



Leseprobe aus Ertl-Schmuck und Hänel, Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis, ISBN 978-3-7799-3666-4

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3666-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3666-4)

Einführung in die Thematik

Roswitha Ertl-Schmuck und Jonas Hänel

Mit diesem Herausgeberband wird ein Themenbereich fokussiert, der bislang in der Lehrerinnenbildung¹ der Fachrichtung Gesundheit und Pflege nur in Ansätzen thematisch ausdifferenziert wurde: die Anbahnung pflegedidaktischer Professionalität in der Lehrerbildung an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis. In der Lehrerinnenbildung für berufsbildende Schulen stellen Schulpraktika wesentliche Studienelemente dar, um darüber den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihr theoretisches Wissen reflexiv auf die Schulpraxis zu beziehen. Dabei können eigene problemhaltige Fragestellungen, die sich aus der Wahrnehmung der komplexen Unterrichtswirklichkeit erschließen, theoretisch reflektiert werden und neue Perspektiven für die eigene pädagogische Tätigkeit können sich darüber eröffnen. Auch aus professionstheoretischer Sicht sind der Einbezug der Schulpraxis und das theoriegeleitete Reflexiv-Werden dieser Erfahrung für die Lehrerinnenbildung in der Fachrichtung Gesundheit und Pflege wesentlich.

Dies ist für die Studierenden kein leichtes Unterfangen, denn die am Lernort Hochschule erlernten Theorien, Modelle und Konzepte können nicht einfach so in die Schulpraxis transformiert werden. Viele Widersprüche, Umwege, Hindernisse und Irritationen ergeben sich dabei, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Beispielsweise werden Fragen zur epistemologischen Differenz zwischen Wissen und Handeln sowie zwischen Reflexion und Handeln aufgeworfen. Zugleich oder gerade dadurch eröffnen sich in den widersprüchlich erlebten Schulpraxisphasen vielfältige Bildungschancen, die für die Anbahnung pädagogischer Professionalität von Bedeutung sind. Die dahinterliegenden Phänomene der Schnittstellen, die wir als Herausgeber des Bandes in der Begleitung der Studierenden wahrgenommen haben, werden in den Blick genommen und vielfältige – nicht immer eindeutig bestimmbare – Facetten und Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Als grundlegende Denkfigur wählen wir den Begriff der Passage. Anders als die Rede von einem Theorie-Praxis-*Transfer* bzw. einer Theorie-Praxis-*Vermittlung* ist der Begriff der Passage zunächst eine Chiffre für einen weniger reibungslosen und direkt anschlussfähigen Übergang zwischen den benannten

1 Mit dem Ziel einer geschlechtergerechten Sprache verwenden wir in allen Beiträgen die weibliche und die männliche Form im Wechsel.

Sphären, dessen Charakter sich gerade an der Differenz und den Friktionen entfaltet. Mit der Passage sind Gefahren und Erfahrungen aber auch eine Perspektivenbeweglichkeit verbunden, die bestenfalls zu Transformationen bestehender Selbst- und Weltverhältnisse führen. Die Passage als Begriff ermöglicht uns zugleich an Durchgang, Flüchtigkeit, Konflikthaftigkeit und Differenz Erfahrung zu denken. Dabei versuchen die Autoren in den Beiträgen des ersten Teils sich der Passage in ihrer Charakteristik und Kontur aus unterschiedlichen Richtungen anzunähern.

Der Beitrag von *Roswitha Ertl-Schmuck* untersucht verkürzte technologisch-funktionale Begriffsverständnisse der Theorie-Praxis-Vermittlung und des Theorie-Praxis-Transfers im Kontext von Hochschule und Schulpraxis. Sie zeigt vielfältige Facetten auf und ordnet diese in einen pflegedidaktischen Rahmen ein. *Wolfgang von Gahlen-Hoops* und *Jonas Hänel* betreiben eine Spurenlese der Passagen zur Schulpraxis und Pflegepraxis ausgehend von unterschiedlichen Produkten hochschulischer Vermittlung wie Flipcharts, Arbeitsblätter, Fotos und Essays. *Christopher Dietrich* hingegen untersucht das Verhältnis von Schulpraxis und Wissenschaft systemtheoretisch. So entsteht im ersten Teil ein eher konstellatives Feld einer Annäherung an die zu befragende Charakteristik und Kontur der Passage.

Die Beiträge des zweiten Teils betreffen die hochschulische Lehrerinnenbildung an der Schnittstelle zur Schulpraxis mit ihren Problemlagen, Diskontinuitäten, Erfordernissen und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In dem Beitrag von *Anja Walter* werden Problemlagen und Herausforderungen in berufsbegleitenden Lehramtsstudiengängen thematisiert. *Ulrike Greb* entfaltet ihre Kategorialanalyse am Lernfeld zum Thema *Sterben und Tod* und erarbeitet pflegedidaktische Transformationen im Schulpraktikum. Sie zeigt auf, wie auf der Grundlage einer *negativen Dialektik* (Greb 2003, 2010, Bd. 2, S. 124–165) exemplarisch ein Lernfeld erarbeitet werden kann, in dem das dialektische Geflecht subjektiver und objektiver Vermittlungsprozesse konsequent im leibnahen Zusammenhang der pflegerischen Tätigkeit reflektiert werden kann. Der Beitrag von *Sandra Altmeyen* fokussiert die Anbahnung pädagogischer Professionalität in der Lehrerinnenbildung und zeigt diese am Beispiel authentischer Unterrichtsvideos auf.

Im dritten Teil werden studentische Beiträge aufgenommen, in denen Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen schulpraktischer Übungen zum Gegenstand der Betrachtung werden. *Aileen Brandt* entfaltet ein scheinbar altbekanntes Thema der „Blutdruck- und Pulskontrolle“ unter subjekttheoretischer Perspektive neu. *Christin Gläßgen* widmet sich der Anbindung pflegedidaktischer Theorien und Modelle in medizinischen Gesundheitsberufen, konkret am Beispiel der Ausbildung zur Zahnmedizinischen Fachangestellten. *Linda Hommel* beschäftigt sich mit den Übersetzungen der Differenz Erfahrung im Spiegel der Unterrichtspraxis. In diesen Beiträgen bringen die Studierenden ihre innovativen Ideen ein und beschreiben, wie sie sich in den oftmals einengend erleb-

ten Strukturen der Schulpraxis, auf Aushandlungsprozesse einlassen und Gestaltungsmöglichkeiten ausloten. Ihre ausgearbeiteten Lernsituationen, die sie theoriegeleitet geplant, durchgeführt und reflektiert haben, werden in diesen drei Beiträgen fokussiert. Damit eröffnen sich zum einen vielfältige Perspektiven und Anregungen für die Gestaltung von Schulpraktika und zum anderen wird der Blick auf „bildungshaltige“ Beispiele für den Unterricht gerichtet, die sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrenden an den jeweiligen Schulen genutzt werden können.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, ihr Engagement und ihre Kooperation für dieses Buchprojekt. Ein Dank gilt den Studierenden, die sich in den Seminaren auf pflagedidaktische Diskussionen einlassen und über ihre Erfahrungen in den Schulpraktika ihre Lernbedarfe reflektieren und diese am Lernort Hochschule einfordern. Ihre kritischen Stimmen bieten für uns als Hochschullehrende Anlässe, blinde Flecken in unserer Lehre aufzudecken und diese für hochschuldidaktische Reflexionen zugänglich zu machen. Virginia Strüning, Tutorin, danken wir für das sorgfältige Lesen des Manuskripts und dem gesamten Team der Fachrichtung Gesundheit und Pflege für die erkenntnisreichen Diskussionen.

Mit diesem Band wünschen wir uns viele interessierte und mitdiskutierende Leserinnen und Leser, die sich mit uns auf die Suche nach unbestimmten wie bestimmten Momenten in der Anbahnung pflagedidaktischer Professionalität in der Lehrerinnenbildung begeben.

Berlin, Dresden im Dezember 2017

Roswitha Ertl-Schmuck und Jonas Hänel

Teil 1

Charakteristik und Kontur der Passagen

Das Theorie-Praxis-Verständnis als produktive Irritation

Roswitha Ertl-Schmuck

1 Einführung

Im Studiengang für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Gesundheit und Pflege erlebe ich als Hochschullehrende im Dialog mit den Studierenden, wie sehr sie im Verlauf ihres Studiums darum ringen, für sich zu klären, welche Bedeutung die zu bearbeitenden Theorien und wissenschaftlichen Fragestellungen für ihr späteres pädagogisches Handlungsfeld haben. Der Praxisbezug oder genauer das Theorie-Praxis-Verhältnis schwingt in den Fragen der Studierenden immer mit und erhält aus deren Perspektive eine hohe Bedeutung.

Das „unstillbare Verlangen nach Praxisbezug“ (Hedtke 2000, S. 1: URL 1) in universitären Seminaren sind Dauerthemen in der Lehrerinnenbildung und werden in Zeiten, in denen die Universität nicht mehr der zentrale *Bildungsort* für die Studierenden ist und möglichst schnelle Employability gefordert wird, zu einem schwierigen Unterfangen aller beteiligten Akteure. Hinzu kommen Studienstrukturen, die zeitlich eng getaktet sind und mit den Arbeitszeiten der Jobs, die die Studierenden nebenher bewältigen, schwierig zu vereinbaren sind. Die Möglichkeiten, sich mit interessanten Themen zu beschäftigen, ohne dem Prüfungsstress ausgesetzt zu sein, verschwinden immer mehr. Die Studierenden werden zu „Punktejägern“ (30 ECTS pro Semester) und zu „konditionierten Lernmaschinen“ gemacht (Münch 2009a, S. 80). Bildung als kreativer Teil der Persönlichkeitsentwicklung bleibt damit auf der Strecke (ebd.). Durch diese einengend erlebten Strukturen wird der Wunsch nach dem Praxisbezug, der im Lehramt schon immer vorhanden war, weiter verstärkt. Die Schulpraktika haben für die Studierenden eine besondere Bedeutung, denn in diesen können sie sich im Unterrichten erproben, als Person einbringen und die Komplexität der Schulpraxis erkunden, um darüber eigene Positionen zur Lehrerinnenrolle zu reflektieren. In einer Studie von Kreuter/Wernet (2007) wird deutlich, dass der Wunsch nach einem stärkeren Praxisbezug auch latent mit einer inneren Distanzierung zur Universität einhergeht.

Darüber hinaus wird dem Praxisbezug auch bildungs- und hochschulpolitisch eine hohe Bedeutung zugewiesen und als „Aushängeschild einer guten Lehrerbildung genutzt“ (Weyland 2014, S. 4: URL 2; vgl. dazu auch BMBF

2016, S. 16: URL 3). Dies verwundert wenig, denn auch die Universitäten befinden sich in einem Prozess, der von wirtschaftlichen Interessen bzw. Konkurrenz, von Standardisierung und Normierung bestimmt wird. Da der Praxisbezug als Norm der Lehrerbildung auf „merkwürdige Weise unstrittig“ ist (Oelkers 1999, S. 69), wird dieser zu einem wichtigen Qualitätsmerkmal der Lehrerinnenbildung stilisiert. Diesem Qualitätsanspruch will sich auch das Bildungssystem Universität nicht entziehen, das derzeit „durch einen Markt, auf dem unternehmerisch geführte Universitäten miteinander um Wettbewerbsvorteile in der Attraktion von Forschungsgeldern, Wissenschaftlern und Studierenden konkurrieren“, bestimmt wird (Münch 2009b, S. 1: URL 4). So beeinflussen gesellschaftliche Entwicklungen und die Globalisierung der Märkte das System der Wissenschaft und hier wiederum das Denken und Handeln der Studierenden und beteiligten Akteure.

Die Forderungen nach mehr Praxisbezug können demnach nicht losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen gesehen werden, denn die lernbiografischen Deutungen der Studierenden werden von gesellschaftlichen Prozessen geprägt. Bei der Nachfrage, was genau die Studierenden unter Praxisbezug verstehen, gibt es jedoch durchaus Unterschiede. Beispielsweise besteht der Wunsch nach Unterrichtsmethoden, die als wesentliches Handwerkszeug des Lehrenden gedeutet werden oder nach Theorien, die im Schulalltag anzuwenden sind und Lösungen für die vielfältigen Probleme im Schulalltag bereitstellen oder der Wunsch nach *Rezepten* für die Unterrichtsplanung und den Umgang mit Störungen (vgl. Walter in diesem Band). Hier ist die Denkfigur „Technologie“ leitend, in der Handeln als „rational-planerisches Entscheidungsverhalten“ betrachtet wird, das auf der Grundlage von wissenschaftlichem Wissen und Regelwissen ausgeübt werden kann (Neuweg 2016, S. 34). In einer Untersuchung mit Lehramtsstudierenden zeigt Thon (2016) ähnliche Verständnisweisen auf. Da ist zum einen das Verständnis der praktischen Anwendung von Theorien oder der Wunsch mittels „stories“ aus der Praxis die Theorie zu veranschaulichen. Damit hängt ein Verständnis zusammen, in dem Theorien im praktischen Handeln umzusetzen seien. Zum anderen werden Praxis und Theorie entgegengesetzt gedeutet. Hier wird die Relevanz der Theorie für die Praxis generell in Frage gestellt. Theorie, das ist die Welt der Wissenschaft, und Praxis die Welt der Schulpraxis, in der gehandelt wird (vgl. Thon 2016, S. 83 f.).

Aber auch bei den Hochschullehrenden scheint das Theorie-Praxis-Verständnis ungeklärt zu sein, denn es gelingt offenbar nicht, die Relation von Theorie und Praxis, die nicht losgelöst von den Zielen und Aufgaben der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerinnenbildung zu diskutieren ist, den Studierenden transparent zu machen (vgl. Kolbe/Combe 2008, S. 881).

Im Folgenden werden die Facetten zum Theorie-Praxis-Verhältnis in eine analytische Betrachtung aufgenommen. Dabei werden Phänomene, die sich hinter dem meist unhinterfragten Theorie-Praxis-Verhältnis verbergen sowie

das Spannungsfeld Hochschule und Schulpraxis in den Blick genommen und in einen pflegedidaktischen Theorierahmen eingebettet. Das Anliegen besteht darin, den pflegedidaktischen Diskurs anzuregen und die vielfältigen Verständnisse transparent zu machen.

2 Annäherungen an ein vermeintlich vertrautes Theorie-Praxis-Verständnis

2.1 Irritationen in einem scheinbar vertrauten Gelände

Den meisten Lehramtsstudierenden der Beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege¹ ist beispielsweise das Berufsfeld Pflege über eine eigene Berufsausbildung und eine Arbeit in einem Pflegeberuf vertraut. Über das, was Pflege ist und wie dieser Beruf zu lehren und zu lernen sei, haben sich Vorstellungen und Werthaltungen ausgebildet (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, S. 91 f.).²

Die lern- und berufsbiografische Rahmung hat somit Einfluss auf die Erwartungen, die an das Studium gestellt werden (Ostermann-Vogt 2011, S. 254, vgl. auch Walter in diesem Band). Die Studierenden erfahren jedoch zu Beginn des Studiums, dass ihr vertrautes und biografisch aufgeschichtetes Wissen mit einer theoretischen Vielfalt hinterfragt werden kann. Tradierte Gewissheiten und Routinen werden plötzlich in Frage gestellt. Wenn nun das Studium „auf diese vertraute, von Gewohnheiten und sich gegenseitig bestätigenden Überzeugungen regierte Welt trifft, fungiert sie als zudringlicher und oft störender Fremder. Sie verwirrt das bequeme, ruhige Leben, indem sie Fragen stellt, die [...] noch keiner gefragt, geschweige denn beantwortet hat. Solche Fragen verwandeln Bekanntes in Rätsel; sie machen Vertrautes unvertraut.“ (Baumann 2000, S. 27, zit.

1 In der Rahmenvereinbarung der KMK (1995, 2007) sind Berufliche Fachrichtungen Organisationsformen, in denen die Bildung der Lehrer für berufsbildende Schulen erfolgt. In der KMK Auflistung sind zwar die Fachrichtung Gesundheit und Pflege getrennt voneinander und werden weitgehend als eigene Studiengänge angeboten, an der TU Dresden werden diese beiden Fachrichtungen jedoch in einem Studiengang zusammengeführt. Ab dem fünften Semester müssen sich die Studierenden dann für eine Vertiefung entscheiden: Gesundheit *oder* Pflege (vgl. dazu Studienordnung: URL 5). Zu den unterschiedlichen Studienstrukturen und deren Problematik in der Lehrerbildung für die Pflege- und Gesundheitsberufe vgl. Sahmel (2013, S. 26–44).

2 Studien weisen darauf, dass lernbiografisch geprägte Deutungen von Unterricht und Pflegepraxis beim Aufbau eines Professionsverständnisses in der Lehrerinnenbildung für Pflegeberufe wirksam werden (vgl. u. a. Fichtmüller/Walter 1998; Ostermann-Vogt 2011). Aus dem allgemeinbildenden Bereich zeigen Ergebnisse von Studien, dass die Grundeinstellungen über „guten Unterricht“ mit denen die Studierenden ihr Studium beginnen über den gesamten Verlauf des Studiums eine erhebliche Stabilität aufweisen (vgl. Blömeke 2004).

in Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, S. 92) Derartige Momente lösen vielfach bei den Studierenden Irritationen und Fragen aus, da der Wunsch nach Praxisbezug und Gewissheit in der Wahrheitssuche weitgehend nicht erfüllt wird. Diese Rätsel können in Seminaren zu Bildungsanlässen werden, in dem Vertrautes irritiert wird, um subjektiven, biografisch erworbenen Verständnisweisen in Differenz zu Anderen und zur Sache auf die Spur zu kommen. Derartige Suchprozesse verlaufen jedoch nicht linear, sondern sind eher als verschlungene Pfade oder als Passagen zu fassen, die sich im Laufe des Studiums immer wieder verändern, zu erweiterten Erkenntnissen und weiteren Fragen führen können. In diesem Prozess werden Theorie-Praxis-Relationen und die dahinterliegenden Phänomene eine wesentliche Rolle einnehmen und Einfluss auf die Denkhaltungen der Studierenden haben, die letztlich wiederum Eingang in die spätere Schulpraxis finden und die curriculare Arbeit prägen.

2.2 Theorie-Praxis-Verhältnisse – eine Begriffsannäherung

Das Theorie-Praxis-Verhältnis bildet somit eine zentrale Figur in der Lehrerinnenbildung der Fachrichtung Gesundheit und Pflege. Theorie wird im Verständnis der Studierenden verbunden mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (Hochschule) und Praxis mit Handlungsfähigkeiten, die in ihrer späteren Lehrtätigkeit in berufsbildenden Schulen gefordert werden. Die Begriffe Theorie und Praxis werden weitgehend als Antonyme gebraucht.³ Theorie, im wissenschaftlichen Sinn, verstanden als abstraktes sprachliches Gebilde, das allgemeine Aussagen zu einem bestimmten Gegenstandsbereich macht. Theorie scheint hier in der Bedeutung als Aussagensystem auf. Theorie kann jedoch auch in der Bedeutung einer spezifischen Form der Praxis, der Wissenschaft, gefasst werden, denn Theorien als Aussagensysteme sind Resultate dieser spezifischen Praxis (vgl. Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, S. 94). Das Praxisfeld von Wissenschaft ist die Forschung und Lehre. In pflegedidaktischer Forschung und Lehre (Hochschule) geht es um Gegenstandsbereiche der Pflegebildungspraxis mit dem Anliegen „das Praxisfeld in seinen Selbstäußerungen zu verstehen, Begriffe zur Verfügung zu stellen, Zusammenhänge aufzuklären und in Theorien zu beschreiben.“ (Ebd., S. 31) In derartigen Forschungs- und Bildungsprozessen nimmt die Freiheit des Denkens, die Systematisierung von Fragen und die kritische Distanz zum Handeln, die auf eine theoretische Reflexion verwiesen ist, eine zentrale Rolle ein und ermöglicht ein reflektiertes methodisch-systematisches Handeln. Die darüber erzielten wissenschaftlichen Erkenntnisse werden

3 Vgl. dazu den Beitrag von Ertl-Schmuck/Fichtmüller (2009) zum *Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pflegedidaktik*, Kapitel 2, S. 91–100.