



## **Forschung • Entwicklung • Transfer**

Nürnberger Hochschulschriften  
Nr. 57

**Winter, Claudia**

**Woher kommen und wohin wollen wir?**

2022

## **Forschung, Entwicklung, Transfer - Nürnberger Hochschulschriften**

Die Nürnberger Hochschulschriften zu ‚Forschung, Entwicklung, Transfer‘ sind eine lose Hochschulreihe der Evangelischen Hochschule Nürnberg zur Publikation von Vorträgen, Artikeln und Projektberichten. Auch herausragende Qualifizierungsarbeiten von Studierenden können in gekürzter Fassung veröffentlicht werden. Die Online-Reihe soll dazu dienen, das Profil der Forschung und Entwicklung an der Hochschule nach innen und außen zu kommunizieren und die breite Expertise der Mitglieder der Hochschule deutlich zu machen.

Evangelische Hochschule Nürnberg  
Bärenschanzstraße 4  
90429 Nürnberg

[www.evhn.de](http://www.evhn.de)

Claudia Winter

Woher kommen und wohin wollen wir?

Nürnberg, 2022

Zitiervorschlag:

Winter, C. (Hrsg.) (2022): Woher kommen und wohin wollen wir? *Forschung, Entwicklung, Transfer - Nürnberger Hochschulschriften*, Nr. 57. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg. doi: 10.17883/fet-schriften057.

Erschienen in: Festschrift anlässlich der Emeritierung von Prof.in Dr.in Barbara Städtler-Mach. gewidmet von den Kolleginnen und Kollegen. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg. 2022, S. 369-383

### Woher kommen und wohin wollen wir?

Der Beitrag befasst sich mit der Bedeutung eines kritischen Bildungsverständnisses für hochschulische (Pflege-)Bildung. Es wird aufgezeigt, wie an der Evangelischen Hochschule Nürnberg erfahrungsbezogenes Lernen im Bachelorstudiengang Gesundheits- und Pflegepädagogik umgesetzt wird. Dazu wird zunächst der konfliktreiche Pflegealltag als Ausgangspunkt des gewordenen Selbstverständnisses Studierender problematisiert. Davon ausgehend wird im zweiten Abschnitt eine kritische Theorie der Persönlichkeitsbildung in der Pflegebildungspraxis skizziert, deren Verständnis tiefer gehen muss, damit Studierende eine werteorientierte Lehreridentität entwickeln. Im dritten Abschnitt werden der Reflexionsbegriff – verstanden als Arbeit an und mit eigenen Haltungen sowie als kritische Auseinandersetzung mit den Antinomien lebensweltlicher Erfahrungen Studierender – konkretisiert. Dann wird erläutert, wie Reflexionskompetenz als eine Entwicklungsaufgabe Studierender und angehender Lehrender an der Evangelischen Hochschule Nürnberg konzeptionell verankert ist. Im vierten Abschnitt wird am Beispiel der Lehrstückarbeit nach Brecht gezeigt, wie eine kritische Bildungspraxis konkret gestaltbar ist.

### Pflegende im moralischen Dauerstress

*„Das Wichtigste im Leben ist die Wahl des Berufes. Der Zufall entscheidet darüber.“ (Pascal)*

Auszubildende wollen mit Menschen arbeiten, ihnen helfen oder haben Eltern bzw. Geschwister, die ebenfalls in der Pflege arbeiten. Sie hatten ‚gute‘ Gründe, sich für den Pflegeberuf zu entscheiden. Aber erst nach Beginn der Ausbildung wird vielen von ihnen klar: Gepflegt wird in emotional belastenden Situationen, die sowohl pflegeimmanent als auch gesellschaftlich-politisch motiviert sind.

Menschen zu helfen bedeutet eben auch, sich von deren existenziellen Schicksalen nur schwer abgrenzen zu können. Dazu kommt, dass die Ausbildung wie auch die Berufstätigkeit danach in einem hierarchisch geprägten, widersprüchlichen und pflegeverhindernden System stattfinden (vgl. Wettreck 2001, 34). Pflegende schaffen zwar durch ihre Arbeit Würde, erfahren aber gleichzeitig eine gesellschaftliche Degradierung.

Pflege ist einerseits wichtig und wertvoll, andererseits eine unästhetische und gesellschaftlich tabuisierte Tätigkeit (vgl. Gröning 2018, 14-16). Schon früh in der Ausbildung spüren Auszubildende eine Diskrepanz zwischen ihren moralischen Vorstellungen über richtiges und gutes Handeln in der Patientenversorgung und ihrem tatsächlichen Handeln (vgl. Kersting 2002).

Unerkannt und unbearbeitet wird der folglich auftretende Zustand psychischer Beanspruchung schnell zum moralisch stressenden Dauerzustand. Auszubildende spüren: „Etwas

läuft hier falsch. Das, was hier läuft, ist nicht das, wofür ich angetreten bin“ (Kühlmeyer 2021, 7). Dennoch handeln sie entgegen ihrer tief verwurzelten moralischen Überzeugungen und Erwartungen und empfinden dabei starke Gewissenskonflikte und „moralisches Leid“ (Kühlmeyer 2021, 9). Halten diese Konflikte an, können psychische Krankheitsbilder sowie Phänomene wie Cool-Out, Burn-Out und Drop-Out auftreten (vgl. Winter 2021).

Künftig könnte sich diese Situation noch verschlechtern. Mit einer Steigerung von etwa 30 % werden bis 2030 deutlich mehr Menschen als heute pflegebedürftig sein. Pflege ist eine „Großbaustelle mit dringendem Handlungsbedarf“ (Rothgang; Müller 2021, 6). Ein problemlösender Ansatz ist die Zusammenführung der bisher nach Altersgruppen getrennt geregelten Pflegeausbildungen zu einer gemeinsamen, generalistischen Pflegeausbildung. Seit dem 1. Januar 2020 orientiert sich die Ausbildung an einem pflegewissenschaftlich begründeten und ethisch fundierten Pflege- und Berufsverständnis. Damit Auszubildende ein solches Verständnis entwickeln, sind im ‚neuen‘ Pflegeunterricht neben rational-analytischen Herangehensweisen vor allem phänomenologisch-hermeneutische Zugänge zu eröffnen, die einerseits den Blick auf die Lebenswelt zu pflegender Menschen und ihrer Angehörigen ermöglichen und andererseits Machtstrukturen offenlegen, in denen Pflegehandeln stattfindet (vgl. Fachkommission 2020a, 8).

### **Persönlichkeitsbildung in der generalistischen Pflegeausbildung**

*„Für die Pflegeausbildung bedeutet Persönlichkeitsbildung die Fähigkeit zur verantwortlichen Teilhabe an gesellschaftlichen und betrieblichen Entscheidungsprozessen sowie die Befähigung zum Aufbau und zur Gestaltung von Pflege- und Beziehungsprozessen. Bildung geht dabei über den Erwerb von Kompetenzen hinaus und nimmt Macht- und Legitimationsaspekte auf. Bildung entwickelt sich insbesondere durch das Denken in Widersprüchen, wobei innere Widersprüche, institutionelle und gesellschaftliche Widersprüche und Widersprüche im Pflegehandeln rekonstruiert, aufgedeckt und reflektiert werden können.“ (Fachkommission 2020a, 13)*

Bildung als Nachdenken über Widersprüche dient einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse. Dabei werden Erkenntnisse verstanden als reflexive Einsichten über sich selbst, über andere Menschen und über die Welt. Auszubildende sollen gesellschaftliche Vorstellungen hinterfragen und Verantwortung übernehmen für die Gestaltung politischer Verhältnisse (vgl. Klafki 2007, 52). In den Rahmenplänen für die generalistische Pflegeausbildung werden hinterfragbare, pflegeimmanente Widersprüche in den Bildungszielen beschrieben. Dazu gehören insbesondere ethisch-moralische Dilemmata, persönliche Widersprüche der an der Pflege beteiligten Personen, institutionelle Widersprüche sowie Widersprüche im pflegerischen Handeln (vgl. Fachkommission 2020a, 14). Lehrende sollen gerade solche Bildungsprozesse bewusst und planvoll anregen. Allerdings können Stu-

dierende der Gesundheits- und Pflegepädagogik, die selbst als motivierte Auszubildende und Pflegende moralischen Dauerstress erlebten, nicht sozusagen von heute auf morgen klärende Lernprozesse initiieren. Dazu müssten sie selbst bereits über eine geklärte Haltung, ein generalistisches Selbstverständnis sowie über pflegedidaktische Kompetenzen verfügen. Aber der Weg zum Lehrersein führt nicht über ein in Lehrveranstaltungen erworbenes ‚Rezeptwissen‘, sondern über die intensive Auseinandersetzung mit den Gegenständen pflegeberuflicher Bildung. Dazu gehört unter anderem die eigene Berufsbiografie. Sie hat die berufliche – und immer auch persönliche – Identität Studierender geprägt; war sie doch (mit)entscheidend für die Studienwahl; und sie wird während des Studiums die Entwicklung eines pflegedidaktischen Selbstverständnisses besonders beeinflussen.

*„Pflegedidaktik (ist) weder simple Addition von Pflegewissenschaft und Didaktik, noch kann sie ohne genuine Zugriffe auf diese Wissenschaften sinnvoll existieren. Pflegedidaktik ist nicht schlichte Zulieferin von Lösungen für Probleme der Pflegebildungspraxis und doch erhält sie ihre Legitimation nur aus einer spezifischen Nähe zum 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, 45)*

Pflegedidaktik kann nicht ‚einfach so‘ gelehrt werden. Vielmehr müssen Studierende eine pflegedidaktische Haltung entwickeln, damit der Zugang zu pflegedidaktischen Theorien, Modellen und Konzepten tatsächlich gelingen kann. Eine solche Haltung entwickeln sie, wenn sie sich mit Erfahrungen im Umgang mit Schmerz, Leid und Trauer sowie mit den eigenen begrenzten Möglichkeiten auseinandersetzen, in verletzungsoffenen Situationen zu handeln, indem sie über eigene Ideale, Werte und Normen im Spannungsfeld zwischen dem (selbst erlebten) Pflegealltag und den Ansprüchen der Pflegebildungspraxis auseinandersetzen sowie über systemimmanente Widersprüche in einer medizindominierten Wirklichkeit mit der Folge der eigenen Machtlosigkeit reflektieren.

## Reflektieren lernen: Eine Entwicklungsaufgabe

Studierende sollen während des Studiums Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, reflexive Lernräume zu schaffen, um Auszubildende zu einem kritischen Umgang mit den täglichen Widersprüchen im Pflegealltag zu befähigen. Solche Kompetenzen sind nicht in einer einzigen Lehrveranstaltung anzubahnen. An der Evangelischen Hochschule Nürnberg unterscheiden wir auf dem Weg zur Reflexionskompetenz vier Aufgaben, die gemeinsam mit Studierenden ‚bearbeitet‘ werden:

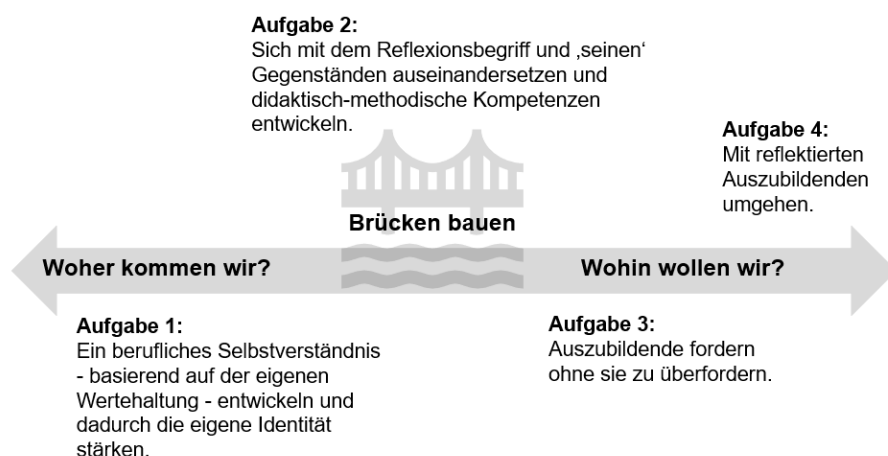


Abbildung 1: Vier Aufgaben auf dem Weg zur Reflexionskompetenz.

*Der Blick zurück stärkt auf dem Weg nach vorn*

Studierende haben bereits ein pflegerisches Selbstverständnis entwickelt. Sie haben geklärt, welche Werte ihnen wichtig sind, wer sie als Pflegende sind bzw. sein wollen und was Pflegehandeln für sie bedeutet. In den Lehrveranstaltungen fällt auf, dass ein auf pflegedidaktischen Ansätzen basiertes Lehrerhandeln vielen Studierenden schwerfällt. Sie greifen – wie auch Lehrende an Pflegeschulen – bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements „zurück auf Erfahrungswissen, um damit (schnell oder wieder) handlungsfähig zu werden und erklären dementsprechende Konzepte aufgrund von Zeitknappheit [...] zu scheinbar geeigneten Instrumenten auf dem Weg zur Lösung“ (Winter 2020, S. 278). Erklärbar ist dieses Phänomen damit, dass (angehende) Lehrende sich zurückbesinnen auf ihre „biographische(n) Basisdispositionen“ (Ostermann-Vogt 2011, 13). Der systematische Rückgriff auf pflegedidaktische Theorien, Modelle und Konzepte gelingt nicht ausschließlich durch deren theoretische Vermittlung. Wer nicht selbst gelernt hat zu re-

flektieren, der wird auch andere nicht zum Reflektieren bewegen können. Hochschulische Lernprozesse werden ohne tiefergehende Auseinandersetzung mit widersprüchlichen und belastenden Pflegesituationen „zum ‚Produkt‘ des lebensgeschichtlich gewordenen Professionsverständnis[ses]“ (Winter 2020, 279) und führen nicht zu einer tatsächlich kritisch-reflektierten Haltung. So argumentiert auch Gruschka in seiner Auseinandersetzung mit dem ‚Lehren‘: Es könne nicht sein, dass Studierende in einem „didaktischen Warenhaus“ (2014, 13) ohne Schwellenängste vor der Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsbegriff Wissen ausschließlich so präsentiert bekommen, dass sie „in die Sache sofort hineinkommen“ (2014, 11). Ziel sollte eine „kritische Reflexion über die Angemessenheit der möglichen Modellierungen [...] [sein], die im Widerstreit stehen zwischen den mit ihnen einhergehenden Ansprüchen an das Lehren und deren Realisation“ (2014, 13). Damit ist sozusagen der Nagel auf den Kopf getroffen: Nur durch die kritische Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Pflegebildungspraxis können Studierende ein eignes Selbstverständnis entwickeln. Dazu allerdings müssen sie ihre Komfortzone verlassen und eigenverantwortlich den eigenen begründeten – pflegerischen und pflegedidaktischen – Standpunkt suchen, analysieren und schließlich festlegen. Freilich funktioniert eine solche ‚Freiheit des Lernens‘ nur und nur dann, wenn Lehrende nicht auf die Vermittlung eigener (Wissens-)Ansätze bestehen.

Empfehlungen für die Lehre pflegedidaktischer Studienanteile werden im „Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik“ (Walter; Dütthorn 2019) der Sektionen „Bildung“ und „Hochschullehre Pflegewissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft ausgesprochen. Studierende erlangen demnach über ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse einen kritischen Bildungszugang, indem sie neben dem Erwerb empirisch-wissenschaftlicher Wissensbestände vor allem lebensweltliches Erfahrungswissen reflektieren. Dazu gehört vor allem die Kritik an „der Geltung von Überzeugungen, Behauptungen, Wissensbeständen und praktischer Kritik, verstanden als Analyse des Bestehenden, Kritik an bestehenden Verhältnissen bzw. bestehender Praxis“ (Walter; Dütthorn 2019, 14). Hinzu kommt, dass Studierende sich berufspolitisch positionieren und engagieren sollen. Studierende, die ihre eigene Weltsicht erweitern und sich von selbst gemachten (Pflege-)Erfahrungen emanzipieren, erwerben ausschließlich dadurch die Befähigung dazu, derartige Bildungsprozesse bei Auszubildenden selbst zu initiieren.

### *Erfahrungsbezogenes Lernen im Studiengang - Gesundheits- und Pflegepädagogik an der Evangelischen Hochschule Nürnberg*

Zurückzuführen ist die erfahrungsbezogene Didaktik – wie sie an der Evangelischen Hochschule Nürnberg umgesetzt wird – auf den pflegedidaktischen Ansatz des szenischen Spiels (vgl. Oelke; Ruwe; Scheller 2000). Es basiert auf theaterpädagogischen, sozio- und psychodramatischen sowie erfahrungs- und biografieorientierten Theorien und verfügt

über vielfältige, variabel einsetzbare szenische Spielverfahren. Die Ursprünge szenischen Arbeitens liegen bei Ingo Scheller, der in den 1970er Jahren in Hochschulseminaren mit Lehramtsstudierenden unter anderem pädagogische Macht- und Herrschaftsverhältnisse mit Lehrstücken von Bertholt Brecht bearbeitet hat (vgl. Oelke 2021, 2). Beides – der erfahrungsbezogene Ansatz Schellers und das (weiterentwickelte) szenische Spiel von Oelke und Ruwe – sind grundlegend für erfahrungsbezogene Lernformen im Studiengang der Gesundheits- und Pflegepädagogik. Ein dritter Ansatz kommt hinzu: Die persönlichkeitsstärkende Praxisbegleitung (vgl. Winter 2021). Mit meiner Dissertation habe ich erstmals 2019 ausgehend von einer empirischen Analyse zum Erleben Auszubildender in emotional belastenden Situationen in der Pflegeausbildung ein Begleitungs- und Reflexionskonzept veröffentlicht, das in sechs didaktisch-methodisch aufbereiteten Lerneinheiten jene Themen aufgreift, die von Auszubildenden als besonders belastend erlebt werden:

- in Pflegesituationen an Grenzen kommen,
- schwierige Gespräche führen,
- in ethische und moralische Konflikte und Dilemmata geraten,
- Sterben und Tod aushalten,
- im Pflegealltag zurechtkommen,
- mit Pflegenden im Team zusammenarbeiten.

Am 01. August 2019 wurden erstmals bundeseinheitliche Rahmenpläne für die generalistische Pflegeausbildung mit empfehlender Wirkung veröffentlicht, um die die neue Pflegeausbildung nachhaltig umzusetzen. Charakterisieren lassen sich die vorgelegten Lehr- und Ausbildungspläne vor allem durch ihre „anspruchsvolle pflegedidaktische und pflegewissenschaftliche Ausrichtung, eine gleichsam riesige Stofffülle von über 300 Seiten, einem neuen Kompetenzbegriff und [der] Abkehr vom Lernfeldkonzept der KMK“ (Winter 2020, 278).

Auch wenn durch die Veröffentlichung der Rahmenpläne und deren (modifizierte) verbindliche Übernahme in allen Bundesländern ein komplexes und konfliktreiches Umdenken in allen Pflegeschulen und Pflegeeinrichtungen erforderlich geworden ist, so sind doch viele Neuerungen in der Pflegeausbildung zu begrüßen. Dazu gehören insbesondere der kritische Blick auf den Pflegealltag sowie ein emanzipatorischer Bildungsansatz, der vor allem auf die Persönlichkeitsstärkung Auszubildender abzielt.

Erfahrungsbezogenes szenisches Lernen und die persönlichkeitsstärkende Praxisbegleitung sind – mehr denn je – geeignete didaktisch-methodische Ansätze, um „eine an pflegefachlichen und pflegepädagogischen Standards orientierte Pflegeausbildung“ (Fachkommission 2020b, 7) umzusetzen. Von April 2020 bis Juli 2021 implementierte ich mit Lehrenden und Praxisanleitenden einer niedersächsischen Pflegeschule die persönlichkeitsstärkende Praxisbegleitung in der „CE 03 Erste Pflegeerfahrungen reflektieren – verständigungsorientiert kommunizieren“ (vgl. Fachkommission 2020b, 45).

Ziel dieser curricularen Einheit ist es, emotional belastende Erlebnisse Auszubildender



während des Orientierungseinsatzes zu reflektieren. Bis zum Sommer 2021 wurden 163 Auszubildende in dreizehn Gruppen begleitet. War auch die Umsetzung des Konzeptes pandemiebedingt nicht immer einfach - so zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation, die im Anschluss an die Implementierung durchgeführt wurde, dass Auszubildende die sechs Begleitungstage, die während des Orientierungseinsatzes durchgeführt wurden, als Bereicherung empfanden; konnten sie doch belastende Momente mit anderen Auszubildenden teilen. Dadurch erkannten sie, dass nicht ausschließlich sie herausfordernde Erfahrungen gemacht haben, dass es ‚erlaubt‘ ist, über die dabei empfundenen Gefühle zu sprechen, und dass sie sich – über das ‚darüber sprechen‘ hinaus – selbst vor Grenzüberschreitungen schützen dürfen (vgl. Winter 2021, 221). Außerdem, so zeigen es die Evaluationsergebnisse, sind an der Pflegeschule die Ausbildungsabbrüche während der Probezeit deutlich zurückgegangen.

Die positiven Erfahrungen aus dieser wissenschaftlichen Begleitung gebe ich seit 2020 auch an Studierende weiter. Sie lernen erfahrungsbezogen und emotional über das gesamte Studium hinweg parallel zu (pflege-)didaktischen Lehrveranstaltungen, die sie ohne die richtige Haltung, d.h. nur rational-analytisch, gar nicht (be-)greifen könnten. Ziel ist es, Studierenden durch den Einsatz szenischer Mittel einen hermeneutischen Zugang zu pflegerischen bzw. pflegedidaktischen Gegenständen zu ermöglichen. Drei didaktische Grundsätze sind dabei grundlegend:

1. Studierende sollen insbesondere solche Erlebnisse reflektieren, die ihr pflegerisches Selbstverständnis geprägt haben. Denn erst durch die Klärung des eigenen Pflegeverständnisses können sie an einer solchen Haltung arbeiten, die dazu führt, dass sie im Pflegeunterricht nicht ausschließlich normatives Lehrbuchwissen vermitteln, sondern vor allem jene Pflegesituationen thematisieren, die belasten, die kaum beeinflussbar sind und für die es keine eindeutige Lösung gibt.
2. Das dabei entstandene kritische Bewusstsein gegenüber gesellschaftlichen und berufspolitischen Fragen soll Studierende in ihrer Haltung festigen und – nach und nach – das entstehen lassen, was Oelke ‚Spielleiterhaltung‘ nennt (vgl. Oelke 2021, 5-6). Eine solche Haltung entwickeln Studierende vor allem dadurch, dass sie es lernen, sich auf die schmerzlichen Momente des Pflegealltags einzulassen, indem sie deuten, statt nach Lösungen zu suchen, und indem sie im Austausch mit anderen auch für andere Wahrheiten und Gefühle offen sind.
3. ‚Das alles‘ setzt eine positive und unvoreingenommene Haltung im Umgang gegenüber eigenen und fremden Gefühlen voraus. Studierende sollen erkennen, dass sie einerseits selbst emotional sein dürfen und andererseits einen Umgang mit der Emotionalität Anderer finden müssen. Denn wer in emotionalen Lernprozessen Lernende dazu auffordert, Gefühle zu äußern, der muss diese auch aufnehmen und damit arbeiten (vgl. Winter 2021, 286).

In erfahrungsbezogenen Seminaren werden unterschiedliche didaktische Ansätze kombiniert. Dazu gehören das szenische Spiel, die ethische Fallbesprechung, die kollegiale Beratung sowie die Arbeit mit historischen Quellentexten. Dazu kommt der Einsatz von kreativen – insbesondere gestaltpädagogisch und supervisorisch fundierten – Materialmedien. Vor allem das szenische Spiel – in Anlehnung an das pflagedidaktische Konzept von Oelke und Ruwe – als Arbeit an und mit der inneren und äußeren Haltung ermöglicht körperlich-taktile, gesellschaftliche, sozial-interaktive, emotionale, ethisch-moralische und identitätsbildende Lernprozesse.

Die insgesamt drei, über das gesamte Studium verteilten Seminare umfassen drei Grundlagenmodule. Ergänzt wird das Angebot durch ein viertes Aufbaumodul, in dem Studierende eigene Spielprojekte planen, durchführen und evaluieren. Durch den Besuch des vierten Moduls wird aus den studienbegleitenden Reflexionsseminaren eine Weiterbildung am „Institut für Fort- und Weiterbildung, Innovation und Transfer“ (IFIT) der Evangelischen Hochschule Nürnberg, die mit einem Hochschulzertifikat zum bzw. zur *Spielleiter\*in Szenisches Spiel, Erfahrungsbezogenes Lernen und Persönlichkeitsstärkende Praxisbegleitung abgeschlossen wird.*

Grundlagenmodule	M1	Grundlagen erfahrungsbezogenen Lernens (Didaktisch-theoretische) Einführung in empirische Erkenntnisse zu emotionale Belastungen Auszubildender sowie in das erfahrungsbezogene Lernen, das szenische Spiel und die persönlichkeitsstärkende Praxisbegleitung. Erste Erfahrungen mit dem szenischen Spiel: Lerneinheit <i>Typisch Pflege</i> .	2. Semester 1 SWS
	M2	<b>Einführung in das Szenische Spiel</b> Lerneinheit: <i>Reflexion des pädagogischen Selbstverständnisses</i> . Lerneinheit: <i>Lebenswelten alternder Menschen im Heim</i> . Ausgewählte Szenen aus dem Theaterstück <i>Abendrot</i> des Werktheaters Amsterdam aus den 1970er Jahren; in Anlehnung an Oelke, Scheller und Ruwe.	4. Semester 2 SWS
	M3	<b>Lerneinheiten einer persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitung</b> In Pflegesituationen an Grenzen kommen. Schwierige Gespräche führen. In ethische und moralische Konflikte und Dilemmata geraten. Sterben und Tod aushalten. Im Pflegealltag zurechtkommen. Mit Pflegenden im Team zusammenarbeiten. Ursprünge der erfahrungsbezogenen Didaktik Lehrstückarbeit nach Berthold Brecht: <i>Der Jasager. Der Neinsager</i> .	6. Semester 6 SWS
Aufbaumodul	M4	Spielleitertraining Schriftliche Planung von szenischen Spielprojekten. Durchführung und Auswertung eigener Spielprojekte.	7. Semester 5 Seminare mit jeweils 14 Lerneinheiten

Tabelle 1: Erfahrungsbezogenes Lernen im Studiengang Gesundheits- und Pflegepädagogik.

## „Ich. Und dann die Anderen.“ – Ein Haltungs-Experiment

Die *Lange Nacht der Wissenschaften* im Städtedreieck Nürnberg, Fürth und Erlangen am 21. Mai 2022 ermöglichte Studierenden den kritischen Diskurs mit wissenschaftsinteressierten Besuchenden. Die Ergebnisse dieser erkenntnisreichen Nacht lassen sich wie folgt zusammenfassen:

### *Die Idee*

Die im Modul 3 vorgesehene Lehrstückarbeit nach Berthold Brecht mit den Lehrstücken *Der Jasager* und *Der Neinsager* sollten nicht ausschließlich von Studierenden, ‚unter sich‘ im Seminar bearbeitet, sondern mit anderen, ‚pflegefremden‘ Menschen diskutiert werden. Studierende wollten die Gelegenheit zur Kritik an der bestehenden Pflegepraxis nutzen, um sich berufspolitisch zu positionieren. Sie wollten sich also im Sinne der kritischen Bildungstheorie anders denken als andere, indem sie Phänomene der Pflege(bildungs)praxis aus einer kritischen Distanz zu Gesellschaft und Politik betrachten sowie aus einer (selbst-)reflektierten Haltung heraus das aussprechen, was zwar unangenehm ist und deshalb nicht gesagt wird, aber unbedingt gehört werden muss, wenn sich künftig die Situation der Pflege verbessern soll: (Zuerst) ICH. UND DANN DIE ANDEREN.

### *Das Ziel*

EINE FAST DRAMATISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DER EIGENEN MORAL. Studierende wollten sich als Pflegende selbstbewusst und – wie bei Brecht üblich – kritisch-provozierend vor ein Publikum stellen und NEIN sagen zu dem, was sie im Pflegealltag moralisch stresst. Dazu wollten sie mit der eigenen (moralischen) Haltung experimentieren und ausprobieren, was passiert, wenn sie das Publikum fragen: *Wie viel sind Sie bereit, für eine Gemeinschaft auf sich zu nehmen?*

Brechts Stücke *Der Jasager* und *Der Einsager* thematisieren diese Frage: Ein Junge schließt sich dem Lehrer und drei Studenten an, die wegen einer Seuche jenseits der Berge Medizin und Rat holen wollen. Auf dem Weg erkrankt der Junge schwer. Dadurch wird die Gruppe mit einer alten Tradition konfrontiert: Wenn jemand in den Bergen nicht mehr weiter kann, soll er gefragt werden, ob er damit einverstanden sei, in das Tal hinabgestürzt zu werden – und er soll „Ja“ sagen. Bis hierher erzählen der *Der Jasager* und *Der Neinsager* zweimal dieselbe Geschichte. Nur antwortet der Junge einmal mit *Ja* (und wird in den Tod gestürzt) und einmal mit *Nein* (und die Gruppe kehrt um und bringt den Jungen wieder nach Hause). Die Moral von der Geschichte lautet: Das Althergebrachte und Eingefahrene sollte immer wieder neu überdacht werden; nur so können Veränderungen angestoßen werden.

Wie bei Brecht üblich spricht das Publikum gemeinsam den folgenden Text:



Abbildung 2: Einverstanden sein mit Falschen.

Einverstanden sind Pflegende längst nicht mehr mit dem, was ihnen täglich begegnet. Und doch pflegen sie weiter und wissen: Was sie tun, ist falsch. In der Inszenierung der Studierenden wird zuerst *Der Jasager* gespielt. Als der Junge „Ja“ gesagt hat und hinabgestoßen werden soll, erkennen die Studierenden sich selbst als Pflegende in dem Jungen wieder und demonstrieren gegen den Todesstoß. Sie ziehen ihm einen Kasack, die Berufskleidung Pflegender, über und fordern den Lehrer dazu auf, nochmals die entscheidende Frage zu stellen: Dieses Mal antwortet der Junge im Kasack mit „Nein“. Als Pflegender wehrt er sich dagegen, sich für die Erkrankten zu opfern. Stattdessen fordert er Unterstützung und Zusammenhalt. Pflege gibt es – im übertragenen Sinne – nicht mehr, um jeden Preis.

### *Die Umsetzung*

Entstanden ist eine kreative ‚Theaterproduktion‘, die zum kritischen Denken ermutigen will.



Abbildung 3: Der Jasager. Der Neinsager.

## *Das Ergebnis*

Viele haben verstanden, warum Studierende mit dem ‚falschen‘ Pflegealltag nicht länger einverstanden sein wollen. Auch nach der Aufführung und der Diskussion im Plenum tauschten sich Studierende und interessierte Besuchende in kleineren Gesprächsrunden darüber aus, was sich in unserer Gesellschaft konkret verändern müsse und wie solche Veränderungen vorangetrieben werden könnten. Dabei wurde auch der gesellschaftlich-politische Umgang mit anderen ‚Care-Berufen‘ thematisiert, die ähnlichen Belastungen gegenüberstehen. Lediglich wenige der Anwesenden äußerten sich dahingehend, schon sehr viel werde für die Pflege getan. Stimmt. Doch sagten tatsächlich Pflegenden wirklich ‚nein‘, dann ändert sich die Perspektive auf das Problem: Es wären dann die alten, kranken und sterbenden Menschen und deren Angehörige, für die ‚etwas getan werden müsse‘ - und nicht mehr die Pflegenden. Veränderte sich nämlich die Sicht auf die Dinge, verändern sich wohl die Dinge selbst.

## Fazit und Ausblick

### *Weise am Weisen ist die Haltung*

*Zu Herrn Keuner, dem Denkenden, kam ein Philosophieprofessor und erzählte ihm von seiner Weisheit. Nach einer Weile sagte Herr Keuner zu ihm: „Du sitzt unbequem, du redest unbequem, du denkst unbequem.“ Der Philosophieprofessor wurde zornig und sagte: „Nicht über mich wollte ich etwas wissen, sondern über den Inhalt dessen, was ich sagte.“ „Es hat keinen Inhalt“, sagte Herr Keuner, „ich sehe dich täppisch gehen und es ist kein Ziel, daß du, während ich dich gehen sehe, erreichst. Du redest dunkel und es ist keine Helle, die du während des Redens schaffst. Sehend deine Haltung, interessiert mich dein Ziel nicht.“ (Brecht, zit. nach Steinweg 2005, 63; in: Oelke 2021, 13).*

Ein Studium, das zum kritischen Selbstdenken anregen will, benötigt vor allem Lehrende, die (selbst-)kritisch an und mit der eigenen Haltung arbeiten sowie die Haltung Anderer anerkennen. Insbesondere in der hochschulischen Pflegebildung sollten emanzipatorische Bildungsprozesse einen festen Platz haben. Denn nur die Freiheit zum Selbstdenken bringt reflektierte Studierende – und später reflektierte Pfegende bzw. Lehrende – hervor. Wir benötigen reflektierte Menschen in der Pflege. Das ist klar. Doch wollen wir sie auch haben? Und können wir mit ihnen umgehen, wenn sie zuerst in der Hochschule und später in der Pflege(bildungs)praxis angekommen sind? Darüber lohnt es sich immer wieder nachzudenken. Pfegende, die in einem hierarchischen, medizindominiertem System gefangen sind, sollten sich im Sinne Adornos immer wieder neu der – meines Erachtens nur scheinbar unlösbaren – Aufgabe stellen, weder von der Macht der anderen noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen.

## Literatur

Ertl-Schmuck, R.; Fichtmüller, F. (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020a.

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020b.

Gruschka, A. (2014): Lehren. Kohlhammer Verlag.

Gröning, K. (2018<sup>7</sup>): Entweihung und Scham. Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen. Frankfurt/M.: Mabuse Verlag.

Kersting, K. (2002): Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung. Bern: Huber Verlag.

Klafki, W. (2007<sup>6</sup>): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Kühlmeyer, K. (2021): Moralischer Stress – wie erleben Gesundheitsfachkräfte moralisch herausfordernde Situationen? Online unter [www.get.med.tum.de/sites/www.get.med.tum.de/files/Forum%20Klin%20Ethik%20Moralischer%20Stress%20Dr.%20Kühlmeyer%2016%2006%202021.pdf](http://www.get.med.tum.de/sites/www.get.med.tum.de/files/Forum%20Klin%20Ethik%20Moralischer%20Stress%20Dr.%20Kühlmeyer%2016%2006%202021.pdf) [06.06.2022].

Oelke, U. (2021): Erfahrungsbezogenes Lernen in den Gesundheitsberufen. In: Darmann-Finck, I; Sahmel K. (Hrsg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Springer Verlag. Online unter: [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0\\_22-1#DOI](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_22-1#DOI) [06.06.2022].

Rothgang, H.; Müller, R. (2021): Barmer Pflegereport 2021. Wirkungen der Pflegereformen und Zukunftstrends. Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse – Band 32. Online unter <https://www.bifg.de/publikationen/reporte/pflegereport-2021> [06.06.2022].

Walter, A.; Dütthorn, N. [Hrsg.] (2019): Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik der Sektion Bildung und Sektion Hochschullehre Pflegewissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft. DGP. Online unter: <https://dg-pflegewissenschaft.de/sektionen/fachqualifikationsrahmen-pflegedidaktik-veroeffentlicht/> [06.06.2022].



Winter, C. (2020): Von Rahmenplänen zu Curricula. Biografieperspektivische Beobachtungen zu aktuellen Entwicklungsprozessen an Pflegeschulen. PADUA 15 (5), 277-282.

Winter, C. (2021<sup>2</sup>). Emotionale Herausforderungen in der Pflegeausbildung. Konzeptentwicklung einer persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitung. Frankfurt/M.: Mabuse.

Wettreck, R. (2001): „Am Bett ist alles anders“ - Perspektiven professioneller Pflegeethik. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag.

Bisher erschienene Beiträge:

56. Sommer-Himmel (2022): „Lasst mich spielen“ – Die Bedeutung des Spiels in der frühen Kindheit

55. Nugel (2022): Politische Bildung im Studium der Sozialen Arbeit: Gegenwart und Zukunft. Politische Bildung als Bildungsgegenstand im Studium der Sozialen Arbeit

54. Wurm (2022): Eingewöhnungsprozesse in Krippen responsiv gestalten: Ein Qualitätsstandard aus Kinderperspektive

53. Ottmann und König (Hrsg.) (2022): Wirkungen im Blick - Wirkungsorientierung in der Sozialen Arbeit und Sozialwirtschaft. Tagungsdokumentation der Transferkonferenz.

52. Nickel-Schwäbisch und Bayer (2021): Ethik/Theologie und Soziologie im Gespräch – Eine dialogische Auseinandersetzung mit aktuellen ethischen und sozialen Herausforderungen

51. Kozjak-Storjohann und Brendebach (2021) „Verlusterleben in der Schwangerschaft und zur Geburt“ – Eine multidimensionale Phänomenbeschreibung zum Erleben betroffener Frauen

50. Nugel (2021) „Da sind auch noch andere, die man berücksichtigen muss!“ Demokratie im Jugendverband aus Sicht von Ehrenamtlichen

49. Brendebach (2020) „Moderierte Wirkungsanalyse“ als Beitrag zur Organisationsentwicklung

48. Nugel (2021): Die ‚Einbeziehung des Anderen‘: Der ‚utopische Überschuss‘ inklusiver Bildungslandschaften

47. Oehmen und Scheibel (2021): Notwendigkeit professioneller Praxisanleitung in der sozialpädagogischen Ausbildung

46. Bauernschmidt, Brendebach und Heinkele (2020): Demenzstrategien im europäischen Vergleich - Eine Literaturanalyse im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Fachstellen für Demenz und Pflege Bayern; gefördert vom Bayerischen Staatsministerium für Gesundheit und Pflege

45. Freier (2020): Die Digitalisierung bringt Veränderungen im Arbeiten von heute und morgen – auch in der Sozialwirtschaft

44. Winkler (2020): The Provocations of Contact Zones - Spaces for Negotiating Post-Migrant Identities
43. Scholz & Winkler (2020): Every Lives Matter! Eine postkoloniale Schulbuchanalyse zu subalternem Denken in der religiösen Bildung
42. Götz & Bayer (2020): Peer-Arbeit im Bereich von Essstörungen – Erste Befunde einer empirischen Studie
41. Rechberg (2020): Empirische Befunde zur Auseinandersetzung mit NS-Täterschaft und Propaganda
40. Oehmen (2020): Bildung als Selbstbildung
39. Pryss, John u.a. (2020): Exploring the Time Trend of Stress Levels While Using the Crowdsensing Mobile Health Platform, TrackYourStress, and the Influence of Perceived Stress Reactivity: Ecological Momentary Assessment Pilot Study
38. Winter (2019): „Bestürzung und Trauer waren bei mir die Kernemotionen.“ Ein persönlichkeitsstärkendes Praxisbegleitungskonzept für die praktische Pflegeausbildung
37. Winkler (2019): The Relevance of Religion in the Public Sphere - Religion and Migration in Educational Systems
36. Appel (2019): „Care Leaving“ volljährig gewordener Geflüchteter – Stolpersteine, Gefahren und daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen
35. Kemmer & Manzeschke (2019): ELSI-Übergabe für das Projekt *PowerGrasp* – Dokumentation, zentrale Themen der ELSI-Begleitforschung und nächste Schritte
34. Ignatzi (2019): Diakonische Angebotsentwicklung – Gemeinsame Konzepte und Methoden im Umgang mit Demenz in der Alten- und Behindertenhilfe
33. Frisch (2019): Das Universum besteht aus Geschichten, nicht aus Atomen – Eine Predigt gegen die Gottesvergessenheit - Predigt im Eröffnungsgottesdienst der Herbsttagung der Landessynode der ELKB Johanneskirche Partenkirchen, 25.11.2019.
32. Frisch (2019): Wie steht es um Theologie und Kirche? Einige Thesen - Akademische Konsultation zum Kirchenentwicklungsprozess „Profil und Konzentration“ Nürnberg, 8. November 2018
31. Winkler (2018): Religion, Migration and Educational Practice – Empirical, Postcolonial and Theological Perspectives
30. Manzeschke (2018): Was nützt uns die Biodiversität. Zur weltweiten Krise der Artenvielfalt - Ein theologischer Kommentar bei der Tagung in Bayreuth am 3. Dezember 2010
29. König & Ottmann (2018): Was wirkt wie? – Konzeptionelle Überlegungen zur Messung und Analyse von Wirkungen in der Sozialen Arbeit
28. Frisch (2018): Ist das zu glauben? – Einige schöpfungstheologische Gedanken von womöglich weltbewegender Bedeutung

27. Appel & Streh (2018): „Ankommen in der Fremde“ – Zentrale Befunde einer biografieanalytischen Studie zu Ankommens- und Integrationsprozessen ehemaliger, minderjähriger Flüchtlinge
26. Zeus (2017): Die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung – ein Thema auch für die Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg?! Ein Arbeitspapier
25. Bauer (2017): Professionelle Responsivität der Fachkräfte im Umgang mit konflikthaften Peerinteraktionen in der Krippe
24. Wölfel (2017): Ich kann nicht mehr und jetzt? - Pflegende Angehörige an der Grenze zur Überlastung - Konzeption eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung des Belastungsniveaus und der Bewältigungsstrategien, zur Bedarfsermittlung im Rahmen der Beratung pflegender Angehöriger
23. Bayer (2017): Die Welt aus den sozialen Fugen – Ein soziologischer Blick
22. Manzeschke (2017): Homo imagines faber – Menschenbildlichkeit zwischen Idolatrie und Selbstreflexivität
21. König & Ottmann (2017): Marktforschung in der Sozialwirtschaft – von der Theorie zur Praxis
20. Sommer-Himmel & Link (2016): Forschendes Lernen am Beispiel des Lehr- und Lernformates „Praxisforschung“: Eine systematische Begegnung zwischen Theorie und Praxis
19. Sommer-Himmel (2016): Akademisierung als Mehrwert in Kindertageseinrichtungen?
18. König, Joachim (2016): Bildung ganzheitlich denken und gemeinsam verantworten
17. Winkler (2016): Migration und Mehrsprachigkeit - Ein kritisches Verhältnis im Bildungskontext Schule
16. Köhler & König (2016): Marginalisierte und schwer erreichbare junge Menschen mit komplexen Problemlagen als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit
15. Schüßler (2016): Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde. Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse
14. König (2016): Arbeitslosigkeit – Belastungs- und Bewältigungsprozesse als Herausforderung für die Erwachsenenbildung
13. Kuch (2016): Hören und Verstehen - Wodurch das Erkennen Freude macht. Theologische Bemerkungen
12. Frisch (2016): Gewalt als Krise der Religion - Eine theologische Auseinandersetzung mit der dunklen Seite der Macht
11. Kranenpohl (2016): Keine „Stunde der Exekutive“(?) - Bundestag und Bundesverfassungsgericht in der „Eurokrise“
10. Schüßler (2016): Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik

9. Kruse (2016): Stationen eines akademischen Lebens als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen
8. Kaltschmidt (2016): Habe Fragen, suche Antworten! Die Geschwisterbeziehung in Familien mit Kindern ohne und mit Behinderung
7. Schellberg (2016): Von der Pionierzeit zur Konsolidierung – ein Abriss der Entwicklung des Sozialmanagements
6. Füglein (2016): Hochschule ist anders
5. Städtler-Mach (2016): Grenzen und Verletzlichkeit im Alter
4. König (2016): Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht
3. Kranenpohl (2016): Die neue Grundordnung der Evangelischen Hochschule Nürnberg
2. Sommer-Himmel (2016): Wohin bilden wir unsere Kinder? Eltern und Kita unter Druck – wenn Anforderungen und Erwartungshaltungen kollidieren
1. Brendebach (2016): Die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements angesichts der demographischen Herausforderungen