

## Größtmögliche Vielfalt bei höchstmöglicher Ordnung

Handbuch Pflegedidaktik. Hrsg. Gahlen-Hoops, W.; Brühe, R.:

Zwei Bde., Bielefeld: transcript (2024)

Das Genre eines Handbuches<sup>1</sup> stellt nicht geringe Anforderungen an Struktur und Semantik, an Inhalts- und Formenvielfalt sowie einen überschaubaren Umfang und eine notwendige Adressatenbewusstheit. Das, was früher den Titel *Handbuch* trug, hatte einen klangvollen Namen<sup>2</sup>, die Halbwertszeit war entsprechend hoch. Funktion und Rezeption haben sich seither gewandelt. Indem Wissenschaften einer Transdisziplinarität unterliegen und erliegen, repräsentiert ein Handbuch nicht mehr nur eine Disziplin allein, sondern tangiert nahezu alle angrenzenden relevanten Wissensbereiche. So auch in nicht geringem Maße die Pflegedidaktik. Allein die Vielfalt der Themen und die Breite der Autorenschaft machen den Anspruch der vorliegenden Edition zur Pflegedidaktik anschaulich sichtbar: beides erheischt Respekt. So kommen im Ersten Band kommen nicht weniger als 54 Autorinnen und Autoren zu Wort, in Band 2 sind es 50 – insgesamt also ein Konvolut von mehr als 1150 Seiten. Der funktionale Unterschied zu den „*Theorien und Modelle der Pflegedidaktik*“ (2022) und zur „*Pflegedidaktik als Disziplin*“ (2024) besteht darin, dass es sich bei dem vorliegenden Band eher um eine Art „*Praxishandbuch*“ handelt, so dass umfangreiche Wiederholungen u.a. aus den genannten Bänden nicht erforderlich sind. Insofern gehören all diese einander ergänzenden Bände organisch zusammen und ergeben mithin eine Art „*Hand-Bibliothek*“.

Die Mannigfaltigkeit der Inhalte zwingt zu einer ordnenden Struktur – eine höchstmögliche Vielfalt in den Grenzen einer größtmöglichen Ordnung. Dies wird auch dem spezifischen Zweck der Edition gerecht: Es soll ein „*Handbuch der Pflegedidaktik*“ sein – ein Buch, welches

---

<sup>1</sup> Die Rezension erscheint in SYLLABUS. Gesammelte Aufsätze zur Berufs- und Bildungswissenschaft. ISSN 2193-4819, Hrsg. D. Grottker, Dresden 2024, Heft 6, S. 1-17.

<sup>2</sup> Manches Handbuch verband sich früher in enger Weise mit dem Namen des Autors, der zumeist auch alleiniger Autor war. So veröffentlicht z.B. im Jahre 1879 Oskar Xavier Schlömilch (1823-1901) ein *Handbuch der Mathematik* in zwei Bänden: Ein Mann, ein Werk – ein Werk, ein Guss. Schlömilch studiert zunächst Mathematik und Physik, ist dann ab 1849 Professor für Mathematik an der Technischen Hochschule in Dresden und wird 1874 in das Kgl. Sächsische Unterrichtsministerium berufen. In diesem Amt hat er offensichtlich das *Handbuch* vollendet und dieses auch später in weiteren Auflagen herausgegeben.

man schnell zur Hand hat, um darin zielgerichtet und schnell etwas Bestimmtes finden zu können – geeignet für Jedes und Jeden, ein „*Hand-Werks-Zeug*“ zum Arbeiten. Mehrere Apparate tragen zum Suchen und Finden bei, die Recherche wird dankenswert durch Strukturen und Leitlinien als ein „roter Faden“ erleichtert. Auch die Tatsache, dass der Verlag die Bände parallel als e-book anbietet, wird für manchen eine Unterstützung der Arbeit sein. Die einzelnen Beiträge der Bände sind thematisch gebündelt und sieben größeren Abschnitten zugeordnet. Dies erlaubt eine gewisse, wenn auch nur grobe Orientierung – hier zum Zweck der Übersichtlichkeit zusätzlich mit einer Nummerierung versehen:

- |       |  |                |
|-------|--|----------------|
| - I   | Gestaltungspotentiale für Pflegelehrende | (1, S. 23-346) |
| - II  | Simulation                               | (1, 347-398)   |
| - III | Beratung                                 | (1, 399-428)   |
| - IV  | Identitäten                              | (1, 475-592)   |
| - V   | Netzwerk                                 | (2, S. 11-188) |
| - VI  | Trends                                   | (2, 189-368)   |
| - VII | Disziplin Pflegedidaktik                 | (2, 439-566)   |

Die Markierungen I bis VII sind originär: sie sagen das, was zu sagen ist. Man hat den Schwerpunkt im Blick und zumeist findet man, was man sucht. Und entdeckt manches an Neuem. Die Herausgeber brauchten Geduld, alles lesen und redigieren zu müssen. Und der Leser sollte diese Geduld ebenso aufbringen. Man kann überzeugt sein, dass die Lektüre jeden kritisch und konstruktiv zu bereichern vermag – der schönste Dank, der allen aktiv Beteiligten zuteilwerden kann.

#### 1) *Tradition Handbuch – Das „Handbuch“ selbst als ein „Didaktisches Problem“*

Beschränkt man sich auf die in letzter Zeit erschienenen Handbücher zur Berufsbildung, so fallen besonders die folgenden ins Auge: das „*Handbuch Berufsbildungsforschung*“ 1. Aufl., 2005) von Felix Rauner (Bremen), das „*Handbuch Berufsbildung*“ von Antonius Lipsmeier und Rolf Arnold (1. Aufl. 1995), welches 2020 bei Springer<sup>3</sup> inzwischen in der dritten Auflage erschienen ist. Ebenso aus dem Springer-Verlag das „*Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*“ (2020) von W. Jütte & M. Rohs sowie das m.E. originäre und tiefeschürfende „*Biographische Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*“ (2019, ebenfalls von Lipsmeier (Karlsruhe), gemeinsam mit Dieter Münk (Duisburg und Essen) als Herausgeber. Auch Handbücher aus anderen Wissenschaften<sup>4</sup> ließen sich nennen. Und schließlich das nun

<sup>3</sup> Vor allem der Springer Verlag hat seit einiger Zeit eine Editionsreihe in Gang gesetzt, von der auch die Berufsbildung profitiert, zudem auch die die Pflegedidaktik tangierenden Bereiche die Szene bereichern, u.a. durch das „*Handbuch Körpersoziologie*“ (2 Bde.) sowie das „*Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*“ (Auflg. 2012, 2020 und 2022; 1352 Seiten).

<sup>4</sup> J. B. Metzler gibt seit längerer Zeit eine Reihe heraus, in welcher jeweils einem klassischen Philosophen ein Band gewidmet ist: das Kant-Handbuch, Fichte-Handbuch, Hegel-Handbuch, Schopenhauer-Handbuch, Nietzsche-Handbuch, Husserl-Handbuch, Heidegger-Handbuch. Andere Inhalte, andere Adressaten, andere Traditionen. Und auch in dieser von Metzler personenzentrierten Form nicht unproblematisch.

vorliegende „Handbuch Pflegedidaktik“: jedes für sich setzt Maßstäbe. Der Maßstab späterer Editionen misst sich an Früherem. Auch dieser oder jener Verlag spielt eine gewisse Rolle, für Ansehen und Aussehen, für Kontinuität und Modernität. Alle oben genannten Titel repräsentieren einen beachtlichen Umfang – die Seitenzahlen der o.g. Ausgaben bewegen sich zwischen 600 und 1100. Um nicht bei Größenordnungen stehen zu bleiben, seien hier vorab vielmehr einige qualitative Merkmale des vorliegenden Handbuchs vorangestellt:

*Erstens:* Wie keine andere Berufliche Fachrichtung an den Universitäten und Hochschulen, wie keine andere Berufs- und Berufsfelddidaktik, stellt sich die Pflegedidaktik anspruchsvollen theoretischen und zum Teil empfindlichen methodologischen Problemen, die andere Didaktiken eher zögerlich wahrnehmen und wenig oder gar nicht bearbeiten. Damit ist die Pflegedidaktik nicht nur curricular, nicht nur fach- und berufsdidaktisch, sondern auch in den erkenntnistheoretischen Grundlagen weit fortgeschritten und richtungsweisend für andere. Unterrichtliche und forschungsmethodische Anwendungen<sup>5</sup> der Hermeneutik (u.a. Gadamer), der Grounded theory (vgl. 1, S. 487 und 577), der Habitustheorie (u.a. Bourdieu), der Phänomenologie (u.a. Schmitz) sowie Sprachphilosophie (u.a. Deleuze) haben mit Sicherheit den didaktischen Horizont erweitert und neue gestalterische Möglichkeiten eröffnet, die für Lernende und zugleich für Lehrende kreative Energien freisetzen.

*Zweitens:* Energetisch ist dies geradezu in allen Texten spürbar, wozu auch das deutliche erkenntnisleitende Interesse der Herausgeber selbst gehört, die das Ganze initiiert haben. Zudem wird in den Beiträgen ein bewusstes Theorie-Praxis-Prinzip ersichtlich, man könnte sagen, viele Beiträge folgen der Maxime „Von der Praxis für die Praxis“ sowie „Von der pflegedidaktischen Theorie zur praktischen Pflegeausbildung“.

*Drittens:* Die Mannigfaltigkeit der Themen, die Unterschiedlichkeit der pflegedidaktischen Schulen<sup>6</sup> in der Geschichte sowie die vielfältigen unterrichtlich-biographischen Erfahrungen bringen mithin eine Vielfalt an Sichtweisen und Betrachtungsperspektiven hervor, die allesamt

---

<sup>5</sup> Bei den Versuchen einer Anwendung der klassischen Theorien auf pflegedidaktische Probleme fällt auf, dass man weniger auf die Nestoren selbst, als vielmehr auf deren Nachfolger – also auf Vertreter der späteren Generationen – zurückgreift: Nicht auf *Husserl*, sondern auf *Schmitz*, nicht auf *Dilthey*, sondern auf *Gadamer*.

<sup>6</sup> Das Handbuch enthält keine systematische Übersicht über die traditionellen Schulen der neueren und neusten Didaktik bzw. Pflegedidaktik. Erwähnung finden lediglich Wolfgang Klafki (1927-2016) als Vertreter der kritisch-konstruktiven Didaktik (1, S. 573), die bekannte Hamburger Pflegewissenschaftlerin Karin Wittneben (1935-2016) als Autorin einer „*Kritisch-konstruktiven Pflegelernfelddidaktik*“ (1, S. 17, 115 und 309) sowie Ulrike Greb (geb. 1953) als Vertreterin einer „*Dialektisch-reflexiven Pflegedidaktik*“ (1, S. 311). Felix Rauner schließlich wird – allerdings etwas vereinfacht – als Vertreter einer „gestaltungsorientierten Didaktik“ beurteilt (1, S. 331).

von einem deutlich praktischen Bestreben getragen sind. Dass es in dem gegenwärtigen Stadium der Arbeit an und mit den pflegedidaktischen Begriffen zum Teil bestimmte Unstimmigkeiten gibt, ist nicht zu vermeiden, denn wie überhaupt solle Einheitlichkeit hergestellt werden? Und wer hätte die Garantie, dass ein formal einheitliches System von Begriffen für praktische Anwendungen das Bessere wäre. Wir leben mithin – wie auch in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen – mit einer gewissen Vagheit und Offenheit der Begriffsinhalte und einem sogenannten Paradigmenpluralismus. Erst in einem mühseligen und geduldigen Prozess der Annäherungen wird sich nach und nach ein gewisses pflegedidaktisches Begriffssystem herausbilden können. Kognitives Lernen ist eine Arbeit an mit Begriffen. Daran ist zu arbeiten, in Schule und Universität gleichermaßen – dies verlangt im wahrsten Sinne des Wortes eine kritische Selbstreflexion der eigenen Denkweise – auch dieser: *Re-Zensieren* ist immer auch ein *Re-Flektieren*. Eine Rezension unterzieht sich beständig einer Selbstprüfung, ob die Urteile – in guten und in schlechten Zeiten – im Inhalt gerechtfertigt und in der Form fair sind. In der Wissenschaft gibt es weder Freund noch Feind, sondern eigentlich nur gesicherte Tatsachen und gerechtfertigte Urteile. Mithin gilt: „Gott beschütze uns vor unseren Freunden, mit unseren Feinden wollen wir schon selbst fertig werden“, wie Voltaire einmal feinsinnig zu bedenken gegeben hat. Insofern sind die auch notwendigen kritischen Anmerkungen in der vorliegenden Rezension ein Zeichen der Ernsthaftigkeit beim Lesen und Eindringen in die Texte in all ihrer Vielfalt – eine wissenschaftliche Maxime<sup>7</sup>: „Zwischen kritischer Würdigung und würdigender Kritik“.

## 2) *Handbuch oder Wörterbuch – Das Lesen als didaktisches Problem*

Wie liest man ein Handbuch? Jeder hat wohl seine eigene und sehr individuelle Art – Blättern, Zetteln, Anstreichen. Es entsteht ein neues, ein eigenes System. Das vorliegende Handbuch folgt deutlich einer Systematik und wählt somit bewusst keine alphabetische Ordnung an Begriffen und Daten usw. Ohnehin wäre eine Aneinanderreihung der Worte Pflege, Pflegewissenschaft, Pflegedidaktik, Pflegeethik, Pflegeunterricht, Pflegeberufe usf. in einer schlechthin alphabetischen<sup>8</sup> Reihenfolge wenig hilfreich. Die Lebendigkeit der Dinge kann

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu den Beitrag in: Ertl-Schmuck, R. (Hrsg.): *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik*. 2. Aufl., 2023, S. 322

<sup>8</sup> Dies mag in anderen Wissenschaften anders sein, so scheint die alphabetische Ordnung in dem bekannten „*Handwörterbuch der Soziologie*“ von Vierkant (1959) dort durchaus ihre Berechtigung zu haben, so dass man nahezu jeden typisch soziologischen Begriff an der gewohnten Stelle findet. Das von Arnold & Lipsmeier herausgegebene „*Handbuch Berufsbildung*“ (Springer: 2020, 3. Aufl.) benutzt dagegen eine Kombination von Systematik und Chronologie, während sich Lipsmeier & Münk bei dem „*Biographischen Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*“ (Franz Steiner: 2019) ebenfalls für eine alphabetische Folge der betreffenden historischen Persönlichkeiten entschieden haben, wofür es gute Gründe gibt, um einen Text mit 653 Seiten angemessen zu strukturieren. Alternativ wäre

man nicht in eine künstliche starre Form<sup>9</sup> zwingen, dies würde weder dem Alltag der Pflege gerecht werden und in einer derartigen Form den Pflegeunterricht didaktisch nur unzureichend widerspiegeln. Um dennoch bestimmte Begrifflichkeiten zu betonen, wählen die Autoren u.a. bekannte Darstellungsformen: die Tabelle, die Typologie, die Matrix<sup>10</sup>, das Strukturgitter. Farbliche Hervorhebungen und anschauliche Geometrien erleichtern den Überblick. Typologien schulen das Denken und fördern das Verständnis, wenn man sie zu lesen versteht. Dennoch kann die beste Form die Strenge des Inhalts nicht ersetzen. Und auch die beste Beschreibung und Illustration ist kein Ersatz für eine notwendige Definition. Definieren zu müssen, ist nicht gerade eine Lieblingsbeschäftigung von Lernenden. Und auch mancher Lehrer beschreibt lieber, als dass er definiert. Zudem es nicht erwiesen ist, ob Lernende erfolgreicher mit lebensverbundenen Beschreibungen oder mit logisch strengen Definition arbeiten: „Beides tut noth.“ Eine sprachlich gut gelungene und bewusst durchdachte Beschreibung enthält in versteckter Form nicht selten eine brauchbare definitionsähnliche Bestimmung. Vielerlei Beispiele der einzelnen Beiträge scheinen gut gelungen – sie illustrieren, regen das Nachdenken an, sie provozieren, sie bewirken die eine oder andere Reflexion eigener Begriffsvorstellungen. Hinzu kommt: Die Pflegedidaktik als Wissenschaft

---

zudem eine chronologische Ordnung denkbar gewesen, wengleich diese einem anderen erkenntnisleitenden Interesse folgt. Welche Struktur man also auch immer wählt – es handelt sich stets um einen Kompromiss, der zumeist Vor- und Nachteile vereint. Es ist neben der Gegenstands- vor allem die Adressatenspezifik, die m.E. den Ausschlag für die eine oder andere Form gibt.

<sup>9</sup> Die wichtigsten traditionellen Darstellungsformen von Handbüchern u. ä. sind a) die bevorzugte systematische Darstellung von Begriffs- und Aussagensystemen, b) die alphabetische Form der sogenannten Wörterbücher und Lexika, c) eine Auswahl an Biographien wichtiger Persönlichkeiten und Vertretern einer Disziplin (vgl. Hubert Kolling (Hrsg.): Biographisches Lexikon zur Pflegegeschichte, 1997 ff., 10 Bde.) sowie d) eine chronologisch folgerichtige Darstellung begriffsgeschichtlicher Entstehungen und Entwicklungen, problemgeschichtlicher Tendenzen, institutionsgeschichtlicher Prozesse sowie disziplin- und wissenschaftsgeschichtlicher Entwicklungen. Eine feinschrittige *Dekonstruktion* der einen Darstellungsform in eine andere wäre aufschlussreiche und könne jene weißen Flecken markieren, über die wenig bekannt ist. Transformiert man (siehe oben) a) in die Form d) so wechseln die gedanklichen Perspektiven, verschieben sich die Schwerpunkte der Betrachtung, ohne das sich am Inhalt etwas ändert: die Substanz von a) bis d) bleibt weitgehend konstant, die Inhaltsform wandelt sich. Dass es sich bei dieser Methode der *Dekonstruktion* zudem um eine lehrreiche Form des Lernens handelt, kann hier nur erwähnt werden.

<sup>10</sup> Nicht alles, was die Form einer Matrix hat, ist eine solche (2, S. 179). Bloße Klassifizierungen ergeben noch keine Matrix oder Typologie. Dass die Arbeit an und mit Typologien didaktisch anspruchsvoll ist, wird jeder Lehrende wissen, der jemals seinen Schülern eine Aufgabe zum Typisieren gestellt hat. Die logische Strenge des Herangehens und die Suche nach einer überschneidungsfreien Struktur – z.B. der Form 11/12/21/22 – verlangt gedankliche Disziplin, sprachliche Kreativität und eine gewisse Phantasie: ein Lektion im logischen Denken. Vier Fälle in Form einer Typologie darzustellen, ist mehr als die Summe ihrer Teile. Das Ergebnis ist aufschlussreich und nachhaltig. Eine einzige Typologie ersetzt das mühsame Erlernen mehrerer Definitionen: sie stehen ja direkt vor einem.

des Lehrens und Lernens gründet sich auf Begriffe, die auch aus anderen Disziplinen stammen. Pflegewissenschaft hat sich von der Medizin emanzipiert, sie wird indes ihre Herkunft nie verleugnen können (vgl. 2, S. 476). Medizinisch vorverstandene Begriffe müssen integriert und ihre Passfähigkeit mit pflegepraktischen Begriffen geprüft werden. Zudem dringen alltagsprachliche Gewohnheiten in die Unterrichtssprache ein, die die Authentizität erhöhen, aber zugleich die fachsprachliche Qualität beeinträchtigen können. Dennoch ist der Arbeitsalltag der Auszubildenden ein – wenn auch unsichtbarer – Bestandteil des Lehrens und Lernens: gedanklich ist der Alltag latent immer mit anwesend. Jeder wissenschaftliche Begriff steht in Beziehung zu einer praktischen Vorstellung. Und es zeugt von Weitsicht, wenn bereits KANT nicht ohne Grund betont hat, Begriffe ohne Anschauungen seien leer, Anschauungen ohne Begriff blind. Will man also geordnete Anschauungen erzeugen, muss man die Begriffe ordnen. Will man die Begriffe ordnen, muss man sinnvolle Gattungs- und artspezifische Merkmale bestimmen. Die vorliegende Pflegedidaktik ist das aufgeschlagene Buch einer Begriffswelt. Und die Begriffe sind der Pfad zur Rekonstruktion des Systems.

### 3) Die Pflegedidaktik – ein Methoden-Handbuch

Obwohl der potentielle Adressatenkreis zahlreiche Interessenten erfasst, ist die Gruppe der aktiv unterrichtenden Lehrer in den Pflegeberufen ein zentraler Orientierungspunkt. Hier zeigt sich allerdings das Problem einer offenen *disziplinspezifischen Gegenstandsbestimmung* der „Pflegedidaktik“ als Wissenschaft: Handelt es sich a) um eine Didaktik des Lehrens und Lernens für den theoretischen Unterricht oder b) teilweise auch um eine Didaktik der praktischen Ausbildung und zugleich c) um eine spezielle Hochschuldidaktik. Auch wäre dies ein nützliches Kriterium der Gliederung gewesen. Da Theorie und Praxis für den Lernenden in einem engen funktionalen Zusammenhang stehen, ist es naheliegend, dass auch Ausbilder und Praxisanleiter von dem Handbuch profitieren. Somit sind viele Inhalte des Buches eine langfristig entstehende gemeinsame Grundlage einer *Theorie- und Praxis-Didaktik* und insofern eine Voraussetzung einer noch engeren Kooperation<sup>11</sup> zwischen *Lern- und Lehrorten*. Von einem solchen beachtenswert tiefgründigen Einblick in die praktische Ausbildung zeugt

---

<sup>11</sup> *Lern- und Lehrortkooperation* erweist sich als eine anhaltende Aufgabe bei der Gestaltung der Berufsausbildung in ihrer Ganzheitlichkeit. Dort, wo Kooperativität zwischen Lernorten besteht, ist die Ausbildung nachhaltiger. Kooperation ist zunächst ein sozialer, kommunikativer und zudem ausbildungsrechtlicher Vorgang. Was eigentlich Lern- und Lehrortkooperation zu einem originären *didaktischen* Problem macht, wäre näher zu prüfen (vgl. 2, S. 51 ff.; 2, S. 119 ff.; 2, S. 139 ff.; 2, S. 202-204). Die häufige Beschäftigung mit den diesbezüglichen Kooperationsmöglichkeiten und Problemen kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass vor allem das *Duale System* und das zurzeit geltende Recht des *Berufsbildungsgesetzes* bei der Bewältigung koordinierender Aufgaben noch ganz am Anfang stehen. Vieles, was eine Lern- und Lehrortkooperation rechtlich erfordern würde, ist bislang vom Gesetzgeber nicht geregelt worden.

der Beitrag von Frank Arens – in einer kritischen und stets zugleich konstruktiven Weise (1, S. 61 ff.). Diese *lern- und lehrortübergreifende Perspektive* zeigt sich auch in vielen anderen Beiträgen, wenngleich kaum in einer systematischen Weise, welche jede Institution eigenständig verortet. Es wäre eine hilfreiche Aufgabe, vielleicht zukünftig ein „*Handbuch der Pflegedidaktik der praktischen Ausbildung*“ zu verfassen, denn es ist nicht zu übersehen, dass in den Beruflichen Fachrichtungen die Didaktik des theoretischen Unterrichts vorangeschritten ist, zugleich jedoch es eine Tatsache ist, dass es bislang kaum ein geschlossene Didaktik und Methodik der praktischen Ausbildung gibt. Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, der Ausbilder und Praxisanleiter ist reich an didaktischen Erfahrungen, so dass es eine Bereicherung des theoretischen Unterrichts wäre, diese zu objektivieren, zu systematisieren und zu methodisieren: eine lohnende Aufgabe der Pflegedidaktik und zugleich eine Grundlage für ein vielleicht zukünftiges und schon heute unentbehrliches „*Praxis-Handbuch*“. Dass eine solche Didaktik in einer semantisch anderen Form verfasst sein muss, steht außer Frage. Auch wäre eine Didaktik der praktischen Pflegeausbildung in stärkerem Maße ein Methodenhandbuch der Unterweisung, der Übung, Festigung und Leistungsbewertung. All diese Arbeitsfelder verlangen von Ausbildern und Praxisbegleitern eine gewisse Professionalität – Grund genug, sie dabei didaktisch angemessen zu unterstützen.

#### 4) *Handbuch der Pflegedidaktik - Erkenntnistheoretische Grundlagen*

Wenngleich philosophische und wissenschaftstheoretische Belege in einer Pflegedidaktik nicht im Vordergrund stehen, so klingen diese jedoch bei dem einen oder anderen methodischen Gestaltungskonzept zumindest an. Methoden haben ihre Begründung in Methodiken, diese erhalten ihre Rechtfertigung durch eine bestimmte Methodologie. Zudem ist Lernen und Lehren ohnehin stets mit erkenntnistheoretischen Zusammenhängen verbunden. Insofern verwundert es nicht, dass auch in der vorliegenden Pflegedidaktik wissenschafts- und forschungsmethodische Fragen angemessen zur Sprache kommen (vgl. 1, S.574 ff.), denn naturgemäß sind „methodologische und methodische Überlegungen“ selbst Bestandteil der Didaktik und eine Begleiterscheinung insbesondere pflegedidaktischen Denkens (ebd. S. 574). Fragt man danach, wodurch ein bestimmtes didaktisches Konzept lerntheoretisch begründet ist, so sind es oft die traditionellen Erkenntnistheorien, die die Funktion einer gewissen Rechtfertigung übernehmen: eine wahre Aussage wird durch eine andere wahre Aussage gerechtfertigt. Beziehungsweise didaktisch orientiert: eine zweckrationale Methode wird durch eine anerkannte zweckrationale Methodik gerechtfertigt, ein kommunikatives Handeln erhält seine Begründung durch die Theorie kommunikativen Handelns, eine moralische Entscheidung hat ihren Grund in einem ethischen System. Die Neigung zu der einen oder anderen Theorie führt zum Begriff des Paradigmas: Theorien noch können Gegensätze argumentativ und sprachlich vereinen und relativieren, Paradigmen dagegen trennen. Welche

didaktischen Konsequenzen hat somit die Arbeit an und mit Paradigmen? Die Erfahrung meidet die Absolutheit des Paradigmas, die Theorie stellt die Gegensätze unvereinbar gegenüber. Welchen Weg geht diese oder jene Pflegedidaktik? Alles im Unterricht immer wieder und wieder relativieren zu wollen, führt nachhaltig zu einer fragwürdigen Denkweise. Ein Lehrer, der dagegen mit Paradigmen arbeitet, verleiht dem Unterricht eine gewisse Strenge. Und gibt dem Denken eine notwendige und logisch folgerichtige Selbstdisziplin: An den Begriffen zeigt sich, welches Maß an Exaktheit sich das Denken auferlegt. In der erkenntnistheoretischen Strenge einer Didaktik liegt das Potential der Schulung logischen Denkens: Die Ethik der Pflege zeigt das Ziel, die Logik den Weg, die Didaktik die Methode.

### a) *Pflegephänomene und Pflegedidaktik*

Dass Alles und Jedes einzigartig und einmalig – also ein Phänomen ist, bedeutet nicht, dass alles Denken Phänomenologie sei. Die Entstehung und Entwicklung einer eigenständigen Phänomenologie seit *Edmund Husserl (1859-1938)* als eine bewusst *philosophische Theorie* und eine für alle Wissenschaften verbindliche *universelle Methode* – sowie ihre Anwendung auch in der Didaktik – ist erkenntnistheoretisch so folgenswer und in der praktischen Anwendung so mühselig, dass es naheliegend wäre, dazu eine eigenständige und in sich geschlossene didaktische Methodik zu erarbeiten. Diese steht in den Erziehungswissenschaften trotz vielerlei Bemühungen noch ganz am Anfang. Nach einer anfänglichen Euphorie, dass die Phänomenologie in der Lage sei, Antwort auf jene Fragen zu geben, auf die man lange nach Lösungen gesucht hat, schließt sich seit einiger Zeit eine Phase der Quellenvertiefung, Besinnung und Relativierung an. Auch in der Pflegedidaktik vollzieht sich eine gewisse Entzauberung – die Mühen der Ebenen werden sichtbar, um die philosophische Theorie in eine (einzel-)wissenschaftliche Methodologie und schließlich in eine pflegedidaktischen Methode transformieren zu können. Wenn es mit bloßen begrifflichen Versicherungen nicht getan sein soll, steht harte Arbeit bevor – auch deshalb, weil die Husserl-Schule nach dem Tod ihres Nestors in der ursprünglich strengen Form nicht weitergeführt<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Edmund Husserl (1859-1938) wird im April 1933 wegen seiner jüdischen Herkunft von der Universität entlassen und erhält Lehrverbot. Er stirbt 1938, seine Mitarbeiterin Edith Stein (1891-1942) kommt im Konzentrationslager Auschwitz um. Allein mit dem Überleben von Eugen Fink (1905-1975) entsteht der Glücksumstand, die Lehren seines Doktorvaters fortzuentwickeln (vgl. Phänomenologische Werkstatt 2023). Es ist allerdings tragisch, dass die 1929 verfasste Dissertation „*Vergegenwärtigung und Bild. Beiträge zur Phänomenologie der Unwirklichkeit*“ nicht nur von Husserl, sondern auch von Martin Heidegger gefördert worden ist. Damit beginnt eine verflachende Tendenz, die bei einigen Vertretern neuerer Phänomenologien zur Verfälschung Husserlscher Prinzipien führt, worüber sich dieser seinerzeit bereits bezüglich Heidegger tief betroffen gezeigt hat. Vieles andere, was sich dann nach 1945 mit dem Wort Phänomenologie verbindet, geht zumeist andere Wege. Eine verhängnisvolle Tendenz ist die gefährliche Vermischung von *phänomenologischen Betrachtungen* und scheinbar zugleich oder sich direkt anschließenden *hermeneutischen Bestrebungen*. Eine gewisse Verantwortung dafür trägt u.a. Hermann Schmitz (1928-2021). Mehr oder weniger liegt der sogenannten „*Neuen Phänomenologie*“ die Vorstellung zugrunde,



und fortentwickelt worden ist. Nahezu alle, die sich dann nach Husserl mit Phänomenologie beschäftigt haben, entfernen sich von den Ur-Ideen, wenngleich in verschiedene Richtungen. Dies zeigt sich u.a. am Umgang mit den von Husserl geforderten drei phänomenologischen Reduktionen: Während über die Notwendigkeit der epoché weitgehend Einigkeit besteht, gibt es m.W. kaum nennenswerte realistische Versuche, auch die zweite und dritte Reduktion fruchtbar zu machen, d.h. die Operationalisierung des methodischen Vorgehens von der phänomenologischen Reduktion über die eidetische Reduktion zur transzendentalen Reduktion im Detail aufzuzeigen. Selbst die bereits erwähnte und didaktisch verdienstvolle Schrift von *Helmut Danner* „*Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*“ (5. Aufl., 2010, S. 138) hilft da letztlich nicht weiter. Fest steht allerdings: Keine der von Husserl genannten Reduktionen hat es direkt mit der hermeneutischen<sup>13</sup> Methode zu tun, da kontextuelles Verstehen und phänomenologische Reduktion einander ausschließen. Für den Unterricht ist deshalb möglicherweise eine direkte Anwendung der Phänomenologie als universelle philosophische Methode aller Wissenschaften entbehrlich, während sich das stete hermeneutische Bemühen als unentbehrlich und unabänderlich erweist. Didaktik ist de facto

---

dass Phänomene hermeneutisch gedeutet werden – etwas was bereits von Edmund Husserl und Wilhelm Dilthey als falsch erkannt worden ist. So kann man in der Natur vorkommende Phänomene nicht deuten, sondern stets nur a) beobachten, b) beschreiben und c) erklären (Danner, Methoden, 2006, S. 171): Deuten kann der Mensch nur, was der Mensch selbst geschaffen hat – das, was man eine Objektivation menschlicher Wesenskräfte nennt. Und so ist auch die üblich gewordene Formulierung eines „*hermeneutischen Fallverstehens*“ (*Handbuch 1, S. 73, 236, 252-260 sowie 302*) ein Trugschluss. Didaktisch ist ein „Verstehen eines Falls“ vorstellbar, erkenntnistheoretisch undenkbar. Darin besteht das Dilemma für eine Didaktik: Das praktisch und didaktisch Übliche kritisch hinterfragen zu müssen, um zu erkennen, was Phänomenologie wirklich will. Ohnehin zeigt sich in der Wissenschaftsgeschichte, dass sich eingebürgerte Vermischungen von Begriffen nur schwer wieder beseitigen lassen. Noch schwieriger ist es, miteinander vermengte Methoden und Denkweisen zu entwirren. Geht im Denken erst einmal phänomenologisches Beschreiben, kausales Erklären und hermeneutisches Verstehen gedankenlos ineinander über, so bedarf es einer feinschrittigen und langwierigen Aufarbeitung, um die nötige Klarheit der Begriffe zu schaffen. Die Vorstellung einer derartigen Linearität, wonach die eine Methode geradezu nahtlos in die andere übergeht, ist ein Irrtum. Schließlich ist es die verhängnisvolle Formulierung einer „phänomenologisch-hermeneutischen Pflegewissenschaft“ bzw. einer „hermeneutisch-phänomenologischen Pflegedidaktik“ (vgl. Theorien und Modelle der Pflegedidaktik, 2010, S. 227 ff.), die zu den fatalen begrifflichen Vermischungen beiträgt. Damit wird gerade das vergessen und vernachlässigt, was Edmund Husserl als eine notwendige Warnung hinterlassen hat, wie er in einem Brief vom 5. Juli 1911 an Wilhelm Dilthey betont – nicht nur das, was uns ethisch verbindet, sondern das, was uns erkenntnistheoretisch trennt

<sup>13</sup> Die zum Teil zu beobachtende Vermischung der Attribute „hermeneutisch“ und „phänomenologisch“ (1, 546 und 551) ist auch eine der Ursachen für gewisse begriffliche Unsicherheiten, die eine solche Denk- und Schreibweise mit sich bringt. So ist mancher Gedanke auf den ersten Blick zwar (didaktisch) verständlich, auf den zweiten Blick (erkenntnistheoretisch) fragwürdig. So heißt es im *Handbuch* m.E. völlig unverständlich: „[...] *hermeneutisches Fallverstehen o d e r einer spezifischen Körper-Leib-Beziehung ...*“ (1, S. 302); vgl. ferner auch 1, S. 73 sowie S. 236 und 253).

Hermeneutik – Verstehen durch Lernen. Damit man beim Lehren nicht bei einer Beliebigkeit von „Verstehen“ stehen bleibt und es zu einer bewussten *Methodisierung* kommt, bedarf es einer feinschrittigen Operationalisierung des betreffenden geistigen Prozesses. Dies steht der Pflegedidaktik – wie auch allen anderen Berufsdidaktiken noch bevor: Welche Operatoren müssen im Detail gelehrt, erlernt und vor allem geübt werden, damit ein Fortschreiten a) vom bloßen erklärenden Lehren zum b) *verstehenden Unterrichten* und schließlich c) zu einer *hermeneutisch orientierten Lehrweise* möglich wird: welche Schritte müssen Lehrende und Lernende systematisch bewältigen, um durch ein geistig-praktisches Erkennen von Bedeutungen zum Verstehen von Sinn<sup>14</sup> vorzudringen: Zeichen haben eine Bedeutung, Bedeutungen ergeben einen sinnhaften Zusammenhang. Deuten ist das Begreifen einer Bedeutung, Verstehen das Erkennen eines Zusammenhangs. Das Denken erlangt Tiefe, wenn es beginnt dort einen Sinn zu erahnen, wo andere lediglich nach kausalen Erklärungen suchen.

### b) Fall und didaktische Fallarbeit

Ausgangspunkt ist die aufschlussreiche Frage: Wodurch wird eigentlich etwas zu einem Fall? Bereits an dieser Stelle zeigen sich verschiedene Orientierungen: a) Etwas wird zu einem Fall, weil es etwas (subjektiv) Außergewöhnliches oder etwas (intersubjektiv) Originäres darstellt. Eine solche Vorstellung von Fall repräsentiert das Besondere: noch nicht etwas Allgemeines. b) Aus didaktischer Sicht soll ein Fall jedoch etwas Typisches – also Allgemeines – repräsentieren: das Allgemeine *im Besonderen*! Das Typische trägt besonders wichtige, wesentliche und typische Züge, wiedererkennbare Merkmale. Fallarbeit bedeutet, diese für das Lernen wesentlichen und allgemeinen Eigenschaften sichtbar zu machen, um ggf. Regeln für das pflegerische Handeln abzuleiten. Solche für eine reale *Situation typischen Eigenschaften* finden sich als *didaktisch herausgehobene Merkmale in einer Fallbeschreibung* wieder. Diese Beschreibung enthält vor allem die für das Lernen notwendigen Zuschreibungen, während eher unwesentliche Dinge in den Hintergrund treten oder ausgeklammert werden. Damit hat

---

<sup>14</sup> Das sogenannte „*hermeneutische Fallverstehen*“ ist erst dann erfolgreich, wenn es zum Erkennen von *Sinn und Bedeutung vordringt*. Sinn ist der konstituierende Begriff der Hermeneutik als Methode. Es geht nicht um ein *Erklären* dessen, was man *beobachtet* hat, es geht um das Erkennen des tieferen Sinns von Gesprochenem und Nichtgesprochenem, von Gesagtem und Ungesagtem, von *Fühlen, Einfühlen und Erfühlen*, um ein *Deuten* von Mimik und Gestik. Die stereotype Häufung der Formulierungen eines „*hermeneutischen Verstehens*“ kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass das eigentlich Didaktische noch zu leisten sein wird (vgl. 1, 73 sowie 221/222, 236, 252/253, 258/259, 260, 302, 546 sowie 551 und 2, S. 110, 167, 329, 334, 339, 480, 495/496):

a) Inwiefern ist ein Verstehen von Bedeutungen lernbar – und

b) inwiefern ist ein Verstehen von Sinn lehrbar sowie

c) was muss man dazu über die Theorie und Geschichte der Hermeneutik wissen.

Eine nützliche Hilfe ist zunächst eine gründliche Lektüre des erwähnten Buches von Helmut Danner, bevor der eine oder andere dann von dort vielleicht auch zu Droysen, Dilthey und Gadamer fortschreiten wird. Der höhere Anspruch sollte sein: „Das pflegephilosophische Verstehen und das Pflegephilosophische verstehen“ (2, S. 478). Allein mit Philosophie ist Didaktik nicht möglich, ohne erkenntnistheoretische Grundlagen auch nicht.

man es im Unterricht nicht mehr mit der *realen Situation*, sondern mit einer didaktisch *konstruierten Fallbeschreibung* zu tun: Fallbeschreibungen sind „*Protokolle der Wirklichkeit*“ (1, S. 253). Die Beschreibung bzw. die Präsentation in semantischer oder visueller Form, nimmt somit eine Stellvertreterfunktion der Realität ein. Da man im Unterricht niemals die reale Situation des Pflegealltags direkt präsent ist, wird die Fallbeschreibung zu einer *gedanklichen Brücke* zum Berufsalltag der Pflege und zur Lebenswirklichkeit der Betroffenen. Und diese „Brücke“ ist ein Konstrukt! Was also gilt es dabei zu verstehen? Im strengen Sinn wird die (unsichtbare) Situation selbst umso tiefer verstanden, je treffender die Fallbeschreibung adressatenspezifisch formuliert ist oder je anschaulicher und überzeugender andere Medien im Unterricht die Originalität der Situation repräsentieren (Film, Bild, Ton). Die sinnliche Bedeutung solchen Lernens und dessen didaktische Gestaltung wird in der Pflegedidaktik an zahlreichen Stellen bereits überzeugend praktiziert (u.a. Junghahn 1, S. 175-196; Hänel 1, S. 197-228). Entscheidend für die Art der so entstehenden spezifischen „*Fallentwicklung*“ (1, S. 261) ist das jeweilige kognitive Ziel, welches mit der didaktischen Fallarbeit angestrebt wird: unmerklich werden möglicherweise somit bereits die Fallbeschreibungen (schriftlich, erzählend, veranschaulichend, dramaturgisch) in diese *zielführende Richtung* gelenkt: a) Worin besteht das Erkenntnisinteresse und b) wie muss deshalb die „fachdidaktische Analyse“ vorgenommen werden (1, S. 262). Schließlich, wie lässt sich c) ein Erkenntnisfortschritt bei Lernenden feststellen. Der alltagssprachliche Begriff *Fall* ist mithin ein solch bekanntes Wort, dass es schwer fällt, dieses mit einer wissenschaftlichen Definition zu verbinden. Möglicherweise hat mancher dabei auch die traditionelle Vorstellung eines *Beispiels* [...] Hier scheint eine geduldige Hinführung hilfreich zu sein, dass man lerntheoretischen Fragen nachgeht und diese mit einem Lernziel verbindet: *Wie muss didaktisch die → Präsentation der → Situation in → Form eines Falls geschehen, damit ein bestimmtes → Ziel erreicht werden kann*. Wenn dies gelingt, bleibt die Situation in der Erinnerung. Und die Fallarbeit selbst erlangt eine gewisse Nachhaltigkeit (vgl. 1, S.265 ff.). Das Leben besteht nicht aus dem einen oder anderen Fall. Ob etwas subjektiv als ein originärer „Fall“ empfunden wird, hängt von den Umständen und jeweiligen Perspektiven ab: Nebensächliches erscheint entbehrlich, Wesentliches wird besonders betont, Merkmale und Zusammenhänge werden in besonders bewusster Weise versprachlicht. Fallarbeit im Unterricht (1, S. 100 ff. sowie 251 ff.) hat eine andere Semantik als die Darstellung eines Falls in den Medien, in der Politik, vor Gericht usw. Diesen Unterschied zu kennen und gegenüber den Lernenden deutlich zu machen, ist selbst Bestandteil der Fallarbeit: einer *didaktisch strukturierten Arbeit an und mit einem Fall*. Die pflegedidaktische Schrittfolge verläuft etwa über folgende Stufen: 1) Beobachten und beschreiben einer Situation (Ort, Zeit, Personen, Umstände); 2) Verallgemeinerung und Konstruktion eines Falls: die Situation ist konkret, der Fall abstrakt (vgl. 2, S. 483 ff.): A case is an abstract! Indem die Fallbeschreibung den Situationsverlauf als Funktion der Zeit  $f(t)$  darstellt, gehen den Wirkungen die Ursachen

chronologisch voraus. Einen Fall *medizinisch* erklären bedeutet, diesen kausalen Zusammenhang herzustellen. Indes ist das *Erklären* des Falls noch nicht ein *Verstehen* der Situation. Verstehen wird möglich, indem Grund und Folge und Folgen von Folgen in einen kontextuellen Zusammenhang gestellt werden. 3) Es beginnt die didaktisch gestaltete *Arbeit an und mit dem Fall* sowie analytisches Vergleichen mit ähnlichen oder ggf. völlig anderen Fällen. Fallarbeit ist gedankliche Komplexitätserweiterung. 4) Reflexion: Eine Situation muss man verstehen, einen Fall analysieren, einen Gedanken reflektieren: Was habe ich eigentlich getan, weshalb bin ich gerade so vorgegangen, wodurch habe ich dieses Vorgehen gerechtfertigt? Ein Beobachten und Beschreiben, Erklären und Begründen, ein Verstehen und Reflektieren. Im Unterricht erfüllt der Fall eine mehrdimensionale lernpsychologische Funktion: durch die didaktische Vereinfachung wird Komplexität beherrschbar. Und durch die *Komplexitätserweiterung* wird der Kontext selbst zunehmend zum Gegenstand des Verstehens: Eine Situation versteht man im Kontext von Situationen. Eine Wirkung erklärt man im Kontext von Ursachen und Bedingungen. Der Fall hat somit im Unterricht die Funktion eines didaktischen Mittels. Was machen wir mit dem Fall? Und was macht der Fall mit uns. Deshalb sind all jene Bedenken berechtigt, die auf die Gefahr einer Funktionalisierung und Überformung von Inhalten aufmerksam machen (1, S. 206), denn nicht alles, was didaktisch funktional möglich ist, ist ethisch vertretbar. In einen Text kann nicht etwas hineininterpretiert werden, was dem Original widerspricht: Ein Bild sollte in seiner informativen Begrenztheit nicht überinterpretiert werden. Ein Film darf nicht instrumentalisiert werden, z.B. indem nur ein „Aus-Schnitt“ betrachtet wird (ebd. S. 217). All jene Formen sind Stellvertreter der Realität. Der Fallarbeit sind mithin zahlreiche Grenzen auferlegt: Wie weit darf man ins Detail gehen? Was gehört notwendig zum Kontext? Welche kontextuellen Details sind entbehrlich? Was ist den Lernenden kognitiv und emotional zumutbar? In welchem Grade ist möglicherweise der eine oder andere Lernende oder der Lehrende selbst von einer ähnlichen sozialen Situation direkt oder indirekt betroffen? Die geistig-praktische Arbeit an einem Fall hat einen ohne Zweifel einen hohen Bildungswert – worin aber besteht dieser genau? Meines Erachtens in der Entwicklung einer beruflichen Urteilsfähigkeit – nicht nur die Dinge zu kennen, sondern sie beurteilen können. Dies die Aufgabe des Unterrichts, wenn daraus Bildung entstehen soll.

### c) *Reflexion oder Reflexivität*

Es gibt einen funktionalen Begriff, der sich wie ein roter Faden durch beide Bände der Pflegedidaktik zieht: *Reflexion* scheint zu einem Lieblingswort didaktischer Orientierung geworden zu sein. Der damit verbundene Anspruch hat viel mit dem Menschenbild der Pflegedidaktik zu tun: Nicht nur über praktische Handlungsweisen muss rational geurteilt werden, sondern die eigene Denkweise der Lernenden soll selbst Gegenstand des Nachdenkens werden: der Mensch unterwirft sein Denken einem kritischen Nachdenken, einer Reflexion.

Streng genommen, werden Handlungen *analysiert*, Gedankeninhalte und Denkweisen jedoch vielmehr *reflektiert*. Die Gefahr einer Verwechslung von Analyse und Reflexion liegt auf der Hand (vgl. 1, S. 334). Und wenn Lernende den eigenen „Bearbeitungsprozess“ von Lernaufgaben beurteilen sollen, so handelt es sich zunächst um eine vielschichtige und vergleichen Analyse, weniger bereits um ein Reflektieren (1, S. 313). Erst auf einer höheren Stufe wird eine Selbstreflexion möglich und notwendig, wenn man sich u.a. folgende Fragen stellt: Was waren meine Gedanken vor und während der Arbeit an den Lernaufgaben. Und wie reflektierte ich nunmehr danach ggf. einen Wandel meiner Denkweise. Man kann sich dies als eine Art *„Zurück-Biegung der erlebten Handlung“* vorstellen – eben als eine *„Re-Flexion“*, wie Matthes & Walther feinsinnig feststellen (1, S. 527). Schließlich der Versuch eines Rück- und Ausblicks aus der Perspektive eines Lernenden: „Worin eigentlich besteht (allgemein) das Typische meines Denkens im Pflegeunterricht und im Berufsalltag? Neige ich zu Stereotypen und welche Folgen hat dies?“ – Es kommt mithin sehr auf die sprachliche Formulierung an, wenn Lernende zu einem reflexiven Denken angeregt werden (vgl. 2, S. 470): Wozu genau wird der Lernende im Unterricht aufgefordert: Ohne ihn dabei suggestiv in eine bestimmte Richtung zu lenken? Eine suggerierende Reflexion ist wirkungslos, wenn der Lernende nur das wiederholt, was ohnehin bekannt und üblich ist und wovon er meint, dass man dies so von ihm erwartet. Ein wirkliches Reflektieren schreitet von ubw-Phasen zu bw-Stufen vorwärts und erreicht ggf. die Stufe einer *Erkenntnis- und Sprachkritik*, wie sie u.a. Fritz Mauthner (1849-1923) in mehreren seiner Schriften hinterlassen hat. Unser üblicher Gebrauch der Sprache – unsere Sprachlichkeit<sup>15</sup> selbst – wird zum Gegenstand reflexiver Urteilkraft. Dass dabei in der Didaktik eine gewisse Synonymität zwischen Reflexion und Reflexivität auffällt, ist nicht zu übersehen. Letztere ist eine bereits höhere Zielkategorie von Unterricht und Studium. In einem mühevollen Lernprozess sollen reflexive Fähigkeiten erworben werden – ein Vermögen, was man nicht lehren, sondern nur üben kann. Ein spontanes Reflexionsvermögen besitzt zunächst jeder, eine Reflexivität nicht. Mehrere Unterschiede sind es, die die stufenweise Entwicklung Schritt für Schritt markieren: so schließen sich an sporadische und spontane Reflexionen mehr und mehr absichtsvoll reflexiv vollzogene Überlegungen an. Sind Reflexionen zunächst

---

<sup>15</sup> In seinem berühmten Werk *„Die drei Bilder der Welt“* (postum 1925) versucht Mauthner den Nachweis zu erbringen, dass aus der vordergründigen Verwendung verschiedener Wortarten gewisse analog zugrundeliegende Weltbilder rekonstruiert werden können: eine substantivische Welt, eine adjektivische Welt und eine verbale Welt (Mauthner 2011, S. 61 ff.). Wenn in der Gegenwart eine Sprachgewalt der Substantive und Substantivierungen zu beobachten ist, so erhebt sich die Frage, welche Form der Sprachlichkeit im Pflegeunterricht, in der Pflegeausbildung und im Berufsalltag vorherrscht und welche Denkweise sich mit einer bestimmten Sprech- und Redeweise verbindet. Mauthner wollte einen signifikanten Bezug der Wortarten zu den *Welt-Bildern* herstellen – es wäre eine interessante Frage, ob es eine Signifikanz zwischen Sprache und *Menschen-Bild* gibt und worin diese besteht. Dass Pflegen und Leben von Sprechen und Sprache durchdrungen sind, bedarf keines Beweises. Weshalb aber werden Wert und Würde der Sprache in der Didaktik so wenig thematisiert? Und inwiefern bestimmt die *Berufssprache* der Pflege auch das *Begriffssystem* der Pflegedidaktik?

Ergebnis von Aufforderungen Dritter, so wird Reflexivität später zu einer habitualisierten Fähigkeit, die universell und ohne Fremdsteuerung auf alle Lebensbereiche ausgedehnt werden kann. Reife der Persönlichkeit gründet sich auf eine notwendige Disposition reflexiver Urteilsfähigkeit und kritischer Selbststeuerung. Häufig handelt der Pflegende allein, um so höher ist jener Anspruch an Selbstkontrolle und moralische Verantwortung. Es ist kritisch erkennbar, dass zwischen diesem hohen Anspruch im Ziel und dessen langfristiger Entwicklung einer pflegeberuflichen Reflexivität eine Diskrepanz besteht: es braucht zukünftig ein systematisches pflegedidaktisches Übungskonzept, wodurch eine Bewusstheit reflexiver Selbststeuerung überhaupt möglich wird. Besteht Klarheit darüber, in welcher spezifischen Semantik reflektierende Aussagen formuliert werden müssen, wird schnell sichtbar, dass manche Selbstauskunft keine Reflexion im strengen Sinne ist, sondern man lediglich Situationsbeschreibungen wiedergibt und Begleitumstände u. ä. aufführt. Dahinter verbirgt sich nicht selten die Logik, dass man beim Pflegen „objektiv“ nicht anders handeln konnte, weil es die Umstände so oder so erfordert haben. Dies jedoch ist noch kein Ausdruck einer *subjektiv* verinnerlichten Reflexivität, sondern lediglich eine Argumentation, die den Prozessverlauf mit den *objektiven* Gegebenheiten schildert, erklärt und rechtfertigt. Eine wirkliche Reflexion dagegen sagt vielmehr etwas über sich, nicht über Andere und Anderes: das ICH reflektiert die Denkweise des SELBST – es redet nicht über Dinge und Bedingungen. Reflexion findet im Inneren statt – in einem Gespräch des ICH mit sich selbst.

### 5) Anmerkungen zur Geschichte der Pflegedidaktik

Das Handbuch enthält zwar keine systematische Übersicht über die traditionellen Schulen der neueren und neusten Didaktik bzw. Pflegedidaktik in der Bundesrepublik, dennoch gibt es an mehreren Stellen wichtige Querverbindungen zwischen dem gegenwärtigen Stand der Theorie und ihrer geschichtlichen Entwicklung. Erwähnung finden mehrfach Wolfgang Klafki (1927-2016) als Vertreter der kritisch-konstruktiven Didaktik (1, S. 573) sowie auch die „Theorien und Modelle der Didaktik“ von Herwig Blankertz (1927-1983). Besondere Verdienste<sup>16</sup> für die Disziplin kommen vor allem der bekannten Hamburger Pflegewissenschaftlerin Karin Wittneben (1935-2016) als Pionierin einer „*Kritisch-konstruktiven Pflegelehrfelddidaktik*“ zu (1, S. 17, 115 und 309). Auch Ulrike Greb (geb. 1953) als Vertreterin einer „*Dialektisch-*

---

<sup>16</sup> An anderer Stelle werden besonders hervorhoben: „ ... a) Karin Wittneben, b) Ulrike Greb und c) Ingrid Darmann-Finck ...“ (1, S. 309). Schulbildend haben m.E. ferner gewirkt Thomas Bals (Dresden, Osnabrück) sowie Roswitha Ertl-Schmuck (Dresden), von der u.a. Sandra Altmeyen (Berlin) und Jonas Hänel (Dresden) promoviert wurden. Es wäre eine lohnende Studie, diese und andere „Schulen“ einmal paradigmatisch miteinander zu vergleichen und ggf. zu typisieren. Der Versuch eines aufschlussreichen Vergleichs ist 2010 in den „Theorien und Modellen der Pflegedidaktik“ gewagt worden (2010, S. 227-231), der allerdings später wieder in der 2. Auflage verworfen worden ist.

*reflexiven Pflegedidaktik*“ (1, S. 311) erfährt eine Würdigung. Besonders überzeugend erscheint m.E. die „*Kritisch-transformative Pflegepädagogik*“ von Anne Kellner (2, S. 298). Hervorhebenswert ist der theorie- und biographiegeschichtliche Beitrag von Christine Auer (Frankfurt a.M.) über Werk und Wirkung der Schriften der oben bereits erwähnten Pflegewissenschaftlerin Karin Wittneben sowie zur Bedeutung der bekannten Frankfurter Pflegewissenschaftlerin Hilde Steppe (1947-1999). (2, S. 457). Zu erwähnen ist, dass Steppe seinerzeit sowohl pflegedidaktisch, pflegeethisch und pflegegeschichtlich vieles auf den Weg gebracht hat. Sie ist leider viel zu früh gestorben. Wenngleich es in der Gegenwart insgesamt nur wenige Vertreter und Vertreterinnen der Pflegewissenschaft gibt, die sich eigenständig auch mit *biographie- und disziplingeschichtlichen Fragen* beschäftigen, so sind dennoch die gegenwärtig vorliegenden Arbeiten wertvoll und beachtenswert. Dazu gehört übrigens auch der Beitrag von Ingrid Darmann-Finck (Bremen) zur Biographie von Wittneben im „*Biographischen Handbuch<sup>17</sup> der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*“ (Hrsg. Antonius Lipsmeier und Dieter Münk, 2022, S.107-111). Auer sowie Darmann-Finck machen beide gleichermaßen den bleibenden Ertrag der u.a. auf Wittneben zurückgehenden kritischen und zugleich konstruktiven Pflegedidaktik sichtbar. Auer zeigt darüber hinaus auch die ideengeschichtlichen Wurzeln auf, von denen Wittneben ausgegangen sei: dazu gehören immerhin Wilhelm Dilthey, Hans-Georg Gadamer, Hermann Röhrs, Wolfgang Klafki, Jürgen Habermas u.a. (2, S. 447-450). Das geistesgeschichtliche Spektrum ist beachtlich. Auch Oevermann und Luhmann sind geeignet, den soziologischen Kontext zu erschließen, in dem sich pflegedidaktisches Denken und Handeln bewegt (2, S. 292 und 547). Dies beweist, von welch unterschiedlichen Quellen das pflegedidaktische Denken beeinflusst worden ist. Bis in die Gegenwart werden weitere Quellen erschlossen und didaktisch angewandt, so u.a. von Hänel das Werk<sup>18</sup> des französischen Philosophen Gilles Deleuze (1925-1995), wodurch eine

---

<sup>17</sup> Das „*Biographische Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*“ besteht aus zwei Teilen, die beide im Verlag Franz Steiner erschienen sind. Der erste Band (2019) enthält 235 bedeutsame Biographien des berufs- und wirtschaftspädagogischen sowie didaktischen Denkens vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart. Zu diesem Band findet sich online eine vollständige Ressource im Umfang von 653 Seiten. Der Ergänzungsband von 2022 enthält weitere 33 Biographien, so dass insgesamt ein umfangreiches Konvolut vorliegt, welches nicht nur explizit Berufs- und Wirtschaftspädagogen aufführt, sondern auch jene Vertreter der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik sowie der Berufs- und Bildungssoziologie, die bis heute die Entwicklung auch der Pflegedidaktik beeinflussen, wie zum Beispiel Herwig Blankertz, dessen Biographie in besonderer Weise lesenswert ist (vgl. Kutscha, G. – In: Lipsmeier; Münk (Hrsg.) 2019, S. 81-84). Erwähnt sei ferner, dass sich gegenwärtig in Münster ein Projekt entwickelt, welches eine Werkausgabe zu Blankertz vorbereitet und sich u.a. mit dessen typischer Historiographie beschäftigt (vgl. Zumhof, T.; Oberdorf, A. (Hrsg.) 2022, 273 Seiten).

<sup>18</sup> So sind die Studien von Deleuze und Guattari über den Zusammenhang von „*Kapitalismus und Schizophrenie*“ (Berlin: Merve 1992) eine literarische Bereicherung und Inspiration einer jeden Bildungs- und Lerntheorie. Das, was die traditionelle Didaktik über das Lernen zu sagen weiß, erscheint bei Deleuze in größeren Dimensionen von Sprache und Sprachlichkeit: „Sprache ist nicht das Leben. Sie gibt dem Leben Befehle; das Leben spricht nicht, es hört zu und wartet [...]“ (Deleuze; Guattari 1992, S. 107, sowie S. 17 und 93). Da kurzschrittige

Ästhetisierung des wissenschaftlichen Gegenstandes das didaktische Denken sensibilisieren kann. Verdienstvoll schließlich ist die Aufarbeitung bislang unbekannter Biographien. Auer nennt es die vergessenen, totgeschwiegenen und nie gewürdigten Persönlichkeiten der Pflege (2, S. 452). Allein die wenigen dort erwähnten Persönlichkeiten machen deutlich, welche historiographische Arbeit der Pflegewissenschaft noch bevorsteht bzw. mit welcher Kraft die begonnenen Editionen<sup>19</sup> weitergeführt werden müssen. Auer fordert mit Recht „weitere Forschungen zur Geschichte der Pflegedidaktik“ (2, S. 452), wobei es bedenklich sei, dass es viele Umstände gibt, die eine historische Arbeit erschweren. Trotzdem „bleibt der bescheidene Wunsch, dass sich Karin Wittneben dennoch einen Platz in der Geschichte der (Fach-)Disziplin „Pflegedidaktik“ sichern können“, vielleicht sogar „einen Platz in der Geschichte der Wissenschaftstheorie der Pflege“ (2, S. 457). Indem wir die Geschichte anderer beschreiben, schreiben wir unsere eigene Geschichte. Biographien sind das aufgeschlagene Buch von Geschichte und Geschichten.

### 6) *Ethische Problematisierung und ihre didaktische Bewältigung*

Mit der Arbeit an und mit Biographien wird in der Pflegedidaktik eine weitere Facette sichtbar, die die perspektivischen Sichtweisen sowohl für Lernende erweitert wie auch für Lehrende vertieft. Biographien sind in allen Fächern und Berufen Bestandteile von Bildungsinhalten, wenngleich diese nicht im Zentrum der didaktischen Gestaltung stehen, da biographische Erwähnungen häufig nur spontan oder am Rande vorkommen. Umso wichtiger ist es zu betonen, dass eine Nachhaltigkeit biographischen Wissens erhöht werden kann, wenn dieses Inhalt mit einer bewusst gestalteten Methode verbunden ist: Das Leben eines Menschen ist mehr als nur eine Erwähnung wert. Werk und Wirkungen historischer Leistungen reichen über das eigene Leben hinaus: die späteren Generationen profitieren von der Lebensleistung der Alvorderen. Jene hatten es schwerer, damit es uns leichter fällt. Unvorstellbar, unter welchen medizinischen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen Kranken-, Alten- und Kinderpflege bewältigt werden musste. Damit verbindet sich mit der Didaktik an und mit Biographien das Problem ethischen<sup>20</sup> Urteils: Der Pflegeberuf ist in sozialem ethischer Sicht von einer besonderen

---

Anwendungen im Unterricht nicht zu erwarten sind, braucht es Geduld und ein kontextuelles Hineinarbeiten in eine Geisteswelt, welche man in Deutschland gegenwärtig vergeblich sucht.

<sup>19</sup> Dazu gehört vor allem das oben erwähnte, von Horst-Peter Wolff als Herausgeber 1997 initiierte (Band 1) und ab 2001 von Hubert Kolling (geb. 1960) mit Band 2 fortgesetzte, „*Biographische Lexikon zur Pflegegeschichte*“ (bisher 10 Bände). Zu verweisen ist ferner auf die von Horst-Peter Wolff und Jutta Wolff über Jahrzehnte zusammengetragene umfangreiche Sammlung von Quellen und Dokumenten. <http://www.sammlung-wolff.de/>. Es fällt auf, dass m.W. mit der Edition von Kolling wenig gearbeitet und diese auch im „Handbuch Pflegedidaktik“ nicht erwähnt wird.

<sup>20</sup> Die Erfahrung zeigt, dass mit einer unbedachten Verwendung der Attribute „moralisch“ und „ethisch“ oft Unklarheiten verbunden sind, wann nur das eine, wann das andere und unter



moralischen Verinnerlichung getragen. An der Pflege in einer Gesellschaft zeigt sich die Moral dieser Gesellschaft, im Pflegealltag treffen nicht selten Gefühle von Macht und Ohnmacht aufeinander (2, S. 296), so dass das von Michel Foucault (1926-1984) beschriebene mesosoziale Gleichnis „Überwachen und Pflegen“ hier in mikrosozialer Gestalt zu beobachten ist. Oder sich der Beobachtung entzieht, wenn die Begegnung zwischen einem Pflegenden und einem zu Pflegenden einer öffentlichen Beurteilung nicht zugänglich ist – im „Halbdunkel“ häuslicher Pflege. Dies im Sinne einer „Pädagogik der Problematisierung“ didaktisch zu bewältigen, verlangt ein hohes Maß an Bewusstheit und Weitsicht. Eine Gratwanderung. Anne Kellner (Freiburg) schreibt: *„Eine Pädagogik der Problematisierung `destabilisiert, lüftet den Schein der Natürlichkeit, enttarnt bestimmte Machtwirkungen und macht sie damit unmöglich. Sie löst Zweifel aus, verfremdet das eigene, verunsichert das Selbstverständliche, problematisiert das, was `problemlos` erschien, legt das uns derzeit konkret bestimmende Denk-, Erfahrungs- und Handlungsmuster frei.“* (Kellner, 2, S. 297): eine neuartige „Dialektik der Aufklärung“ – eine neue Didaktik konstruktiv-kritischer Bildung.

*Der Rückblick* nach einer ersten Lektüre von eintausendeinhundertsiebenundsiebzig Seiten: Die Bände sind ein Blick in eine Werkstatt. Sie vermitteln eine Vorstellung, mit wieviel Kreativität und Engagement das beginnt zu entstehen, was man die Wissenschaftsdisziplin „Pflegedidaktik“ nennt. Es sei den Herausgebern, den Lektoren und dem Verlag gedankt, dass das riesige Projekt vollendet worden ist. Allen Beteiligten viel Kraft, vor allem didaktische Denk- und Tatkraft. Und der Plefedidaktik gutes Gedeihen.

*Dr. habil. Dieter Grottker  
Technische Universität Dresden  
Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken*

---

welchen Umstände beide Adjektive notwendig sind. Frank Arens hat in diesem Zusammenhang deutlich auf einige kritische Tendenzen der Pflegeausbildung in der Gegenwart hingewiesen (1, S. 77). Insgesamt betrachtet, sind Auszubildende in vielfacher Weise mit moralischen Konflikten konfrontiert, die latent im theoretischen Unterricht immer mitschwingen. Ob und wie Lehrende darauf reagieren, hängt von den Umständen ab. Auch ist nicht zu übersehen, dass die Lehrpläne und Ausbildungsordnungen diesbezüglich oft bei plakativen Aussagen stehen bleiben. Das Aufeinandertreffen von pflegeethischen Argumenten ist aus der Sicht der Theorieentwicklung zumeist ein Aufeinandertreffen von Paradigmen (vgl. 2, S. 481-482). Paradigmen sind Antinomien, die in der Theorie begrifflich und im Beruf in Form alltäglicher Konflikte praktisch bewältigt werden müssen: je deutlicher ein paradigmatischer Widerspruch versprachlicht werden kann, umso tiefer ist die Einsicht, welche meso- und makrosozialen Konsequenzen damit verknüpft sind. Paradigmen im Unterricht spitzen zu und provozieren das Nachdenken (2, S. 482). In dieser Weise im Unterricht bewusst mit paradigmatischen Formulierungen zu arbeiten, ist eine didaktisch Gestaltungsform, die nicht wenig Argumentationsgeschick auf beiden Seiten verlangt. Lernende verarbeiten im Unterricht reflexiv Konflikte, die sie im Beruf erlebt haben. Dies ist mit vorgefassten Urteilen und Vorurteilen verbunden. Nicht selten stehen in der Pflege Menschenbilder dahinter. Anne Kellner (Freiburg) spricht von „Erschütterungen des Selbst“ (2, S. 297) und „moralischen Bedrängnissen“, die so schwerwiegend sein können, dass sie zu einer „moralischen Desensibilisierung“ oder sogar zur Aufgabe des Berufs oder zum Abbruch der Ausbildung führen (2, S. 298).

