und für die Curriculumentwicklung entscheidende Impulse geben können.⁵ In der Grundlagenforschung wird überhaupt erst nach der prinzipiellen Erfahrbarkeit und Darstellbarkeit des Pflegerischen als Voraussetzung einer Pflegedidaktik gefragt. Während andere eine spezifische Entität *der Pflege* immer schon voraussetzen, wenn sie entweder im Weitwinkelformat deren gesellschaftliche Realität nachzeichnen und ihre berufspädagogische Verankerung ermitteln oder den Blickwinkel eng stellen, um *das Pflegerische* im Detail aus der Art seiner Aneignungsprozesse zu beschreiben und Pflege-Kompetenzen zu ermitteln.

Bevor wir nun am Ende des vierbändigen Handbuchs dazu kommen, die Forschungserträge im Diskurs einzuschätzen und die Ergebnisse zueinander ins Verhältnis zu setzen, versuchen wir über die paradigmatische Orientierung der Forschenden Klarheit zu gewinnen, um ihre Forschungsdesigns und Forschungsfragen im jeweiligen Kontext zu verstehen. Erst dann erschließen sich in der Regel auch methodisches Vorgehen und Antworten der Studien. So treffen Sie hier, wie im zweiten Band des Handbuchs, auf verschiedene erkenntnistheoretische Zugriffsweisen in der Befragung und Erschließung des Gegenstandsbereiches *Pflege*, wodurch sich pflegedidaktische Kernprobleme und strukturelle Herausforderungen je anders darstellen und überhaupt aus mehreren Perspektiven zur Sprache kommen: aus ästhetischer, hermeneutischer, systemtheoretischer, konstruktivistischer, ideologiekritischer oder aus der Genderperspektive historisch-systematisch. Diesen Part haben wir im Anhang 1 zusammengefasst. Eine summarische Übersicht zu Forschungsfragen, Theoriebezügen und Erträgen der einzelnen Beiträge bietet Ihnen die eingefügte Tabelle im Anhang 2.

meiner Bildung; programmatisch: *Allgemeinbildung im Medium des Berufs*. Berufliche Praxis kann nur dann bildend sein, so Blankertz, wenn sie reflektiert vollzogen wird. Grundsätzlich schließt er sich den Einschätzungen Adornos in der *Theorie der Halbbildung an.*“ (Greb 2003: 136)

5 Vgl. dazu den Beitrag von Darmann-Finck 2014: 265-277.

Die prinzipiell erstrebenswerte Vielfalt wissenschaftlicher Zugriffsweisen kann allerdings auch zum Problem werden, und damit selbst zum Forschungsanlass, wenn *paradigmatische und theoretische Positionen* in den Studien nicht nachvollziehbar begründet sind, nicht hinreichend klar dargelegt oder, zwar explizit ausgewiesen und hinreichend erläutert, aber von der Leserschaft nicht rezipiert werden können. Sei es, weil ein eindimensionales empirisch-analytisches Wissenschaftsverständnis die Rezipienten behindert andere wissenschaftliche Zugänge (phänomenologische, hermeneutische, ideologiekritische oder systemtheoretische) zur Kenntnis zu nehmen, sei es, weil in den Anfängen des Studiums das Wissen um diese paradigmatischen Grundlagen und Begrifflichkeiten nur rudimentär oder überhaupt nicht vorhanden ist, oder sei es, weil deren Sinn, Funktion und Relevanz für Forschungsdesign und Theoriebildung noch nicht verstanden werden. Den strukturellen und individuellen Gründen kann hier nicht weiter nachgegangen werden, doch gewiss ist die historische Situation einer sehr jungen Disziplin, welche in den wissenschaftlichen Traditionen noch kaum verankert ist, in Verbindung mit den neuen bildungsökonomisch verzweckten Studiengangstrukturen unseres Bachelor-Mastersystems für die beschriebene Situation konstitutiv. Kritische Urteilsbildung in erkenntnistheoretischen Fragen verträgt sich nur bedingt mit diesen effizient nach Workload und Leistungspunkten berechneten, primär auf die Schnellebigkeit der Moderne abgestimmten Formaten unserer ‚Wissensgesellschaft‘.

Aktuell besteht daher die Gefahr, falls wir die Symptome richtig deuten, dass sich in einer Gemengelage aus eindimensional vertieftem Wissen, Missverstandenen, Halbverstandenen oder vielleicht noch gar nicht Verstandenen ein disparater Diskurs entwickelt. Ein Diskurs, der dazu führt, dass weder innerhalb des Denkkollektivs noch extern in den angrenzenden Disziplinen, wirklich klar werden kann, was von den Forschungsergebnissen zu halten ist.⁶ Die sich gleichwohl als *aktuelle* Basis von Forschung und

6 Vgl. das Analyseinstrument zur standortbestimmenden Untersuchung pflegedidaktischer Arbeiten, das von der Sektion Bildung der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) erarbeitet und veröffentlicht wurde (Düthorn/Walter/Arens 2013: 168-175). In diesem Kontext verweisen wir auf die Begriffe „Denkkollektiv“ und „Denkstil“ und verbinden diese mit den Namen Karl Mannheim und Ludwik Fleck. Mannheim (1980) charakterisiert in seiner Wissenssoziologie Ideologien nach ihren ‚Denkstilen‘. Die jeweilige Eigenart solcher Strukturen des Denkens wird erkennbar durch die *Art der Begriffsformung* und durch die *Logik*, mit der die Begriffe verbunden sind. Nach Fleck (2012) bestimmen soziologische und historische Faktoren einer Disziplin, beispielsweise der Pflegedidaktik, einen ganz spezifischen *Denkstil* innerhalb einer wissenschaftlichen Community, einem *Denkkollektiv*. Die Denkstile der Wissenschaftlerinnen wirken auf sämtliche Forschungsbemühungen der Community zurück, so dass Erkenntnisfortschritte und -irrtümer wissenschaftlicher Untersuchungen das Fachwissen der Disziplin und damit auch deren Fähigkeit und Möglichkeit

Hochschullehre perpetuieren und so dem Bild einer auf der Spitze balancierenden Pyramide gleichen.⁷ Auch um diese Schwierigkeiten im Umgang mit dem Handbuch so gering wie möglich zu halten, dient der Anhang 1 als Diskussionsgrundlage verschiedener Denkstile. Davon unabhängig ist eine allgemeine Einschätzung der Forschungsfragen nach den üblichen formellen und inhaltlichen Anforderungen relevant, die wir hier nach Spoun/ Domnik (2004: 86f.) zusammenstellen:

- (1) Sie wecken das Interesse der *Zielgruppe*, damit sich die Adressaten adäquat angesprochen fühlen und sich mit einem Thema auseinandersetzen.
- (2) Sie bewegen sich auf einem angemessenen *Niveau*. Im universitären Kontext sind Expertengruppen angesprochen, so dass von einem ausreichenden Verständnis auch abstrakter Formulierungen ausgegangen werden kann.
- (3) Ihre *Anschlussfähigkeit* in der wissenschaftlichen Debatte ist gegeben. Man trägt nicht Eulen nach Athen. Bisher erbrachte Leistungen der Disziplin und das vorhandene Wissen in einem Forschungsgebiet sind in der Forschungsfrage berücksichtigt.⁸
- (4) *Aktualität*. Sie wird schon durch das dritte Kriterium nahegelegt. Eine bereits eingeführte aktuelle Diskussion ist von dem „Neuen“ abzugrenzen, welches sich als relevantes Thema erst noch durchsetzen muss.
- (5) Die *Relevanz* der Forschungsfragen betrifft den Kern der wissenschaftlichen Arbeit, denn der Beitrag von etwas Neuem stellt die Bringschuld eines jeden nach wissenschaftlichen Maßstäben ar-

bestimmte Erkenntnisse zu generieren und fachpraktische Probleme zu lösen bestimmt, wie etwa die Entwicklung fachspezifischer Qualifikationsrahmen.

- 7 Ein abstellbares Problem lässt sich in dieser Bredouille klar benennen: *die mangelnde Kooperation*. Multiperspektivische Forschungsverbände bleiben im gesellschaftlich erzwungenen Konkurrenzverhältnis der Forschenden auf der Strecke und dadurch fehlt der nötige Austausch im Forschungsprozess. Das gilt insbesondere für Dissertationen, deren Originalität im Zugriff und exklusive Besetzung eines Forschungsfeldes ihr Alleinstellungsmerkmal auf dem Arbeitsmarkt bilden und über berufliche Karrieren entscheiden wird. Die Kandidaten sind gezwungen bis zur Publikation möglichst im Verborgenen zu arbeiten, statt im sachdienlichen Austausch mit anderen zu stehen. Darüber hinaus ist aber auch die unbefriedigende Förderung pflagedidaktischer Forschungsverbände zu konstatieren.
- 8 Das Zitieren und Interpretieren themenrelevanter Arbeiten erleichtert dem Leser die Einordnung im Vergleich zum Bestehenden. Indem man beispielsweise eine soziologische Begriffsinterpretation oder einen erziehungswissenschaftlichen Organisationsbegriff wählt, werden bei den Lesern ganz bestimmte Erwartungen erzeugt. Diese Erwartungen betreffen u.a. auch die praktische Relevanz der Forschungsfrage, die in den angewandten Wissenschaften ein wichtigeres Kriterium als in den rein theoretischen Arbeiten ist.