



Jonas Hänel | Sandra Altmeyen (Hrsg.)

Subjekt – Pflege – Bildung

Diskurslinien in der pflegedidaktischen
Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Hänel und Altmeyen (Hrsg.), Subjekt – Pflege – Bildung,
ISBN 978-3-7799-6160-4 © 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6160-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6160-4)

Inhalt

Einleitung

Subjekt, Pflege, Bildung – Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck <i>Sandra Altmeyen und Jonas Hänel</i>	8
---	---

Teil I: Disziplinentwicklung

Der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik und seine Bedeutung im Hinblick auf das neue Pflegeberufegesetz <i>Anja Walter und Nadin Dütthorn</i>	16
---	----

Zu des Menschen Selbst – Wissenschaftstheoretische Annäherungen an eine pflegedidaktische Phänomenologie <i>Dieter Grottker</i>	35
--	----

Vage Blicke – Brüchiges Selbst? Zur konstellativen Neuformierung pflegerischer Subjektivität <i>Jonas Hänel und Wolfgang von Gahlen-Hoops</i>	60
---	----

Teil II: Erfahrungs- und Reflexionsräume gestalten

Zwischen Proklamation und erlebter Realität – Lernende als Subjekte in der Pflegeausbildung <i>Roland Brühne</i>	90
--	----

Zwischen Skillslab und Erfahrungsraum – Zum Bildungspotenzial des dritten Lernorts <i>Sandra Altmeyen und Angelika Unger</i>	107
--	-----

Teil III: Hochschuldidaktik

Wie fühlt es sich an ein Subjekt zu sein? Eine didaktische Analyse <i>Ulrike Greb</i>	138
---	-----

Subjektsein und Zeit – Zeitsoziologische Perspektiven auf Schulpraktika in der Lehrer/innenbildung <i>Linda Hommel und Christopher Dietrich</i>	164
Schluss: Ein Gespräch	183
„Mehr als so ein reines Label“ – Zur Relevanz der Subjektorientierung in pflegedidaktischen Handlungsfeldern <i>Anja Walter, Sandra Altmeyen und Jonas Hänel</i>	184
Anhang	
Kurzlebenslauf von Roswitha Ertl-Schmuck	206
Bibliografie zu den Veröffentlichungen von Roswitha Ertl-Schmuck	208
Theorien der Subjektivität erschließen – Ausgewählte Problemstellungen von Ulrike Greb	212
Autor/innen	213

Subjekt, Pflege, Bildung – Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck

Sandra Altmeyen und Jonas Hänel

Die in den 1990er Jahren in Deutschland einsetzende Professionalisierung und Akademisierung des Pflegeberufs stellt eine spannungsreiche Zeit dar. Im Zuge gesamtgesellschaftlicher Modernisierungs- und Professionsentwicklungen wurde die Forderung laut, den Pflegeberuf und die Pflegeausbildung wissenschaftlich zu fundieren. Damit setzte ein Transformationsprozess ein, der uns bis heute bewegt. Die Anfangsjahre dieses über 30 Jahre zurückliegenden Prozesses wurden durch das Engagement einzelner Personen deutlich geprägt. Eine dieser Personen ist *Roswitha Ertl-Schmuck*. Ihr und ihrem wissenschaftlichen Werdegang widmet sich diese Publikation.

Wie nur bei wenigen anderen Personen lassen sich die Akademisierung der Lehrer/innenbildung für Pflegeberufe und berufspolitischen Entwicklungen so direkt in der Biografie und im wissenschaftlichen Werdegang ablesen, wie bei Ertl-Schmuck. Anfang der 1990er Jahre war es die Robert-Bosch-Stiftung, die mit der Denkschrift „Pflege braucht Eliten“ (1992) einen bedeutenden Anstoß für die Akademisierung der Pflege gab und über Stipendien pflegewissenschaftliche und pflegedidaktische Dissertationen förderte (vgl. u. a. Müller 2001). Auch Ertl-Schmuck (2000) promovierte im Rahmen eines dieser Stipendien der Robert-Bosch-Stiftung, bei Erhard Meuler im Fachgebiet Erwachsenenbildung am Pädagogischen Institut der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Untersuchung „Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive“ gehört zu einem der ersten Versuche, Modelle und Konzepte der Pflegeausbildung wissenschaftlich zu fundieren. Damit gehört Ertl-Schmuck der *ersten Generation* Pflegedidaktikerinnen an, die sich dem Ziel verschrieben haben, Modelle der Pflegedidaktik wissenschaftlich zu begründen (vgl. u. a. auch Wittneben 1991, Darmann 2000, Greb 2003).

Die Schlüsselposition Ertl-Schmucks im Diskurs der Pflegedidaktik besteht, aus unserer Sicht, in ihrem Bezug auf basale Begriffe wie *Subjekt* und *Bildung*, deren Genese sie bis zur Zeit der Aufklärung (1750/1800) zurückverfolgt. Mit ihrer Dissertation hat sie zu einem Zeitpunkt, als sich die deutschsprachige Entwicklung der Pflegewissenschaft und speziell der Pflegedidaktik erst im Aufbruch befand, eine Anbindung der Pflegedidaktik an weiterführende Wissenschaftsdiskurse ermöglicht. Ihre Überlegungen zu Subjektkon-

zeptionen und ihre bildungstheoretischen Bezüge ermöglichen Anschlüsse der Pflegedidaktik an die Philosophie und Erziehungswissenschaften. Diese Rezeption grundlegender geistes- und sozialwissenschaftlicher Annahmen bildet ein zentrales Fundament für die Entwicklung der späteren Disziplin der Pflegedidaktik. In Zusammenarbeit mit anderen Pflegedidaktikerinnen, vor allem mit Franziska Fichtmüller und Ulrike Greb, stieß Roswitha Ertl-Schmuck auch in den Folgejahren einen breiten Wissenschaftsdiskurs innerhalb der Pflegedidaktik an (vgl. u. a. Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009; Ertl-Schmuck/Greb 2013).

Das Verhältnis zwischen der Wissenschaftspraxis und der institutionalisierten Schul- und Pflegepraxis bleibt bis heute spannungsreich. Irritationen und teilweise auch Konfrontationen, die sich aus der Verschränkung der unterschiedlichen Praxen ergeben, beschäftigten Ertl-Schmuck seit Beginn ihres wissenschaftlichen Werdegangs (Ertl-Schmuck/Hänel 2018). Sie mahnt dabei wiederkehrend, dass *Bildung* nicht mit *Employability* oder reinen Kompetenzerwerb gleichzusetzen ist. Ihr Bezug zu den *normativ* durchsetzten Begriffen *Subjekt* und *Bildung* wirkt damit als Korrektiv gegenüber bestehenden Verhältnissen der Pflegepraxis und Pflegebildungspraxis. Die Begriffe bilden eine kritische Reflexionsfolie auf zweckrationale Handlungsvorstellungen und ökonomische Praktiken im pflegerischen Handeln und deren Vermittlung in der Pflegeausbildung. Es ist unter anderem dieser *kritische Impetus*, der ihre wissenschaftliche Arbeit ausmacht. Jenseits von Theorie-Praxis-Abgrenzungen wird Wissenschaft von Ertl-Schmuck als eine Praxis verstanden, die es ermöglicht, Perspektiven zu erweitern und Handlungsoptionen aufzuzeigen, anstatt nur den Status Quo zu verwalten.

Bildung als Selbstbildung steht bei Ertl-Schmuck in der Tradition kritischer Erziehungswissenschaft und damit für kreativen Widerstand gegen eine „Verzweckung“ der Person im pflegerischen Arbeitsalltag und gegen eine Beschränkung auf funktionale Subjektivität. Speziell im Kontext pflegeberuflicher Bildung entfaltet sie das Anliegen einer Bildung zum Subjekt, wie sie durch Meueler (1998, S. 148) konturiert wird als: „Wachstum all jener Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen (...), die die bloße Funktionalität übersteigt“. Es handelt sich um ein Anliegen, das weit über die Kritik an einer funktional-instrumentellen Vermittlung von Pflegehandeln hinausreicht. Die Bildung zum mündigen Subjekt im Pflegeberuf meint auch *politische* Bildung (ebd., S. 152), die im Medium des Berufs immer auch gesellschaftliche Verhältnisse mit ins Spiel bringt.

Wie Ertl-Schmuck auch in späteren Ausführungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis zeigt, ist es die Differenz und Interferenz der wesensverschiedenen Praxen, die produktiv wirkt (vgl. u. a. Ertl-Schmuck 2019; 2018). Die Unterscheidung dieser Praxen bedeutet nicht, dass Ertl-Schmuck der Wissenschaft den Vorrang gibt. Ihr geht es vielmehr darum, die Irritationen, die aus den Differenzen entstehen, als Bildungsanlässe ernst zu nehmen. Ihr grundlegen-

des Anliegen und ihr Verdienst sind es, aus unserer Sicht, Wissenschaftlichkeit bzw. wissenschaftliches Denken und entsprechende Begründungen an die Pflegebildungspraxis und nicht zuletzt auch Pflegepraxis anzubinden.

Die im Laufe ihres wissenschaftlichen Werdegangs aufgespannten Bezüge zwischen den zentralen Begriffen *Subjekt*, *Pflege* und *Bildung* eröffnen einen Raum für zukünftige Weiterarbeit. Wir möchten daher mit diesem Buch vor allem die gemeinsame und zukünftige Arbeit feiern. Es kommen dabei Freund/innen, Kolleg/innen und Mitarbeiter/innen zu Wort, die sich mit einzelnen Themen der pflegedidaktischen Arbeit von Ertl-Schmuck befassen, zurückblicken und weiterschreiben. Anknüpfend an zentrale Positionen oder Diskurslinien in ihrem Werk, setzen sich die Autor/innen mit aktuellen Herausforderungen der Pflegedidaktik, Pflegewissenschaft und Hochschuldidaktik auseinander.

Im **ersten Teil** des Buches widmen sich die Autor/innen Aspekten der Disziplinentwicklung der Pflegedidaktik. Neben Selbstvergewisserungen und Systematisierungsversuchen der vielfältigen theoretischen und empirischen Zugänge treten dabei grundlagen- und wissenschaftstheoretische Erweiterungen in den Vordergrund. Die Autor/innen schließen so an das Anliegen Ertl-Schmucks an, auf wissenschaftstheoretische Erweiterungen hinzuarbeiten und der Pluralität der Disziplin Ausdruck zu verleihen (vgl. Ertl-Schmuck et al. 2015; Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009).

Anja Walter und Nadin Dütthorn zeigen auf, dass Pluralität und Vielgestaltigkeit nicht nur die Genese der Disziplin der Pflegedidaktik bestimmen, sondern dass auch eine immense Heterogenität pflegepädagogischer Studiengänge existiert. Vor diesen Hintergründen zeigen die Autorinnen in ihrem Beitrag mit dem Titel *„Der Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik und seine Bedeutung im Hinblick auf das neue Pflegeberufegesetz“* die Bedeutung von hochschulischen Qualifikationsrahmen für die Konstitution der Disziplin auf. Dabei stellen sie den Entwicklungsprozess und die Strukturelemente des FQR Pflegedidaktik dar und machen deutlich, wie der FQR zur Disziplinentwicklung der Pflegedidaktik beiträgt. Abschließend greifen sie im Zusammenhang des *Pflegeberufegesetzes* aktuelle Herausforderungen in der beruflichen Pflegeausbildung und damit verbunden der Lehrer/innenbildung auf und diskutieren diese vor dem Hintergrund des FQR Pflegedidaktik.

Eine weiterführende Betrachtung des bestehenden Philosophie- oder Theoriestrangs der Phänomenologie in der Pflegedidaktik leistet der Berufspädagoge Dieter Grottker. Der Beitrag mit dem Titel: *„Zu des Menschen Selbst – Wissenschaftstheoretische Annäherungen an eine pflegedidaktische Phänomenologie“* arbeitet über Bezüge zu Husserl und Merleau-Ponty die Phänomenologie als geisteswissenschaftliche Theorieströmung für die Pflegedidaktik weiter aus. Er macht deutlich, wie die Gegenstands- und Methodenbestimmungen

als paradigmatische Voraussetzung sich entwickelnder Disziplinen identitätsstiftende Momente in sich tragen und auf die Binnenstruktur der Pflegedidaktik hinweisen. Das *Originäre der Pflege*, wie das „Nicht-Sagbare“, die Uneinsehbarkeit und unauflösbare Ungewissheit, legt einen phänomenologischen Blick auf pflegerisches Handeln auch im Kontext von Pflegeunterricht nahe. Die Grundidee phänomenologischen Bewusstwerdens besteht laut Grottker darin, dass das Einzelne unsagbar ist. Dies geht mit der Notwendigkeit des Einübens eines *zurückhaltenden* Umgangs mit Pflegephänomenen auch in der Pflege(aus)bildung einher, welche darin besteht, sich voreiliger Begriffe und vorschneller Theorien zu enthalten.

Dem problematischen Zusammenhang von Bekanntem und Unbekanntem im situativen Pflegegeschehen widmen sich auch Jonas Hänel und Wolfgang von Gahlen-Hoops in ihrem Beitrag „*Vage Blicke – Brüchiges Selbst? Zur konstellativen Neuformierung pflegerischer Subjektivität*“. An Ertl-Schmucks (2000; 2010) subjekttheoretischen Ausarbeitungen anknüpfend, erarbeiten sie konstellativ über Bezüge zur Ästhetischen Theorie Adornos und Kunst in Form der Bilder Maria Lassnigs, erweiterte Perspektiven auf eine prekäre und relational verfasste pflegerische Subjektivität. Wie sie zeigen, impliziert die vage und desintegrierte Subjektivität des Kranken auch seitens der Pflegenden eine prästabile, relationale und dynamische Subjektposition. Aus ihrer Sicht wäre es Aufgabe einer Pflegebildungspraxis im *Zeichen des Fremden*, diese unbestimmten und situativ-performativen Momente fragiler Subjektivität zum Ausdruck zu bringen.

Im **zweiten Teil** des Bandes nehmen die Autor/innen unterschiedliche pflegedidaktische Problem- und Handlungsfelder sowie Zugänge zu Lehr-Lern-Arrangements in den Blick. Ins Zentrum rückt das Anliegen Ertl-Schmucks, erweiterte Reflexions- und Erfahrungsräume für die Pflege(aus)bildung zu erschließen und zu gestalten.

Roland Brühe problematisiert in seinem Beitrag „*Zwischen Proklamation und erlebter Realität – Lernende als Subjekte in der Pflegeausbildung*“, dass zweckrationale und verrichtungsorientierte Denkstile einer Subjekt- und Bildungsorientierung entgegenstehen. Unter Rückgriff auf Fleck entfaltet er zunächst drei kollektive Denkstile: einen pflegevorberuflichen Denkstil, einen pflegeberuflichen Denkstil und einen pflegeprofessionellen Denkstil. Mit Bezug zu empirischen Studien zeigt Brühe, dass die Wahrnehmung von Pflege vor allem mit einem pflegeberuflichen Denkstil und damit einhergehend mit einer Verwertungsorientierung und tradiertem Erfahrungswissen in Zusammenhang steht. Der Wandel solcher kollektiven Denkstile ist, so Brühe, eine zentrale Voraussetzung dafür, dass die Subjektorientierung in der Pflegeausbildung weniger Proklamation als erlebbare Realität wird. Voraussetzung für solch einen Wandel ist die Entwicklung und Etablierung von Reflexions- und Erfahrungsräumen in der Lehrer/innenbildung und Pflegeausbildung.

Sandra Altmeyen und Angelika Unger zeigen in ihrem Beitrag *„Zwischen Skillslab und Erfahrungsraum – Zum Bildungspotenzial des dritten Lernorts“* wie solche Reflexions- und Erfahrungsräume in der Pflegeausbildung aufgespannt werden können. Im Anschluss an Ertl-Schmucks Überlegungen zu einem differenztheoretischen Verständnis von Wissen und Handeln (vgl. u. a. Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009; Ertl-Schmuck 2013) entfalten sie unterschiedliche, teilweise auch widerstreitende Diskurslinien zum Lernen am dritten Lernort. Anhand einer empirischen Analyse von Filmmaterial zeigen sie, wie sich Lerngegenstände am dritten Lernort konstituieren und welche spezifischen Antinomien, Herausforderungen und Bedingungen für das Lernen am dritten Lernort beschrieben werden können. Ihre Analyse zeigt, dass performative Simulationen am dritten Lernort Lern- und Bildungspotenziale bieten, die über rein thematische Bezüge oder verrichtungsorientierte Tätigkeiten weit hinausgehen.

Der **dritte Teil** des Bandes widmet sich hochschuldidaktischen Konzepten oder Fragen zur Subjektbildung auf Ebene der Hochschule, wie sie auch Ertl-Schmuck (2019; 2018) in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus rückte. Die Autor/innen diskutieren, wie für Studierende unter den bestehenden Studienbedingungen eine Annäherung an subjektphilosophische Fragen gelingen kann und wie sich unter Bedingungen von Zeitdruck universitäre Reflexionsräume im Kontext von Schulpraktika gestalten lassen.

„Wie fühlt es sich an ein Subjekt zu sein?“ Unter dieser Fragestellung entwickelt Ulrike Greb eine didaktische Analyse für die hochschulische Vermittlung der Subjektorientierten Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck 2000; 2010). Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist ein Gespräch aus der Fernsehreihe „Sternstunde Philosophie“ zwischen Thomas Metzinger und Richard David Precht. Über die Bildungstheorie Klafkis erschließt sie vielfältige Zugänge zum Lerngegenstand „Subjekt“ und verdeutlicht, dass mit dem Subjektbegriff auch eine basale Setzung von Selbst und Welt verhandelt wird, die sowohl pädagogisches als auch pflegerisches Handeln betreffen. Greb geht es darum, zum Nachdenken über das „Subjekt“ und affine Begriffe wie Mensch, Leib, Bewusstsein, Sprache und Handlung anzuregen, um über den Weg der philosophischen Verfremdung, bestehenden einseitigen „Verzweckungen“ in der universitäreren Lehrer/innenbildung entgegenzuwirken.

Zeitdruck als zentrales Phänomen im pädagogischen Handeln nehmen Linda Hommel und Christopher Dietrich in ihrem Beitrag *„Subjektsein und Zeit – Zeitsoziologische Perspektiven auf Schulpraktika in der Lehrer/innenbildung“* in den Blick. Dabei widmen sie sich speziell der Situation von Studierenden in universitären Schulpraktika. Ausgehend von der systemtheoretischen Perspektive Luhmanns entfalten sie Zeit als Dimension des Sinns von Systemen und als Kommunikationsmedium von Entscheidungen, womit andere Lesar-