



Roswitha Ertl-Schmuck |  
Jonas Hänel (Hrsg.)

**Passagen**  
**pflegedidaktischer Arbeit**  
**an der Schnittstelle**  
**von Hochschule und**  
**Schulpraxis**

**BELTZ** JUVENTA

Roswitha Ertl-Schmuck | Jonas Hänel (Hrsg.)  
Passagen pflagedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle  
von Hochschule und Schulpraxis



Roswitha Ertl-Schmuck | Jonas Hänel (Hrsg.)

# **Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis**

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-3666-4 Print  
ISBN 978-3-7799-4665-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: text plus form, Dresden  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Einführung in die Thematik  
*Roswitha Ertl-Schmuck und Jonas Hänel* 7

## **Teil 1: Charakteristik und Kontur der Passagen**

Das Theorie-Praxis-Verständnis als produktive Irritation  
*Roswitha Ertl-Schmuck* 12

Spurenlese der Passagen –  
eine Untersuchung hochschulischer Erzeugnisse  
*Wolfgang von Gahlen-Hoops und Jonas Hänel* 29

Ein systemtheoretischer Blick auf die Schnittstelle  
von Hochschule und Schule  
*Christopher Dietrich* 69

## **Teil 2: Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten**

„Große Theorien – mein kleiner Unterricht“ –  
berufsbegleitend Studierende zwischen zwei Welten  
*Anja Walter* 90

Pflegedidaktische Transformationen im Schulpraktikum  
*Ulrike Greb* 116

Authentische Unterrichtsvideos zur Anbahnung  
hermeneutischer Fallkompetenz  
*Sandra Altmeyen* 149

**Teil 3:**  
**Wege curriculärer Arbeit im Schulpraktikum**

„Puls- und Blutdruckkontrolle“ – Ein Klassiker des Pflegeunterrichts in neuem Licht <i>Aileen Brandt</i>	168
„Notfall am Zahnarztstuhl“ – Das Subjekt in Lehr-Lernprozessen medizinischer Fachberufe <i>Christin Gläßgen</i>	183
„Und wie kann ich den Widerspruch auflösen?“ – Die Differenz Erfahrung im Spiegel der Unterrichtspraxis <i>Linda Hommel</i>	200
Synopse und Ausblick <i>Roswitha Ertl-Schmuck und Jonas Hänel</i>	218
Autor/innen	230

# Einführung in die Thematik

Roswitha Ertl-Schmuck und Jonas Hänel

Mit diesem Herausgeberband wird ein Themenbereich fokussiert, der bislang in der Lehrerinnenbildung<sup>1</sup> der Fachrichtung Gesundheit und Pflege nur in Ansätzen thematisch ausdifferenziert wurde: die Anbahnung pflergedidaktischer 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 gendergerechten 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 Differenzzerfahrung 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 Altmeppen* 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 Differenzzerfahrung 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 pflegedidaktische 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 pflegedidaktischer 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 Disanzierung zur Universität einhergeht.

Darüber hinaus wird dem Praxisbezug auch bildungs- und hochschulpolitisch eine hohe Bedeutung zugewiesen und als „Aushängeschild einer guten Lehrerausbildung 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 Pflege<sup>1</sup> 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.).<sup>2</sup>

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 verweisen 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 Lehrfähigkeit in berufsbildenden Schulen gefordert werden. Die Begriffe Theorie und Praxis werden weitgehend als Antonyme gebraucht.<sup>3</sup> 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.



über Lehre und Publikationen einem Diskurs zugänglich gemacht. Die Hochschullehrenden sind in ihrem Praxisfeld der Hochschule ebenso wie die Lehrenden in den berufsbildenden Schulen in institutionelle und gesellschaftliche Zwänge sowie Machtstrukturen und Taktiken eingebunden, die im Handeln implizit wirkmächtig werden. Pflegedidaktik als wissenschaftliche Disziplin im Handlungsfeld der Hochschule ist somit praktisches Tun und in Lehrveranstaltungen erleben Hochschullehrende die soziale Dynamik, die sich in den jeweiligen Seminaren mit den Studierenden im Kontext der Aneignungsgegenstände ergeben. Der Praxisbezug ist demnach auch am Hochschulort gegeben, da die wissenschaftliche Arbeit soziales Handeln mit Akteuren im wissenschaftlichen Feld ist. Auch die Hochschullehrenden reflektieren ihre Praxis, insbesondere die Spannungsfelder, die sich im Kontext der Hochschuldidaktik ergeben. Dennoch besteht ein Unterschied zum Handeln in der Schulpraxis, der sich insbesondere in einer reflexiven Distanz zur Schulwirklichkeit festmacht und diese forschend zum Gegenstand der Erkenntnis macht.

Der Begriff Praxis wird im Verständnis der Studierenden mit Schulpraxis gleichgesetzt und dieser wird eine größere Dignität als den wissenschaftlichen Theorien zugeschrieben (vgl. Hedtke 2000, S. 3: URL 1). Das Handeln in der Schulwirklichkeit ist jedoch nicht voraussetzungslos und wird ebenso von Theorien bestimmt. In komplexen Unterrichtssituationen sind die Pädagoginnen aufgefordert zu handeln, häufig unter Handlungsdruck, da die Zeit für ausführliche Analysen im Unterrichtsgeschehen fehlt. Zum Erhalt der Handlungsfähigkeit greifen sie auf ihre über Erfahrung gewonnenen Subjektiven Theorien zurück. In diesen sind explizites und implizites Wissen miteinander verschränkt und bilden eine Gemengelage. Weniger (1975, S. 34) spricht hier von „trüben Quellen“, bei denen die Ursprünge nicht mehr eindeutig benannt werden können und das „Quellwasser“ von unterschiedlicher Qualität ist (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, S. 95). Die Schulpraxis ist somit nicht von Theorie zu trennen, denn jegliches Handeln ist theoriegeleitet, wenngleich hier die über Erfahrung gewonnenen Subjektiven Theorien das Handeln der Lehrenden bestimmen und eine unterschiedliche Qualität aufweisen. Welche Rolle den wissenschaftlichen Theorien in dieser Gemengelage zukommt, bleibt zunächst offen.

### **2.3 Die Denkfigur der Reflexion**

Um das dargelegte Verhältnis genauer zu fassen, kann das von Neuweg (2004) beschriebene Differenztheorem leitend sein. Die Denkfigur „Reflexion“ nimmt hier eine bedeutende Rolle ein. Kennzeichnend für ein professionelles Selbstverständnis ist ein „Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrungen und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ (Neuweg 2004, S. 24). Dennoch gibt Neuweg zu bedenken, dass die auf Dauer gestellten

„Reflexionszumutungen Lernen sowohl zur intuitiv-praktischen als auch zur intellektuellen Seite hin“ verkürzen können (Neuweg 2017, S. 98). Eine permanente Reflexion verwässert „die beiden für das Lernen von Lehrpersonen unverzichtbaren Kulturen: die Kultur der Distanz, wie sie nur im Studium realisierbar ist, [...] und die Kultur der Einlassung auf Praxis, die ihrerseits nur so genannt werden kann, wenn sie nicht dauerreflexiv und damit verhalten bleibt.“ (Ebd.) In diesem Verständnis geht es um die „Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungssphären“ (Dewe 1998, zit. in Neuweg 2004, S. 26), in der es nicht um eine *Theorie-Praxis-Vermittlung* geht, dies würde ein technologisches Verständnis implizieren, sondern vielmehr um die Entwicklung von Fähigkeiten, mit diesen Differenzen reflexiv umzugehen und diese anzuerkennen. Die darüber möglicherweise entstehenden Irritationen können dazu führen, sich diesen in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien anzunähern und aus einer kritischen Haltung können sich Formen der Erkenntnisbildung und Erkenntniskritik herausbilden (vgl. Häcker 2017, S. 38).

Damit verbunden ist die gleichwertige Anerkennung der jeweiligen Leistungen und Grenzen der Lernorte Universität und Schulpraxis. Reflexivität ist an beiden Lernorten gefordert und ein wesentliches Merkmal professionellen Handelns. Die Unterschiede liegen darin, dass Reflexivität in der Lehrerbildung eine wissenschaftliche Sozialisation erfordert, in der es um ein Einüben in präzises und kritisches Denken, das Wecken von Neugierde, um forschendes Lernen und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien geht. Zu bedenken ist dabei, dass Modelle und normative Konzepte kaum Lösungen bereitstellen und aufgrund der Eigendynamik der Schulpraxis können sie nicht linear in Handlungen übersetzt werden. Als Orientierungs-, Begründungs- und Reflexionsrahmen sind sie jedoch für professionelles Handeln unverzichtbar, denn sie bieten einen Resonanzboden für das Verstehen der komplexen pflegedidaktischen Handlungsfelder. Pflegedidaktische Phänomene und Entscheidungen lassen sich darüber begrifflich fassen, verstehen und begründen. Pflegedidaktische Theorien und Konzepte erweisen darüber ihre Praxisrelevanz, weil sich „die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme und Situationsdeutungen ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich vergrößert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen zu orientieren lernt.“ (Neuweg 2016, S. 44)

Pflegedidaktische Forschung bezieht ihre Fragen wiederum aus der Schulpraxis und den pflegepraktischen sowie außerschulischen Lernorten, um Handlungsmuster, Strukturen, Bildungs- und Interaktionsprozesse, Schul- und Lernkulturen, normative Ordnungen etc. methodisch-systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar zu erkunden, zu beschreiben und genuine Theorien zu generieren.

## 2.4 Das dialektische Theorie-Praxis-Verhältnis

Mit diesem knappen Problemaufriss zum Theorie-Praxis-Verhältnis sind das Verhältnis von Wissen und Handeln sowie Reflexion und Handeln und gleichzeitig auch das Verhältnis der Lernorte in der Lehrerinnenbildung angesprochen. In diesem Verständnis wird deutlich, dass eine Transformation von wissenschaftlichem Wissen in die Schulpraxis nur über die Subjektiven Theorien der im Praxisfeld Handelnden erfolgen kann. Diese Transformationsleistungen sind an Erfahrungen gebunden, in denen theoriegeleitete Reflexionsphasen eine entscheidende Rolle einnehmen.

Damit sind Zweifel angebracht, explizites Wissen könne unmittelbar handlungsleitend sein und ein linearer Transfer von wissenschaftlichem Wissen zum pädagogischen Handeln in der Schulpraxis wäre möglich. Die vielfach verwendete Formel des *Theorie-Praxis-Transfers* erweist sich damit als zu eng gefasst, denn zwischen wissenschaftlichen Theorien und der komplexen Bildungspraxis besteht eine Lücke, die vom Lehrenden selbst im konkreten Handeln immer wieder neu zu erkunden und zu erschließen ist. In diesem Spannungsgefüge ergeben sich vielfältige widersprüchliche Anforderungen, Brüche, Leerstellen und Irritationen, die als dialektisches Verhältnis beschrieben und für Bildungsprozesse höchst produktiv werden können. Entsprechend sind Wissenschaft und das pädagogische Handeln in der Schulpraxis in eine ausgehaltene Spannung zu setzen (Neuweg 2016, S. 42), denn komplexe pädagogische Handlungssituationen sind nicht vollständig über wissenschaftliches Wissen und standardisierte Handlungsanweisungen und Lösungen für die Probleme der Bildungspraxis erreichbar. Pädagogisches Handeln ist offen, unbestimmbar und wird von vielen nicht immer vorhersehbaren Unwägbarkeiten beeinflusst und entzieht sich einer hermetischen Ordnung.

Dafür zu sensibilisieren bedarf es in der Lehrerinnenbildung der Sozialisation in einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus<sup>4</sup> und einer Haltung, offen für Neues zu sein, sich auf die Lernenden einzulassen, die im Handeln immanenten Widersprüche, insbesondere institutionell bedingten Widersprüche und gesellschaftlichen Machtverhältnisse aufzudecken, sowie Normen, Ideologien und starre Muster zu hinterfragen. Die Sozialisation in einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus ist demnach vorrangige Aufgabe der Hochschule, um für eine reflexive Berufspraxis vorzubereiten und mit dem Unbestimmten in der alltäglichen Bildungspraxis und dem komplexen Verhältnis von Wissen und Handeln im Kontext pädagogischer Professionalität konstruktiv umgehen zu können.

---

4 Der Begriff Habitus, verstanden als eine „grundlegende Haltung der Welt gegenüber“, ist dem Konzept von Bourdieu (1993) entlehnt.

Über die Figur eines am Differenztheorem ausgerichteten Theorie-Praxis-Verständnisses ist jedoch nicht geklärt, wie diese Spannung von Wissen und Handeln sowie Reflexion und Handeln in der Schulpraxis für die Anbahnung einer pädagogischen Professionalität im Lehramt der Fachrichtung Gesundheit und Pflege konkretisiert und im Studium reflexiv eingeholt werden kann.

### 3 Hochschuldidaktische Herausforderungen

#### 3.1 Der doppelte Handlungsbezug im pflegedidaktischen Handeln

Für die Lehrerbildung ergeben sich aus dem dargelegten dialektischen Theorie-Praxis-Verständnis Fragen darüber, wie hochschuldidaktische Konzepte in ihrer Spezifik ausdifferenzieren sind. Die in der Pflegedidaktik diskutierte „doppelte Handlungslogik“<sup>5</sup> mit der Verschränkung von wissenschaftlichem Wissen und Fallogik verweist auf professionstheoretische Ansätze wie sie u. a. von Helsper (2016) und Oevermann (1996) vertreten werden. Nach Helsper (2016) setzt professionelles Handeln ein spezifisches wissenschaftliches Wissen voraus, um Handlungsentscheidungen begründen zu können. Bei diesen Begründungen wird der Fall nicht unter das Fachwissen subsumiert (Oevermann 1996), sondern beide Logiken werden reflexiv unter Berücksichtigung der je konkreten situativen Bedingungen miteinander verschränkt. In diesen Ansätzen steht das Kontingenzproblem im pädagogischen Handeln zentral, denn Lehrende sind in ihrem täglichen Handeln vielfältigen Ungewissheiten und nicht vorhersehbaren Interaktionsdynamiken ausgesetzt, müssen aber dennoch in diesem Spannungsfeld ihre Entscheidungen fällen. Vor diesem Hintergrund erfordert professionelles Handeln im pflegedidaktischen Handlungsfeld Ungewissheit und widersprüchliche Anforderungen im Handeln als Spannung anzuerkennen und diese auf der Basis von pädagogischer Verantwortung reflexiv in den Blick zu nehmen. Aus dieser Komplexität und der Nicht-Standardisierbarkeit von pädagogischem Handeln resultiert auch ein Rest von Nicht-Wissen, das letztlich nicht über kognitive Vorgehensweisen zu erschließen ist (vgl. u. a. Fichtmüller/Walter 2007, S. 185 ff.; Ertl-Schmuck 2010, S. 72; Stemmer 2001, S. 311–314; Wimmer 1996, S. 432).

Wenngleich die dargestellten differierenden Handlungslogiken für die Lehrerinnenbildung der Fachrichtung Gesundheit und Pflege von Bedeutung sind, so kommt darüber die inhaltliche Komplexität und Spezifik pflegedidaktischen Handelns nur bedingt in den Blick. Im Folgenden wird dieses Spannungsgefüge

---

5 In der Pflegedidaktik werden strukturtheoretische Ansätze u. a. von Darmann 2004; Böhnke/Straß 2006 rezipiert und ausdifferenziert.

mit einer Perspektivverschränkung aufgegriffen und als weiteres Spannungsfeld beschrieben. An dieser Stelle wird der doppelte Handlungsbezug – Pflegebildungspraxis und Pflegepraxis – der für die Pflegedidaktik konstitutiv ist, in den Blick genommen (u. a. Darmann 2004; Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, S. 31; Seltrecht 2015). Hier ergeben sich Unterschiede, denn die Logiken des Lehrerhandelns lassen sich nicht mit denen des pflegerischen Handelns gleichsetzen. Die Spezifik professionellen Pflegehandelns liegt zum einen in einem speziellen Körper- und Leibbezug und wird von einer hohen Interaktionsdichte, von Atmosphären und einem leiblichen Gespür sowie einem Handeln in Ungewissheit begleitet (vgl. u. a. Böhnke 2011; Greb 2003, 2010; Uzarewicz/Uzarewicz 2005). Ein körperlich-leiblicher Zugang zum Anderen bedarf neben diskursiver auch nichtdiskursiver Wissensformen in Form eines mimetischen Sinnverstehens (vgl. Greb 2003; Greb/Ertl-Schmuck 2015, S. 273). Beispielsweise ist das Leid eines anderen Menschen nicht in einem Begriff zu bringen und „dort wo es annähernd gelingt, die persönliche Leiderfahrung in Sprache zu fassen, wird sie zur Abstraktion und ist dann gerade nicht mehr die eigene“ (Greb 2003, S. 156). Hier kommen die Betroffenheitsperspektive und die Individualität des zu pflegenden Menschen in den Blick, die pflegedidaktisch von besonderer Bedeutung in der Zugänglichkeit und Darstellbarkeit sind. Zum anderen sind aber auch Normvorstellungen der Gesellschaft, die über Gesetze geregelt werden und mit einer Standardisierung und Ökonomisierung einhergehen, zu berücksichtigen. Damit reproduziert sich pflegerische Arbeit im Spannungsfeld von Helfen und Kontrolle und ist demnach in Machtstrukturen verstrickt (vgl. Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, S. 33f.). In diesem Prozess rücken Elemente der „Kommunikation und Interaktion in der Pflege, der Körperlichkeit und Leiblichkeit, der Rahmenbedingungen des pflegerischen Handelns (einschließlich tradierter Machtverhältnisse sowie systemimmanente Widersprüche) notwendig in den Blickpunkt.“ (Hülsken-Giesler 2013, S. 74; vgl. auch Greb 2003) Diese Vielschichtigkeit und qualitativen Gegebenheiten pflegerischen Handelns stellen für den Lehrenden eine besondere Herausforderung in der Erarbeitung von Lerngegenständen dar.<sup>6</sup> In Lehr-Lernprozessen sind neben rational-kognitiven Prozessen auch mimetisches Sinnverstehen in den Blick zu nehmen und ästhetische Darstellungsformen können Möglichkeiten eröffnen, das Nichtsagbare der Pflege für die Lernsubjekte aufzuschließen.<sup>7</sup> Mit der Differenzierung des Pflege-

---

6 Vgl. dazu die studentischen Beiträge von Brandt, Gläßgen und Hommel in diesem Band, in denen diese Herausforderungen aus studentischer Perspektive zum Ausdruck kommen. In dem Beitrag von Gläßgen geht es um den Bildungsgang der Zahnmedizinischen Fachangestellten, in dem interaktive Momente zwar eine Rolle spielen, jedoch werden diese von medizinischen und verwaltungstechnischen Anforderungen überlagert.

7 Für den Lernort Schule gibt es bereits vielfältige pflegedidaktische Anregungen zur Gestaltung von Lernsituationen, in denen Widersprüche als Bildungsgelegenheiten genutzt

rischen als Lerngegenstand wird deutlich, dass Oevermanns „stellvertretende Deutung“ (Oevermann 1996, S. 156) für Pflegebildungsprozesse zu eng und ausdifferenzieren ist. In Pflegebildungsprozessen steht die pädagogische Arbeit mit Erwachsenen, die Pflegen lernen, im Vordergrund, sodass die Argumentationsfigur der stellvertretenden Deutung anders ausgelegt werden muss im Sinne eines Aushandelns von unterschiedlichen Bedeutungshorizonten, die bei der Bearbeitung von Lerngegenständen aufscheinen. In Lehr-Lernprozessen muss somit ein „Drittes“, der Lerngegenstand, verhandelt werden. In dieser Perspektive geht es zum einen „um die Lernsubjekte, die Pflegen lernen, und zum anderen um zu pflegende Menschen in den zu verhandelnden Lerngegenständen. [...] Ebenso werden [...] die Lehrenden, die die Lernenden in ihrer beruflichen Ausbildung begleiten, in den Blick genommen. Die Aufmerksamkeit richtet sich damit auf die Beteiligten, die in den jeweiligen Lehr-Lern- und Pflegeprozessen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Biografie handeln und von den aktuellen gesellschaftlichen Strukturen beeinflusst werden“ (Ertl-Schmuck 2010, S. 56).

Dieser doppelte Handlungsbezug kann zu einer Potenzierung widersprüchlicher Anforderungen führen, da die Lehrenden neben der Lehr-Lernsituation auch die Pflegesituation reflexiv als Lerngegenstand bearbeiten müssen. Über die vielfältigen, teilweise auch problematischen Erfahrungen in den pflegepraktischen Einsätzen, die sich weitgehend aus der Standardisierung und Ökonomisierung pflegerischen Handelns ergeben, bringen die Lernenden ihre Deutungen in Lehr-Lernprozessen ein, die vom Lehrenden kaum im Vorfeld der Planung zu antizipieren sind. Die Rekonstruktion des Interaktionsgeschehens im Unterricht mit Blick auf die zu verhandelnden Lerngegenstände ist an das Reflexionsvermögen der Lehrenden gebunden und an pflegedidaktische Wissensbestände, die inzwischen in zahlreicher Form vorliegen. Für die Reflexion sind mimetische Prozesse und strukturell bedingte Ausprägungen der Antinomien im doppelten Handlungsbezug von zentraler Bedeutung und legen einen konstellativen Ansatz für Bildungsprozesse nahe (Greb 2003). Dieser impliziert pflegedidaktische Theorien im Kontext Kritischer Bildungstheorien, in denen „die Psychodynamik, Leib- und Entfremdungstheorien im Prozess der Hermeneutischen Fallkompetenz berücksichtigt und entsprechend neben Reflexionskategorien auch erfahrungsbezogene sowie ästhetische Bildungskonzepte“ aufgenommen werden (Greb/Ertl-Schmuck 2015, S. 280).

---

werden, um „die Differenz von Sache und Begriff in ihrer Verwobenheit offen zu legen und nicht in ihrer Auflösung zu diskutieren“ (Greb/Ertl-Schmuck 2015, S. 274; vgl. dazu beispielsweise die Beiträge von Hänel, Hoops und Kühme in Ertl-Schmuck/Greb 2015).

### 3.2 Praxisbezug in einem Geflecht von Theorien, Praktiken und aufgeladenen Normen

In den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass für die Anbahnung pädagogischer Professionalität ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus unabdingbar ist, um für eine reflexive Berufspraxis vorzubereiten. In den Schulpraktika haben die Studierenden die Möglichkeit, sich in Lehr-Lernprozessen zu erproben und ihre Erfahrungen daraufhin zu reflektieren, inwieweit es ihnen gelingt, Pflegephänomene und Handlungsanforderungen in Lerngegenstände zu transformieren und Lernsituationen zu gestalten. Dies ist für die Studierenden ein schwieriges Unterfangen, denn in der Schulpraxis begegnen sie unterschiedlichen Bildungs-, Lern- und Handlungsverständnissen sowie einer normierten Schulkultur. Aktuelle pflegedidaktische Studien zeigen, wie weit diese Verständnisse auseinanderliegen (vgl. Greb/Ertl-Schmuck 2015, S. 280f.). Hier ist zu fragen, wie dennoch eine theoriegeleitete Reflexion und deren Bedeutung für die Anbahnung Hermeneutischer Fallkompetenz Eingang finden kann. Eine Möglichkeit besteht in der theoriegeleiteten Begleitung der Schulpraktika (vgl. dazu Greb in diesem Band) in Zusammenarbeit mit Hochschullehrenden und Mentorinnen der jeweiligen Schule, in der die Reflexion des doppelten Handlungsbezugs eine bedeutende Rolle einnimmt. Dabei lassen sich erlebte Differenzenerfahrungen, die sich aus der Wahrnehmung der Unterrichtswirklichkeit und den unterschiedlichen Aneignungslogiken der Lernsubjekte sowie der erlebten Schulkultur erschließen, aus einem distanzierten Blick rekonstruieren.

Für die Reflexion der Spezifik der Lerngegenstände in der Pflegebildung verfügt die Disziplin Pflegedidaktik bereits über eine Reihe qualitativ gehaltvoller Ansätze.<sup>8</sup> Über zentrale pflegedidaktische Gegenstände wie Leiderfahrung und Leibentfremdung (Greb 2003, vgl. auch Greb in diesem Band), Körper- und Leibbezug (u. a. Böhnke 2011; Ertl-Schmuck 2010; Friesacher 2008), Mimesis als zentralen Handlungsmodus (Greb 2003; Hoops 2013; Hülsken-Giesler 2008), relationale Beziehungsgestaltung (Dütthorn 2014) sowie Urteilsbildung und Aufmerksam-Sein lernen (Fichtmüller/Walter 2007) kann die Spezifik der Lerngegenstände konturiert werden.

Demnach geht es in den jeweiligen Schulpraktika keineswegs um die Bewältigung der komplexen Unterrichtswirklichkeit und die Einübung in praktisches Handeln, sondern vielmehr darum, dass Studierende lernen, ihr theoretisches Wissen reflexiv auf die Schulpraxis zu beziehen, unbestimmte Momente genauer zu hinterfragen und Forschungsfragen bzw. Lernbedarfe für den Lernort Hoch-

---

8 Eine erste Systematisierung der Pflegedidaktik als Disziplin liegt bereits in der vierbändigen Handbuchreihe vor. Vgl. dazu Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, 2010 und Ertl-Schmuck/Greb 2013, 2015.

schule zu erarbeiten. Im Handlungsfeld der Hochschule geht es darum, Bildungsprozesse<sup>9</sup> zu initiieren, die zwar für das spätere Handlungsfeld der pädagogischen Schulpraxis relevant sind, gleichzeitig jedoch darüber hinausweisen, um eine verkürzte Praxeologie zu reduzieren.

Das diesem Band zugrundeliegende Theorie-Praxis-Verständnis verweist auf Differenzenerfahrungen, die sowohl für das Lehrerinnenhandeln als auch für die inhaltliche Bearbeitung des Lerngegenstands des Pflegen Lernens<sup>10</sup> von Bedeutung sind. Für die Studierenden werden die Erfahrungen in den schulpraktischen Einsätzen als besonders intensiv erlebt, denn dort sind Momente des Unbestimmten im pädagogischen Handeln erlebbar, was sich über Theorien nur schwer nachvollziehen lässt. In den anschließenden Reflexionen fließen Empirie und Theorie zusammen und werden zum Gegenstand der Erkenntnis. Dazu bedarf es vor Ort der Reflexionsräume, in denen die Studierenden, Mentorinnen und universitären Betreuer ihre Themen und Fragen, aber auch ihr nicht immer eindeutig zu formulierendes Gespür für Bedeutungszusammenhänge einbringen können. Darüber lassen sich Lernbedarfe für den Lernort Hochschule entwickeln, die Eingang in die jeweiligen berufsfelddidaktischen Seminare finden.

Andererseits können Einblicke in die Schulpraxis am Lernort Hochschule über Fallarbeit erfolgen. Beispielsweise bieten reale Fremdvideos, in denen Unterrichtsausschnitte von professionellen Lehrenden gezeigt werden, die Möglichkeit, widersprüchliche Anforderungen im Lehrerhandeln zu rekonstruieren und einer theoriegeleiteten Reflexion zugänglich zu machen. Über das „Medium von Fallanalysen [kann, Einfügung ES] ein Gegeneinanderführen von Empirie und Theorie“ erkundet werden (Kolbe/Combe 2008, S. 887). Inwieweit derartige Fallarbeit pädagogische Professionalität anbahnen kann, ist ein pflegedidaktisches Forschungsdesiderat und wird im Beitrag von Sandra Altmeyen in diesem Band aufgenommen.

---

9 Wie in allen Bildungsprozessen geht es auch in der Lehrerbildung um Transformationen des Selbst- und Weltverständnisses mit dem Ziel, eigene biografisch erworbene Verständnisweisen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen anzureichern, um die vielfältigen und unbestimmbaren Momente im pädagogischen Handeln reflexiv in den Blick nehmen zu können und Gestaltungsmöglichkeiten auszuloten. Selbst- und Weltverständnis werden im Sinne von Kokemohr nicht als zwei Entitäten gesehen, sondern vielmehr als relationale Ausdrücke verstanden, die wechselseitig aufeinander bezogen sind, und „die ohne ihr Pendant ohne Bedeutung sind“ (Kokemohr 2014, S. 23).

10 Der Begriff „Pflegen lernen“ ist ein entlehnter Begriff der gegenstandsbezogenen Theorie „Pflegen lernen“ von Fichtmüller/Walter (2007).