



Forschung • Entwicklung • Transfer

Nürnberger Hochschulschriften  
Nr. 38

Winter, Claudia

„Bestürzung und Trauer waren bei mir die Kernemotionen.“  
Ein persönlichkeitsstärkendes Praxisbegleitungskonzept für die  
praktische Pflegeausbildung.

2019

## 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 M.A.

„Bestürzung und Trauer waren bei mir die Kernemotionen.“ Ein persönlichkeitsstärkendes Praxisbegleitungskonzept für die praktische Pflegeausbildung.

Nürnberg, 2019

Winter (2019): „Bestürzung und Trauer waren bei mir die Kernemotionen.“ Ein persönlichkeitsstärkendes Praxisbegleitungskonzept für die praktische Pflegeausbildung. *Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften, Nr. 38*. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg. doi: 10.17883/fet-schriften038.

## Einleitung

In bestimmten Lebens- und Arbeitssituationen lassen sich Bedingungen ermitteln, von denen angenommen werden kann, dass sie die meisten Menschen fordern oder sogar überfordern (vgl. Eppel 2007, 46). So stellt die praktische Pflegeausbildung Auszubildende vor emotionale Herausforderungen, denn wer alte, kranke und sterbende Menschen pflegt, wird konfrontiert mit Krisen- und Konfliktsituationen, die zwar grundsätzlich zum Leben gehören, aber von Auszubildenden nicht unbedingt wahrgenommen werden, solange sie nicht selbst betroffen sind. Sie erleben oft zum ersten Mal die ‚andere Seite‘ des Lebens, die verbunden ist mit Leid, Krankheit, Sterben und Tod sowie damit verbundene Gefühle wie Verzweiflung, Angst und Trauer. Die aus entsprechenden Erlebnissen entstehenden Erfahrungen prägen beruflich und persönlich, wodurch sie einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert in der Pflegeausbildung und darüber hinaus im Leben Auszubildender einnehmen.

Empirisch belegen lässt sich, dass die meisten Auszubildenden aushalten, was sie belastet, und die als widersprüchlich erlebte Pflegepraxis hinnehmen, um zu ‚überleben‘. Zwar kritisieren sie heimlich die belastende Ausbildungssituation, die sich nicht vereinbaren lässt mit ihren oftmals hohen und idealistischen Erwartungen, die mit in die Ausbildung gebracht werden; gleichzeitig aber akzeptieren die hierarchisch ganz unten stehenden Auszubildenden, was sie täglich erleben. Mit diesem hinnehmenden Verhalten nähern sie sich sukzessive dem in der Pflegepraxis omnipräsenten Phänomen der Habituation an, d.h. Pflegenden haben sich scheinbar an das gewöhnt, was sie in der Pflegepraxis vorfinden, und schweigen (vgl. Balzer 2009, 2015).

Basierend auf den bisherigen empirischen Untersuchungen zur praktischen Pflegeausbildung,<sup>1</sup> werden didaktische Empfehlungen dahingehend formuliert, dass Auszubildende begleitet werden sollten, damit sie Probleme als Ausgangspunkt für reflexive Bildungsprozesse nutzen, anstatt diese auszuhalten oder vor ihnen zu fliehen. Diese Begleitung sollten didaktisch geschulte Lehrende übernehmen. Die praktische Pflegeausbildung indes stellt sich als diffus und kaum geregelt dar. Zwar gibt es einen gesetzlichen Auftrag zur Praxisbegleitung durch Lehrende, aber dieser sieht lediglich eine fachliche Betreuung und Beurteilung Auszubildender vor (vgl. PflAPvV 2017, § 5). Wie Auszubildende mit der belastenden Pflegepraxis – sowohl mit der schwierigen Ausbildungssituation als aber auch mit dem, was pflegerische Arbeit im Kern ausmacht, nämlich Körper-, Beziehungs- und Gefühlsarbeit – zurechtkommen sollen, bleibt offen.

---

<sup>1</sup> Vgl. Balzer 2009, 2015; Kühme 2009, 2013; Fichtmüller; Walter 2007 sowie Bohrer 2013.

## I. Ziele und erkenntnisleitende Fragestellungen

Die oben formulierten Probleme sowie die daraus resultierenden Desiderate waren Anlass für die hier vorgestellte pflegedidaktische Arbeit, die einen Beitrag zur Weiterentwicklung der praktischen Pflegeausbildung leisten möchte. Zentrales Anliegen der Arbeit war es, ein persönlichkeitsstärkendes Praxisbegleitungskonzept auf der Grundlage empirisch gewonnener Erkenntnisse zu emotionalen Herausforderungen Auszubildender zu entwickeln, das dafür geeignet ist, durch das Reflektieren über belastende Erlebnisse Auszubildende zu stabilisieren und in ihren personalen Kompetenzen zu fördern.

Folgende Forschungsfragen waren für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit leitend:

- Welche emotionalen Herausforderungen stellen sich Auszubildenden in der praktischen Pflegeausbildung?
- Wie erleben Auszubildende emotional belastende Situationen in der Pflegepraxis?

Ausgehend von diesen Fragestellungen bestand das zentrale Interesse darin, Themen für die pflegedidaktische Konzeptentwicklung zu identifizieren, die viele Auszubildende während der praktischen Pflegeausbildung emotional belasten, um daraus ein empirisch angereichertes, didaktisch-methodisch ausgestaltetes Begleitungskonzept als praxisnahes pflegedidaktisches Instrument zu entwickeln, das sich konzentriert auf die Förderung personaler Kompetenzen Auszubildender.

## II. Entstehungskontext und Untersuchungsanlage

Untersucht wurden 79 Hausarbeiten Auszubildender zum Umgang mit belastenden (Pflege)Situationen der praktischen Ausbildung, die alle im Annualintervall 2013–2016 in fünf Jahrgängen erstellt worden sind.<sup>2</sup> Alle Hausarbeiten sind aus einem pädagogischen Kontext heraus

---

<sup>2</sup> 68 Arbeiten wurden in der Krankenpflegeausbildung und 11 Arbeiten in der Kinderkrankenpflege angefertigt. Die Auszubildenden sind im Alter zwischen 19 und 55 Jahren, das Durchschnittsalter beträgt etwa 21 Jahre, 12 Auszubildende sind männlich und 67 weiblich.

in der Alltagswelt von Auszubildenden entstanden und gehören zu einem Lernprozess, wie er an Pflegeschulen als reflektierendes Nachdenken über pflegepraktische Erlebnisse stattfindet: So wurden Auszubildende in der ersten Hälfte des dritten Ausbildungsjahres ihrer Kranken- bzw. Kinderkrankenpflegeausbildung im Theorieunterricht des Faches Berufskunde dazu aufgefordert, emotional belastende Situationen der praktischen Ausbildung sowie deren Erleben zu beschreiben. Die Hausarbeiten konnten in einem Zeitraum von durchschnittlich zwei Monaten angefertigt werden. Die Auszubildenden erhielten eine schriftliche Rückmeldung und (wenn gewollt) ein persönliches Gespräch mit der Lehrerin.<sup>3</sup> Außerdem wurden im Anschluss an die abgeschlossene Rückmeldungsphase auf freiwilliger Basis einige belastende Schlüsselsituationen mit der Methode des Szenischen Spiels<sup>4</sup> in der Klasse vorgestellt und bearbeitet.

Die Hausarbeiten sind also nicht entstanden zum ursächlichen Zwecke dieser Untersuchung, wurden aber dennoch zur Datenauswertung herangezogen, weil sie den ‚Sitz im Leben‘ zeigen, d.h. sie bilden die tatsächlich wirkende Alltagswelt der Auszubildenden vollgültig ab. Die Datenauswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglichte es, die Originalarbeiten unverändert und ohne inhaltliche Verluste auszuwerten. Damit fundierte qualitative Aussagen über die Belastungen Auszubildender in der praktischen Pflegeausbildung getroffen werden konnten, wurden bereits vor der Datenauswertung ein definiertes, d.h. auf theoretischen Erwägungen basierendes, also deduktives Kategoriensystem entwickelt, wozu die Kategorien dimensioniert und die Selektionskriterien sowie das jeweilige Abstraktionsniveau festgelegt werden. In der anschließenden Datenauswertung wurden aus dem Untersuchungsmaterial heraus ‚passende Bausteine‘ den konstruierten Kategorien zugeordnet (vgl. Mayring 2002, 114–121).

---

<sup>3</sup> Diese ist die Verfasserin, die während dieser Zeit auch Schulleiterin war.

<sup>4</sup> Vgl. auch Oelke 2007.

### III. Emotionale Herausforderungen Auszubildender

In der folgenden Übersicht werden emotionale Herausforderungen aufgezeigt, durch die Auszubildende während ihrer praktischen Ausbildung stark belastet wurden. Durch die Kategorisierung konnten insgesamt zwei Hauptkategorien, sechs Oberkategorien und 15 Unterkategorien herausgearbeitet werden:

#### *A. Direkter Kontakt mit zu pflegenden Menschen und Angehörigen*

##### *I. In Pflegesituationen an Grenzen kommen*

01 Körperliche Nähe aushalten

02 Konfrontiert werden mit Aggression und Gewalt

##### *II. Schwierige Gespräche führen*

03 Gespräche mit zu pflegenden Menschen und Angehörigen

04 Gespräche mit Sterbenden und Angehörigen

##### *III. In ethische und moralische Konflikte und Dilemmata geraten*

05 Fertig werden mit kritischen Entscheidungen

06 Suizidversuch und Suizid von zu pflegenden Menschen erleben

##### *IV. Sterben und Tod aushalten*

07 Mit der Endlichkeit des Lebens konfrontiert werden

08 Sterben von Kindern aushalten und die Trauer der Eltern mitempfinden

09 Verstorbene versorgen

#### *B. Lernen und Arbeiten in der Pflegepraxis*

##### *V. Im Pflegealltag zurechtkommen*

10 In ökonomischen Zwängen stecken

11 Beim Lernen demotiviert werden

12 Verantwortung in Pflegesituationen übernehmen

13 In Notfällen fertig werden mit Druck, Anspannung und Schuldgefühlen

## *VI. Mit Pflegenden im Team zusammenarbeiten*

14 Feindseligen Pflegenden ausgesetzt sein

15 Ausgeschlossen werden

### *Einblick in die empirischen Ergebnisse*

Im Anschluss an die mit Belegzitaten angereicherte Darstellung einer jeden Oberkategorie mit den dazugehörigen Unterkategorien wurden die gewonnenen Ergebnisse zusammengefasst, indem sie in einen pflegewissenschaftlichen bzw. pflegepädagogischen Theorierahmen eingeordnet bzw. mit relevanten Forschungsaussagen verglichen wurden, sodass sie erklärt, erläutert bzw. bestätigt oder als neue Ergebnisse ergänzt werden konnten. Diese Vorgehensweise soll am Beispiel eines Belegzitats aus der Hausarbeit einer Auszubildenden innerhalb der Unterkategorie „Feindseligen Pflegenden ausgesetzt sein“ knapp skizziert werden:

Die Auszubildende berichtet, dass manche Pflegende Auszubildenden mit klar definierten Erwartungen begegnen, was deren Schülerrolle betrifft.

*Während der Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin gerät jeder Schüler irgendwann, sei es freiwillig oder nicht, in die Rolle des Schülers. Oft hat man es schon am Anfang seiner jungen Karriere nicht einfach, da man von verschiedenen Kollegen und Kolleginnen in eine Schublade gesteckt wird, die des Schülers. Vor allem in meinem ersten Praxiseinsatz des ersten Ausbildungsjahrs hatte ich es nicht immer ganz einfach, da ich meistens nur als „Dienstbote“, „Putzfrau“ oder „Waschfrau“ gesehen wurde. Meine tägliche Aufgabe bestand nur darin, alle pflegebedürftigen Patienten bei der Körperpflege zu unterstützen und anschließend bestenfalls noch ihre Vitalzeichen zu überprüfen. Das ergab sich nach geraumer Zeit als sehr frustrierend für mich, da ich voller Wissbegier und überglücklich war, endlich als junge Krankenpflegeschülerin durchstarten zu können, jedoch wurde ich bald auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt. Innerhalb der letzten zwei Jahre musste ich leider auch immer feststellen, dass ich als Schülerin oft nicht mit Vornamen angesprochen wurde, sondern nur immer als „die Schülerin“ oder „hey du“ gerufen wurde. Das stellte sich für mich als eines der größten Probleme dar, da meiner Meinung nach es jeder verdient hat, mit seinem Vornamen angesprochen zu werden. Anfangs hatte ich nicht den Mut diese Problematik anzusprechen und habe es über mich ergehen lassen. Doch ich*

*merkte, wie es mich immer mehr störte und traurig machte, da es sich dabei um eine gewisse Art von Respekt und Würde handelt, die jeder in Anspruch nehmen darf. (S\_14\_NJ\_1-10)*

Das Belegzitat zeigt, dass Pflegende Auszubildenden oftmals das Leben schwer machen. Als ‚Schüler‘, die sich an „personengebundene Hierarchien und Ordnungen“ (Kühme 2009, 198) anzupassen haben, erfahren sie während ihrer Ausbildung in der Regel Machteinflüsse stärker als Ausbildungsstrukturen, Pflegelehrinhalte oder Lernziele (vgl. Kühme 2009, 220). Dabei äußern sich Hierarchie und Feindseligkeit oft verbal; beispielsweise werden Auszubildende in Kritikgesprächen persönlich verletzt oder sie müssen unterfordernde (Hilfs)Arbeiten erledigen (vgl. Kühme 2009, 218-219).

Eine weitere Form von Feindseligkeit, die sich dem Belegzitat entnehmen lässt, sind Verletzungen und „Stigmatisierungen“ (Kühme 2009, 198) Auszubildender. So fühlen sich Auszubildende, die beispielsweise nicht mit dem Vornamen angesprochen werden, respektlos behandelt und ausgegrenzt, wodurch auch die oben zitierte Auszubildende sehr belastet wird.

Insgesamt lässt sich aus der Zusammenschau aller empirischen Ergebnisse der Unterkategorie „Feindseligen Pflegenden ausgesetzt sein“ die Hypothese aufstellen, dass einige Pflegende aufgrund der eigenen Machtlosigkeit feindselig werden. Zu Berufsbeginn haben sie hohe Ideale, die sie jedoch in einem medizindominierten Gesundheitssystem bald verlieren, weil sie oft keine Zeit für eine fürsorgliche Pflege haben. Als „Mädchen für alles“ (Abt-Zegelin 2009, 1050) sind sie beschäftigt mit anderer Arbeit und gesellschaftlich werden sie als Pflegende wenig wertgeschätzt. Zu diesen Missständen jedoch schweigen Pflegende, d.h. „Pflege ist stumm“ (Hilde Steppe; zit. in Oelke 2003, 13), denn öffentlich vertreten Pflegende meist nicht die Belange ihrer wertvollen Arbeit; vielmehr haben sie oft ein geringes Selbstwertgefühl und eine wenig ausgebildete Berufsidentität. Sozialisiert als „bescheidene und geduldige Schwester[n]“ (Oelke 2003, 13) sind sie folglich machtlos, werden unterdrückt und unterdrücken schließlich selbst (vgl. Bartholomew 2009, 38).

Die Entstehung von Feindseligkeit ist mit Freires Unterdrückungstheorie (vgl. Freire 1972) gut erklärbar: Stehen sich zwei unterschiedlich mächtige Gruppen gegenüber, wird von der mächtigeren Gruppe die unterlegene Gruppe unterdrückt. Ohne Aussicht auf Veränderung wehrt sie sich mit der Zeit nicht mehr gegen die Unterdrückung und gewöhnt sich daran aufgrund

„erlernte[r] Hilflosigkeit“ (Seligman 2000, zit. in Abt-Zegelin 2009, 1050), gibt eigene Werte und Prinzipien auf und übernimmt Normen der überlegenen Gruppe (vgl. Abt-Zegelin 2009, 1050). Übertragen auf das medizindominierte Gesundheitssystem bedeutet dieses soziologische Phänomen, dass sich ‚überlegene‘ Ärzte und ‚unterlegende‘ Pflegende gegenüberstehen. Aufgrund der oben beschriebenen Missstände geben die Pflegenden ihre Ideale auf und nehmen gegebene Hierarchien hin. Folglich ‚machtlos‘ verhalten sie sich gegenüber allen ‚Neuen‘ ihres Pflgeteams (vgl. Bartholomew 2009, 38-41) – sowohl gegenüber anderen Pflegenden als auch gegenüber Auszubildenden – feindselig.

Es ist davon auszugehen, dass Pflegenden mit ihrem Verhalten gegenüber Auszubildenden ‚ihre‘ soziale Ordnung (wieder)herstellen wollen, d.h. sie handeln bis zu einem gewissen Grad feste Krankenhausstrukturen aus (vgl. Bose 2017, 179). Wenn sie Arbeiten an Auszubildende delegieren, grenzen sie ihren Bereich ab und arbeiten „am eigenen sozialen Platz“ (Bose 2017, 183). Sie geben gerade solche Arbeiten ab, die sie als statusniedrig, unangenehm und lästig empfinden; beispielsweise Reinigungsarbeiten (vgl. Bose 2017, 188). Wenn sie also Auszubildende als „Dienstbote[n]“, „Putzfrau“ oder „Waschfrau“ (S\_14\_NJ\_1\_10) sehen, haben sie diese „zur Putzfrau degradiert“ (Bose 2017, 202), beschämt, herabgesetzt und nehmen ihnen – wenn auch meistens unbewusst – den sozialen Status innerhalb der Krankenhaushierarchie.

### *Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse*

Ausgangspunkt des Erkenntnisinteresses der Untersuchung waren emotionale Belastungen, die sowohl durch die anspruchsvolle Pflgetätigkeit als auch durch die unzureichende Ausbildungssituation in der Pflegepraxis entstehen und die von den meisten Auszubildenden schweigend ausgehalten werden, obwohl sie alleine nur schwer damit zurechtkommen. Die Ergebnisse lassen insgesamt darauf schließen, dass durchaus viele Auszubildende im Pflegealltag nur schwer mit emotionalen Herausforderungen umgehen können, wie sie oben am Beispiel der Unterkategorie „Feindseligen Pflegenden ausgesetzt sein“ aufgezeigt wurden.

Auszubildende erleben von Ausbildungsbeginn an häufig, wie alte, kranke und sterbende Menschen leiden, sich ängstigen, hoffen und trauern. Dem Datenmaterial kann schlüssig entnommen werden, dass mit diesen Erlebnissen auch sehr starke emotionale Belastungen verbunden sind, die dazu führen, dass einige Auszubildende wohl nur mit Mühe und Anstrengung lernen sowie an ihrer beruflichen Eignung und sogar an sich selbst zweifeln.

Ferner bestätigen die Ergebnisse die Bedeutung ökonomisch und strukturell bedingter schlechter Arbeits- und Lernbedingungen für das Empfinden emotionaler Belastungen Auszubildender, denn „wenn es um den Zusammenhang von Gefühl und Institution geht, ist es von Interesse, die Herkunft dieses Affektes nicht nur im einzelnen Mitarbeiter zu suchen“ (Gröning 2014, 160). Insbesondere der Zeitmangel sowie fehlende Strukturen für das Arbeiten und Lernen lassen sich in der Untersuchung durchaus als große Herausforderungen identifizieren.

Aus den empirischen Befunden ergibt sich außerdem, dass manche Pflegende den emotional überforderten Auszubildenden immer wieder die Pflegeausbildung erschweren: (erstens) durch ein schlechtes Vorbild, wenn sie Patienten pflegerisch versorgen; indem sie (zweitens) durch ihr destruktives Verhalten Auszubildende demotivieren und (drittens) dadurch, dass sie nicht selten an machtlosen Auszubildenden den eigenen beruflichen Alltagsfrust auslassen.

Für viele der emotionalen Belastungssituationen lässt sich empirisch klar belegen, dass Auszubildende in bzw. nach diesen Erlebnissen keine entlastenden Gespräche führen bzw. führen können. Darüber hinaus schildern einige von ihnen, dass sie sich nicht trauen entsprechende Gespräche zu suchen und folglich das, was sie belastet, mit sich selbst ausmachen und die Belastungen ‚mit nach Hause‘ nehmen. Außerdem zeigen die empirischen Ergebnisse deutlich, dass häufig umso weniger über eine Situation gesprochen wird, je emotionaler sie ist. Stattdessen entlasten sich Pflegende häufig unter anderem dadurch, dass sie sich „allein oder gemeinsam als Team Auszeiten“ (Oelke 2005, 651) nehmen. Auszubildende aber wechseln während der Ausbildung häufig die Einsatzbereiche und werden nicht auf jeder Station in das Pflegeteam aufgenommen. Sie stehen in der Hierarchie ganz unten und können sich solche Auszeiten meistens nicht von sich aus nehmen.

Zusammenfassend bestätigen die Untersuchungsergebnisse, dass Auszubildende in der gängigen Pflegebildungspraxis keine bzw. keine ausreichende Begleitung im Umgang mit emotionalen Herausforderungen erfahren, was oft dazu führt, dass sie kaum über wirksame Möglichkeiten zur emotionalen Entlastung verfügen. In diesem Zusammenhang machen die Untersuchungsergebnisse auch evident, dass viele Auszubildende frustriert und enttäuscht von der Ausbildung sind. Einige denken sogar daran, die Ausbildung zu beenden. Andere würden die Ausbildung nicht noch einmal beginnen oder wollen nachher den Pflegeberuf nicht bzw. nicht mehr ausüben. Wieder andere Auszubildende wollen zwar im Beruf bleiben, hoffen jedoch darauf, nicht so ‚kalt‘ und ‚steif‘ zu werden, wie sie es bei Pflegenden sehr häufig erleben.



## IV. Entwurf eines persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitungskonzepts

Die oben knapp skizzierten Ergebnisse legen nahe, dass Auszubildende im Umgang mit emotionalen Herausforderungen während der praktischen Ausbildung zu begleiten sind, damit sie darüber sprechen können und das reflektieren, was sie belastet. Aus diesem Verständnis heraus wurde ausgehend von den empirischen Ergebnissen ein persönlichkeitsstärkendes Praxisbegleitungskonzept herausgearbeitet, das es Auszubildenden ermöglichen soll, sich (selbst)reflexiv mit der Pflegepraxis auseinanderzusetzen.

Dazu wurden mit dem Bildungs-, Pflege- und Lernverständnis zunächst konzeptionelle Grundlagen geklärt, die durch Aussagen zu Zielen, Themen und Methoden hinsichtlich der Gestaltung von Praxisbegleitungen konkretisiert werden.

Dann wurden vor dem Hintergrund des Bildungs-, Pflege- und Lernverständnisses sowie vor den Zielen, Themen und Methoden insgesamt sechs Lerneinheiten entwickelt, die als Anwendungsbeispiele verdeutlichen sollen, wie persönlichkeitsstärkende Praxisbegleitungen durchgeführt werden könnten. Dabei werden die empirischen Ergebnisse in den Lerneinheiten sowohl über das Bildungs-, Pflege- und Lernverständnis als auch dadurch berücksichtigt, dass die Lerneinheiten durch Beispiele aus den Belegzitate illustriert werden.

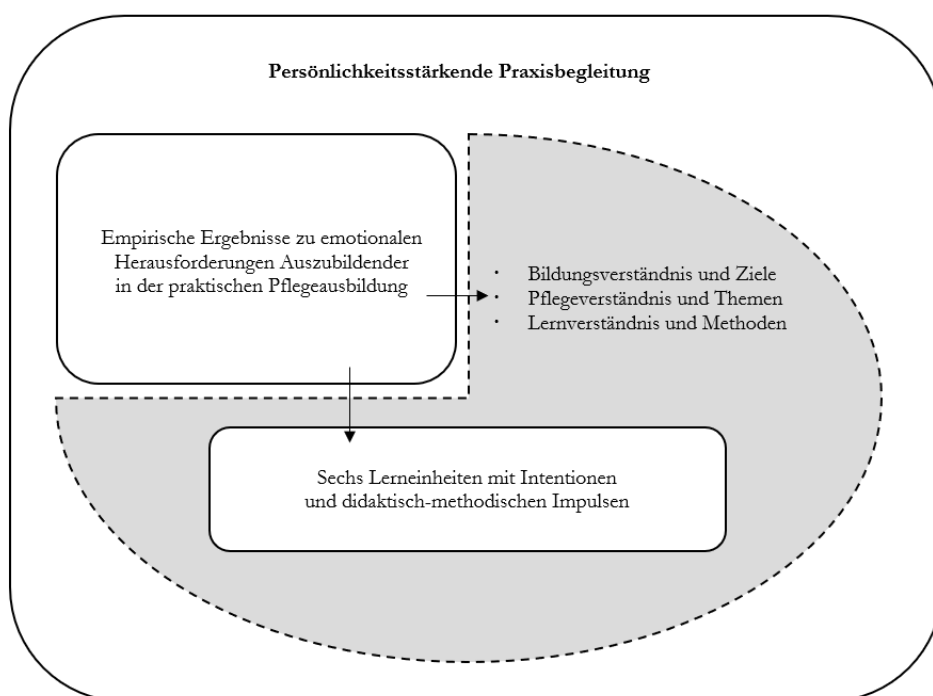


Abb.: Aufbau des Konzepts

## *Bildungs-, Pflege- und Lernverständnis*

Das Konzept für eine persönlichkeitsstärkende Praxisbegleitung orientiert sich an der Grundannahme, Bildung sei umfassende Persönlichkeitsbildung, wie sie im pflegedidaktischen Ansatz des szenischen Lernens beschrieben wird (vgl. Oelke 2018, 146). In Anlehnung an Oelkes „Zielkonzept zur Kompetenzförderung in den Pflege- und Gesundheitsberufen“ (Oelke; Meyer 2013, 343) wird Persönlichkeitsbildung insbesondere durch die Förderung personaler Kompetenzen sowie von Reflexionsfähigkeit erreicht. Diese Annahme ist auf Klafkis gesellschafts- und ideologiekritische Bildungstheorie zurückzuführen, wonach Bildung als exemplarische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen mit der Konzentration auf die Förderung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit bestimmbar ist (vgl. Klafki 2007).

Ausgehend von diesem Bildungsverständnis lassen sich für die Gestaltung von Begleitungen drei didaktische Grundsätze formulieren: (erstens) Praxisbegleitung als Bildungschance, die ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse verfolgt, wodurch Auszubildende in ihren personalen Kompetenzen gefördert werden; (zweitens) die Stärkung Auszubildender in ihren Widerstandskräften mithilfe einer kritischen Reflexion des Pflegealltags und (drittens) deren Stabilisierung durch eine positive, offene Emotionskultur innerhalb der Pflegebildung.

Versteht sich Praxisbegleitung als persönlichkeitsstärkende Bildungschance, müssen Auszubildende Begleitung erfahren, wenn sie Körper-, Zivilisierungs-, Beziehungs-, Gefühls- und Emotionsarbeit leisten, ethische und moralische Grundsatzfragen reflektieren, sich im Pflegealltag zurechtfinden sowie eine Berufsidentität entwickeln.

Das bildungsdimensionale Potenzial dieses Konzepts liegt gerade darin, dass Auszubildende sich nicht auseinandersetzen mit wissenschaftsbasiertem beruflichem Handeln, sondern mit pflege- und pflegeberufsimmanenten Herausforderungen, wodurch Pflege „sehr viel mehr [wird] als nur die Durchführung von Pflege Techniken oder die korrekte Ausübung von Krankenbeobachtung“ (Oelke, Scheller, Ruwe 2000, 25).

Ein Pflegeverständnis, das im vorliegenden Begleitungskonzept aufgegriffen und thematisch durch die insgesamt sechs Lerneinheiten<sup>5</sup> innerhalb der Praxisbegleitung konkretisiert wird, ist

---

<sup>5</sup> Die Lerneinheiten ergeben sich aus den Haupt- und Oberkategorien der empirischen Ergebnisse: 1. In Lernsituationen an Grenzen kommen; 2. Schwierige Gespräche führen; 3. In ethische und moralische Konflikte und Dilemmata geraten; 4. Sterben und Tod aushalten; 5. Im Pflegealltag zurechtkommen; 6. Mit Pflegenden im Team zusammenarbeiten.

demnach insbesondere körperlich-taktil, gesellschaftlich, sozial-interaktiv, emotional, ethisch-moralisch und identitätsbildend dimensioniert.

Lernen in der Begleitung wird verstanden als Lernen durch Erlebnisse „im Sinne folgenreichen Erfahrung-Machens“ (Oelke, 2018, S.147), das stattfindet, wenn Erlebnisse reflektiert werden und sich daraus neue Erkenntnisse ergeben. Das in der Praxisbegleitung gemeinsam mit anderen – betroffenen, belasteten – Auszubildenden arrangierte Reflektieren über belastende Situationen inkludiert ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen, das Auszubildenden Gelegenheiten und Räume eröffnet zur Auseinandersetzung mit eigenen Erlebnissen, um ganzheitlich und mit allen Sinnen sowie gemeinsam mit Anderen von- und miteinander zu lernen. Indem nämlich Auszubildende erkennen, dass sie alle ähnliche Erlebnisse haben, können sie sich gegenseitig unterstützen. Durch die Versprachlichung belastender Situationen werden Verständnis- und Solidaritätserfahrungen gemacht, die es ermöglichen, diese auszuhalten bzw. Handlungsperspektiven gemeinsam zu entwickeln. Dadurch, dass sie sich gegenseitig Impulse für die Selbstreflexion geben, lernen sie die Schärfung der eigenen Wahrnehmung. So werden in den sich entwickelnden Gesprächen Einfühlung, gemeinsames Nachdenken, Differenzierung, Solidarität und auch die vertiefende Bearbeitung von Erlebnissen ermöglicht.

Lerngelegenheiten in der Praxisbegleitung werden mit verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätzen wie beispielsweise dem Szenischen Lernen (Oelke, 2018), ethischen Fallbesprechungen (Rabe, 2005), der kollegialen Beratung (Roddewig, 2014) sowie mit dem Arbeiten mit historischen Quellentexten (Kellner, 2011) gestaltet.

Im folgenden Abschnitt werden grundlegende didaktisch-methodische Strukturen einer persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitung am Beispiel der Lerneinheit „Mit Pflegenden im Team zusammenarbeiten“ aufgezeigt, indem didaktisch-methodische Impulse zur Durchführung einer reflexionsförderlichen Praxisbegleitung gegeben und deren Intentionen knapp erläutert werden.

#### *Exemplarische Gestaltung der Lerneinheit „Mit Pflegenden im Team zusammenarbeiten“*

„Feindseligkeit“ nimmt in der Begleitung insofern einen besonderen Stellenwert ein, als davon auszugehen sein dürfte, dass Auszubildende, die täglich in Grenzsituationen alte, kranke und sterbende Menschen versorgen, dabei zu „Zivilisierungsarbeiter[n]“ (Gröning 2014, 112) werden

und – darüber hinaus – auf dem besten Wege dazu sind, den Habitus machtloser Pflegender unreflektiert zu übernehmen, wohl nur sehr schwer eine eigene, unabhängige Berufsidentität entwickeln. In der Begleitung sollen sie an den eigenen Haltungen arbeiten und sich ihrer persönlichen Werte bewusst werden, indem sie mit einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse auf der politischen Reflexionsebene kritisch hinterfragen, was sie täglich erleben. Darüber hinaus sollen sie eigene Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten erkennen und für sich nutzen.

Zur Bearbeitung des Feindseligkeitsphänomens bietet es sich an, das, was Auszubildende im Pflegealltag vorfinden, nicht „an einem, wie immer begründeten Ideal(bild) zu messen“ (Kellner 2011, 380), sondern didaktisch aufbereitet zu problematisieren, damit sie „aus historisch gewachsenen Denkformen herauskommen“ (Kellner 2011, 380), indem sie sich vom belastenden und krankmachenden Pflegealltag lösen und in einer kritisch reflektierten Pflegepraxis frei sind, um ihr eigenes Berufsleben selbst zu bestimmen (vgl. Kellner 2011, 375). Zurückzuführen sind diese Problematisierungen auf Foucaults Genealogien, d.h. „kritische Anfragen an gegenwärtige Selbstverständnisse auf der Grundlage historischer Gewordenheit“ (Saar; zit. in Kellner 2016, 608). Feindseligkeit könnte demnach beispielsweise anhand historischer Quellentexte bearbeitet werden, wobei es nicht darum geht, dass Lehrende sich und Auszubildende von ‚machtvollen‘ Institutionen wie dem Krankenhaus befreien, sondern um das Öffnen neuer Möglichkeitsräume, in denen Auszubildende „die Freiheit, die Sicherheit und die Erlaubnis [erhalten], Probleme zur Sprache zu bringen“ (Bartholomew 2009, 107).

Zu Beginn der Begleitung sollten Auszubildende darüber informiert werden, worum es in der Begleitung gehen soll: um Macht und Ohnmacht, um Statuspositionen innerhalb der eigenen Berufsgruppe und vor allem um die eigene Schülerrolle.

Nachdem Auszubildende mit dem Verfahren der szenischen Improvisation spontan und mit nur wenigen Rollen- und Situationsvorgaben die eigene soziale Rolle analysiert haben (Oelke; Ruwe; Scheller 2000, 69), sollten sie der Frage nachgehen, warum Pflegende sich immer wieder feindselig gegenüber Auszubildenden verhalten. Freies Unterdrückungstheorie (vgl. Freire 1972) könnte Auszubildenden verdeutlichen, dass es insbesondere die Machtlosigkeit ist, die dazu führen könnte, dass Pflegende – gerade wenn diese als Auszubildende selbst von Pflegenden unterdrückt wurden – gegenüber Auszubildenden feindselig werden. Damit Auszubildende sich besser vorstellen können, was in der Begleitung thematisiert werden soll, bietet sich zudem die Veranschaulichung des kollektiv geprägten Habitus Pflegender durch eine Metapher an:

*„In Cornwall, England, gibt es eine alte Tradition, wenn man feststellen will, ob jemand seelisch gestört ist. Der Betroffene wird in ein Zimmer gebracht, wo ein Waschbecken überläuft, und man bittet ihn, das Wasser vom Boden aufzuwischen. Wenn er zuerst den Wasserhahn zudreht, bevor er sich ans Aufwischen macht, gilt er als gesund. Wenn er den Hahn laufen läßt und aufwischt, nimmt man an, dass er gestört ist“ (Stark 1996; zit. in Hellige 2005, 692).*

Überträgt man die vom Psychologen Stark im Zusammenhang mit Empowerment verwendete ‚Wasserhahn‘-Metapher auf Pflegende, so haben sie nach der Interpretation von Hellige „sehr viele Aufwischtechniken gelernt ..., kennen vielfältige Lappen, Schrubber, Eimer und vielleicht schon (extern) evidenzbasierte Wringtechniken ... und haben vielleicht Standards entwickelt, um das Aufwischen zu vereinheitlichen und damit die Qualität der Prozedur zu kontrollieren ... sie haben aber bisher in viel zu geringem Ausmaß oder gar nicht gelernt, wie die Ursache des Problems zu beseitigen ist“ (Hellige 2005, 992). Über die ‚Wasserhahn‘- Metapher könnten Auszubildende erkennen, dass sich aus dem demütigen Verhalten Pflegender, zu denen auch sie selbst gehören, ein Teufelskreislauf ergeben kann. Weiter könnten sie die Frage danach stellen, warum Pflegende die Ursache nicht beseitigen und stattdessen stumm bleiben. Um diese Frage zu beantworten, könnten sie Glaubenssätze (vgl. Gajdusek-Schuster 2012, 157-158) formulieren, die Pflegende ebenso wie Auszubildende daran hindern, den Signalen ihrer Gefühle zu folgen und „der Stummheit ... etwas entgegenzusetzen“ (Oelke 2005, 652). Dabei könnten Auszubildende Glaubenssätze äußern wie beispielsweise „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“.

Dann folgt mit der Arbeit an kritischen Texten zu historisch gewachsenen Traditionen und kulturellen Mustern, die zur ‚Stummheit‘ der Pflege führen, die kritisch-genealogische Textanalyse. Es dürfte Auszubildenden sicherlich schwerfallen, sich mit ‚dem Geworden-Sein der Gegenwart‘, das (scheinbar) nichts mit ihnen zu tun hat, zu identifizieren. Deshalb benötigen sie ‚Anker‘ als anschlussermöglichende Ausgangs- und Anknüpfungspunkte, damit sie begreifen können, welche Auswirkungen Vergangenes auf die eigene Gegenwart hat bzw. haben könnte. Ein solcher ‚Anker‘ könnte das Rauchen sein, denn „Pflegekräfte sind Deutsche Meister im Rauchen“ (Handwerk 2018), d.h. jede dritte Pflegende, etwa die Hälfte der Auszubildenden in der Krankenpflege und vier von fünf Auszubildenden in der Altenpflege rauchen. Deshalb könnte die Frage, warum Pflegende und (noch viel mehr) Auszubildende in der Pflege rauchen, sowohl Ausgangspunkt als auch Anknüpfungspunkt einer kritischen Analyse sein. Wenn es in der

Begleitung um Macht und Ohnmacht, Statuspositionen und die Schülerrolle gehen soll, könnten Auszubildende, die sich selbst als ‚Putz- und Waschfrau[en]‘ sehen, über die Auseinandersetzung mit der „Zigarette [als] unbewusste[m] Widerstand gegen die Zumutungen der Frauenrolle“ (Gröning 2014, 148) erkennen, dass wohl auch ‚ihre Zigarette‘ nicht ausschließlich auf Gewohnheit und Stress zurückzuführen ist, sondern vielmehr „Antworten auf Angst, Frustration und Wut, also auf Gefühle der Pflege, die qua Berufskultur und Institution, aber auch qua Ich-Ideal tabuisiert sind“ (Gröning 2014, 148), gibt. Dadurch schließt sich der oben aufgezeigte Teufelskreislauf: Pflegende schweigen und rauchen (vgl. Gröning 2014, 143). Dieses immer wieder beobachtbare Phänomen lässt darauf schließen, dass Pflegende (erstens) nach wie vor einer „Kultur des Vormundschaftlichen“ (Gröning 2014, 147) ausgesetzt sind und (zweitens) die Zigarette, die „seit den 1920er Jahren wie kaum ein anderes Mittel eine Habitustransformation hin zur ‚neuen Frau‘“ (vgl. Soden 1988, in: Gröning 2014, 147) markiert, als ein Zeichen des unbewussten Widerstands gegen die unzumutbaren Rollenzuschreibungen nutzen, die mit der Frauenrolle verbunden sind.<sup>6</sup>

Weil sich allerdings mit der ‚Zigarette zwischendurch‘ die Ursache des Problems, das in der ‚Wasserhahn‘-Metapher treffend beschrieben wird – d.h. die Machtlosigkeit Pflegenden –, nicht auflösen lässt, werden sich wohl auch weiterhin viele Pflegende feindselig gegenüber Auszubildenden verhalten.

Abgeschlossen werden könnte die Begleitung, indem Auszubildende mit ihren Glaubens-sätzen weiterarbeiten, die sie bisher daran gehindert haben, Veränderungen herbeizuführen, um die durch die ‚Schülerrolle‘ herbeigeführten Missstände zu beseitigen, indem sie ‚Gefühlswächter‘ (vgl. Gajdusek-Schuster 2012, 157-158) für diese Sätze identifizieren, d.h. sie spüren ihren Stimmungen und Gefühlen nach und entscheiden dann, ob sie den Satz behalten, weil er sie vielleicht schützt, ob sie ihn zurücklassen, weil er nicht mehr passt, oder ob sie ihn umformulieren, weil er sich während der Begleitung verändert hat.

## V. Hinweise zur Umsetzung

Das oben vorgestellte Praxisbegleitungskonzept ist grundsätzlich offen gestaltet. Alle Begleitungen sollten verteilt über die Praxiseinsätze während der drei Ausbildungsjahre in

---

<sup>6</sup> Zur kritisch-genealogischen Analyse des Rauchens in der Pflege eignen sich folgende Texte: Gröning 2014, 143-149; Der Spiegel 1994.

kleineren Gruppen durchgeführt werden, denn emotionale Herausforderungen haben Auszubildende bis zum Ende der Ausbildung und auch darüber hinaus zu bewältigen. Außerdem sollten die Lerneinheiten als ganztägige, wenn möglich auch zweitägige Praxisbegleitungen in alle Praxiseinsätze integriert werden, sodass ausreichend Zeit für reflexive Lernprozesse bleibt und es auch möglich ist, dass Begleitungsthemen auch mehrmals Inhalt der Begleitung werden können.

In der Praxisbegleitung unterstützen Lehrende Auszubildende, wenn emotionale Grenzsituationen zu Gegenständen des Lernens werden. Sie arrangieren geschütztes Lernen, sodass Auszubildende bewusst wahrnehmen und erfassen können, was bislang verborgen oder unbewusst war. Dadurch ermöglichen sie Auszubildenden Nachdenken über sich selbst, helfen ihnen dabei, Zusammenhänge und Wirkungen zu verstehen, Widersprüche auszusprechen und zu erklären, sodass sie als Begleiter gleichsam Vorbereiter, ‚Frage-Helfer‘ und Ermutiger sind. Aber Lehrende sind keine Supervisoren oder Therapeuten, sondern bleiben Lehrende, die Auszubildende pädagogisch begleiten, wodurch sie zu ‚Beziehungsarbeitern‘ werden. Dafür benötigen sie Übung und Erfahrung, beispielsweise in verbaler Intervention, die sie behutsam einsetzen, um Auszubildende dazu anzuregen, über Wünsche, Einstellungen und Haltungen zu reflektieren. Deshalb sollten begleitungsunerfahrene Lehrende zunächst als Teilnehmende eigene Erfahrungen mit dem methodischen Ansätzen der Begleitung sammeln, sowie für erste Begleitungsversuche zunächst kleinere Teilsequenzen durchführen oder im Team-Teaching mit erfahrenen Lehrenden die Begleitung gestalten.

## Literaturverzeichnis

- Abt-Zeglin, Angelika (2009): Horizontale Feindseligkeit. Wenn Kollegen zu Feinden werden. In: Die Schwester/Der Pfleger 11/2009, 1048-1052.
- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe [PflAPrV] (2018). In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018 Teil I Nr. 34, ausgegeben zu Bonn am 10. Oktober 2018.
- Balzer, Sabine (2009): (Aus-)Bildung in der Gesundheits- und Krankenpflege - Reflexion auf der Grundlage des fachdidaktischen Strukturgitters von Greb. In: Balzer, Sabine; Kühme, Benjamin (2009): Anpassung und Selbstbestimmung in der Pflege. Studien zum (Aus-) Bildungserleben von PflegeschülerInnen. Frankfurt/M.: Mabuse Verlag, 39-149.
- Balzer, Sabine (2015): Milieuanalyse in der Pflegeausbildung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Greb, Ulrike [Hrsg.](2015): Pflegedidaktische Forschungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, 74-101.
- Bartholomew, Kathleen (2009): Feindseligkeit unter Pflegenden beenden. Wie sich das Pflegepersonal gegenseitig das Leben schwer macht und den Nachwuchs vergrault - Analysen und Lösungen. Bern: Huber Verlag.
- Bohrer, Annerose (2013): Selbstständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Bose, Käthe von (2017): Klinisch rein. Zum Verhältnis von Sauberkeit, Macht und Arbeit im Krankenhaus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Eppel, Heidi (2007): Stress als Risiko und Chance. Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Fichtmüller, Franziska; Walter, Anja (2007): Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen: V&R unipress Verlag.
- Freire, Paulo (1972): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart; Berlin: Kreuz Verlag.
- Gajdusek-Schuster, Daniel (2012): Gefühlswächter der vitalen Aggression identifizieren. In: Svoboda, Ursula; Scala, Eva; Gut Jimmy [Hrsg.] (2012): Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder. Berlin: Dohrmann Verlag, 157-158.
- Gröning, Katharina (2014): Entweihung und Scham. Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen. Frankfurt/M.: Mabuse Verlag.

- Handwerk, Michael (2018): Pflegekräfte sind Deutsche Meister im Rauchen. Online unter <https://www.pflegen-online.de/pflegekraefte-sind-deutsche-meister-im-rauchen> [19.08.2019].
- Kellner, Anne (2011): Von Selbstlosigkeit zur Selbstsorge. Eine Genealogie der Pflege. Berlin: LIT-Verlag.
- Kellner, Anne (2016): Kritische Genealogien als Instrumente einer widerständigen Pflegepädagogik. In: Brinker-Meyendriesch, Elfriede; Arens, Frank [Hrsg.] (2016): Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin, 605-622.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kühme, Benjamin (2009): Selbstbestimmung und Fremdbestimmung. Eine Diskussion der Pflegewirklichkeit von Pflegeschülerinnen zwischen Teamarbeit und Konkurrenz. In: Balzer, Sabine; Kühme, Benjamin (2009): Anpassung und Selbstbestimmung in der Pflege. Studien zum (Aus-) Bildungserleben von PflegeschülerInnen. Frankfurt/M.: Mabuse Verlag, 151-261.
- Kühme, Benjamin (2013): Identitätsbildende Muster in Prozessen pflegeberuflicher Sozialisation. Dissertationsschrift. Vorgelegt an der Universität Hamburg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Oelke, Uta (2003): „An sich selbst denken, ist schlechte Gewohnheit ...“ Von der Schwesternerziehung zur Pflegepädagogik. In: Pflegemagazin 2/2003, 10-15.
- Oelke, Uta (2005): Die Menschen stärken und die Sachen klären. Zur Förderung personaler Kompetenz. In: Printernet 12/2005, 649-654.
- Oelke, Uta (2007): Reflexion der Berufsbiografie. Konzept und Themen einer szenisch gestalteten Lerneinheit. In: Printernet 12/2007, 767-772.
- Oelke, Uta (2018): Szenisches Lernen an der Hochschule. In: Sahmel, Karl-Heinz [Hrsg.] (2018): Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsfachberufe. Berlin: Springer Verlag, 143-153.
- Oelke, Uta; Meyer, Hilbert (2013): Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Oelke, Uta; Scheller, Ingo; Ruwe, Gisela (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber Verlag.
- Rabe, Marianne (2005): Strukturierte Falldiskussion anhand eines Reflexionsmodells. In: Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e.V. [Hrsg.] (2005):

„Für alle Fälle...“ Arbeit mit Fallgeschichten in der Pflegeethik. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft, 131-144.

Roddewig, Marion (2014): Kollegiale Beratung in der Gesundheits- und Krankenpflege. Auswirkungen auf das emotionale Befinden von Auszubildenden. Frankfurt/M.: Mabuse Verlag.

Bisher erschienene Beiträge:

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. Schübler (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