

- Diener, W. (2000): Arbeitsgruppe Kinderpflege (1998-2000). Schömburg
- Hädicke, U. (2001): Die Stellung des Kindes im Rahmen der Pflegeversicherung. Diplomarbeit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Häußler, M. u.a. (2002): Validität der Pflegebegutachtung bei körperbehinderten und bei geistig behinderten Kindern, in: Gesundheitswesen 2002, 64:527-533
- KTBL (1991): Datensammlung Haushalt. Hrsg. Kuratorium für Technik und Bauwesen in der Landwirtschaft e.V., Münster-Hiltrup
- Lange, S. u.a. (1999): Gepflegtes Unrecht? Werden Kinder im Rahmen der Begutachtung zur Bestimmung von Pflegebedürftigkeit gerecht eingestuft?. Abschlussarbeit Fachhochschule Osnabrück
- Meyer, J. A. (1998): Deckblatt. PflGe 2:1-6
- Reisach, B. C. (2002): Ein Pflegebedürftiger – drei Gutachten- Eine Analyse von Sachverständigengutachten zur Einschätzung von Pflegebedürftigkeit: Differenzen, Konsequenzen, Forderungen für die Praxis. Hannover Schlütersche
- Schmid, R.: Pflegebedürftige Kinder lassen sich nicht wie Erwachsene begutachten.<
http://www.aerztezeitung.de>[2003-04-24]

Barbara Christine Reisach, Master of Science in Nursing, MScN
Wittener Institut für angewandte Pflegewissenschaft, Alfred-Herrhausen-Straße 44
58455 Witten, b.reisach@wifap.de

Schlüsselwörter

Pflegeversicherung, Kinder, Pflegebedürftigkeit, Assessment, Gutachter, Pflgetagebuch, Zeitorientierungswerte, MDK

Franziska Fichtmüller

Handlungstheoretische Reflexionsebenen in der Pflegedidaktik

Ein Instrument zur Analyse von Handlungsbegriffen
in pflegedidaktischen Zusammenhängen

The working group education of the German Society for Nursing Science takes up current developments of the nursing education in a critical way. This article intends to start a broad discourse on the concept of action in the vocational education for nurses. In addition, after a short theoretical explanation parts of an instrument are presented to the analysis concepts of action. This instrument makes a criterion-led investigation possible of the concept of action in different didactical concepts for nursing, which is exemplary pointed out.

Die Sektion Bildung der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft greift aktuelle Entwicklungen in der Pflegebildung kritisch auf. Mit diesem Artikel wird ein breiter Diskurs zum Handlungsbegriff in der pflegeberuflichen Bildung angeregt. Dazu werden nach

einer theoretischen Herleitung Teile eines Instruments zur Analyse von Handlungsbegriffen vorgestellt. Dieses Instrument ermöglicht eine kriteriengeleitete Untersuchung des Handlungsbegriffs in verschiedenen pflegedidaktischen Konzeptionen, was exemplarisch aufgezeigt wird.

1. Einleitung

Ziel dieses Artikels ist, nach der positiven Resonanz auf dem Kongress für Pflege und Pflegewissenschaft 2005 in Nürnberg, einen breiteren Diskurs zum Verständnis von Handlung resp. Handeln in der Pflegebildung anzuregen.

Wir werden dazu zunächst auf Anlass, Ziel und Vorgehen der Sektionsarbeit zum Handlungsbegriff eingehen. Der Schwerpunkt des Beitrages liegt in der Vorstellung ausgewählter Kriterien zur Analyse von Handlungsbegriffen. Mit der exemplarischen Anwendung der Kriterien zur Analyse des pflegeberuflichen Handlungsbegriffs in zwei pflegedidaktischen Konzeptionen zur Umsetzung des Lernfeldansatzes wird abschließend ein Einblick in den Wert des Analyseinstruments gegeben.

2. Anlass, Ziel und Vorgehen der Sektionsarbeit zum Handlungsbegriff

Das Altenpflegegesetz (2003) und das Gesetz über die Berufe in der Kranken- und Kinderkrankenpflege (2004) legen verbindlich fest bzw. nahe, die berufliche Ausbildung nach dem Lernfeldansatz zu strukturieren. Mit der Umsetzung der Gesetze wuchs der Orientierungsbedarf bei den Lehrenden. Veröffentlichungen und Fortbildungsangebote zum Lernfeldansatz in den Pflegeausbildungen fanden und finden reges Interesse. Die Sektion Bildung der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft, deren vorrangiges Ziel in der Anregung des fachöffentlichen Diskurses zu aktuellen Fragen der Pflegebildung liegt, setzte sich daraufhin kritisch mit den teils divergierenden Vorschlägen zur Umsetzung des Lernfeldansatzes in den Pflegeausbildungen auseinander.

In einer eingehenderen Untersuchung der Konzeptionen zur Umsetzung des Lernfeldansatzes kristallisierte sich heraus, dass bei einigen Konzeptionen der implizit oder explizit zugrunde gelegte Handlungsbegriff diskussionswürdig erscheint. Wir messen dem eine große Bedeutung bei und entschieden uns dafür, auf den Handlungsbegriff einen temporären Arbeitsschwerpunkt der Sektion zu legen. Im Zuge der Arbeit reifte als Ziel dieser Auseinandersetzung heran, Kriterien zu generieren, mit denen Handlungsbegriffe in pflegedidaktischen Konzeptionen analysiert und auf ihre Eignung für pflegedidaktische Zusammenhänge hin systematisch untersucht werden können. Das zu entwickelnde Analyseinstrument soll insbesondere Pflegelehrerinnen¹ bei der kritischen Reflexion pflegedidaktischer Konzeptionen unterstützen.

¹ Mit der weiblichen Form sind die Lehrer selbstverständlich mit gemeint.

Die Analysekriterien wurden und werden im Wechselspiel induktiver, abduktiver und deduktiver Phasen generiert (vgl. bspw. Strübing 2004). Nach einer ersten Analyse des Lernfeldkonzeptes sowie berufspädagogischer, pflege- und allgemeindidaktischer Auslegungen (Bischoff-Wanner 2003, KMK 2000, Kremer/Sloane 2001, Lisop 2004, Panke-Kochinke 2003, Schneider 2003, Schneider et al. 2004) sind potentielle Analyse-kriterien von den Sektionsmitgliedern benannt worden. Diese wurden grob systematisiert und dienten als Grundlage für die Analyse verschiedener handlungstheoretischer Ansätze. Dabei ging auch das Wissen der versammelten Expertinnen ein, um in einem weiteren Schritt Arbeitshypothesen für die geplante deduktive Analysephase zu generieren. Die Analysen der Theorien hingegen führten zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Kriterien. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen. Bisher wurden die Handlungsregulationstheorie (Hacker 1973, Volpert 1974)² und die Theorie kommunikativen Handelns (Habermas 1981) analysiert. Derzeit wird der Handlungs-begriff der neueren Phänomenologie (Schmitz 1994, 2002) herausgearbeitet.

Die Auswahl der Handlungstheorien erfolgte vor dem Hintergrund pflegedidaktischer und pflegewissenschaftlicher Rezeptionen (bspw. Wittneben 1991, Remmers 2000, Schneider 2001, Uczarewicz 2003)³ und mit dem Ansinnen, aus dem breiten Spektrum handlungstheoretischer Diskurse zunächst weit auseinander liegende Positionen zu berücksichtigen. Zur Vertiefung einzelner Aspekte wurden Literaturrecherchen durchgeführt und weitere ausgewählte Literatur hinzugezogen.⁴

Exemplarisch wurde das heuristische Instrument zur Analyse der Handlungsbegriffe in ausgewählten fachdidaktischen Konzeptionen angewendet (Muster-Wäbs/Schneider 2001, Panke-Kochinke 2003, 2005; Spürk et al. 2005, Schneider 2005, Schneider et al. 2001). Weitere Analysen sind geplant. Auch soll geprüft werden, ob sich der Anwendungsbereich auf Curricula ausweiten lässt. Die Analyse-kriterien werden in diesem Prozess fortlaufend evaluiert und ggf. weiterentwickelt.

3. Die Analyse-kriterien im derzeitigen Arbeitsstand

Die folgenden Analyse-kriterien sind bisher heuristisch ausgearbeitet:

- Wissenschaftstheoretische Position
- Intentionalität
- Konstituierende Handlungsdimensionen
- Handlungsrelevante Wissensarten
- Prozessstruktur

2 Die frühen Ausführungen sind gewählt worden, weil diese, nicht die späteren Entwicklungen der Handlungsregulationstheorie, in pflegedidaktischen Konzeptentwicklungen zu Grunde gelegt werden (vgl. die Ausführungen im Abschnitt zur exemplarischen Anwendung des Analyseinstruments).

3 Wittneben greift auf Habermas (1982), Remmers u.a. auf Habermas (1982) und Schmitz (1992, 1996), Schneider u.a. auf Hacker (1973) und Volpert (1974) und Uczarewicz auf Schmitz (1992, 1994, 1998) zurück.

4 Im Rahmen dieses Artikels wird auf weitere Begründungen zur Literatúrauswahl verzichtet und auf nachfolgende Veröffentlichungen verwiesen.

- Bewusstseinssebenen
- Reflexivität
- Sinnhaftigkeit

Die Grenzen zwischen den Kriterien sind mehrmals fließend. Hier wird jedoch analytisch eine trennscharfe Abgrenzung vorgenommen. Bezüge zwischen den Kriterien sind nicht expliziert.

Alle Kriterien werden im (zukünftigen) Analyseinstrument knapp erläutert. Darüber hinaus werden durch Auflistung verschiedener Aspekte und ggf. Dimensionierungen Möglichkeiten zur Einordnung des je vorliegenden Handlungsbegriffs angeboten. In Anlehnung an die Grounded Theory werden unter Dimensionierungen Ausprägungsgrade des vorliegenden Merkmals verstanden (Strauss/Corbin 1996: 51 ff.)

In diesem Aufsatz kann keine vollständige Darstellung erfolgen. Es wird exemplarisch auf die Kriterien Intentionalität, konstituierende Handlungsdimensionen, handlungsrelevante Wissensarten und Prozessstruktur eingegangen.⁵ In der folgenden Abbildung wird ein Überblick geboten.

Intentionalität	teleologisch – nicht-teleologisch – passive Intentionalität
Konstituierende Dimensionen	Kognition – Emotion – Leib/Körper – Sozialität – Situation mehrdimensional - eindimensional
Handlungsrelevante Wissensarten	explizites Wissen – implizites Wissen empirisch-systematisches Wissen – Erfahrungswissen – intuitives Wissen – leibliches Wissen
Prozessstruktur	hierarchisch-sequenziell – offen

Abb. 1: Überblick über ausgewählte Kriterien und deren Dimensionierungen

3.1 Intentionalität

Wir gehen davon aus, dass Intentionalität ein wesentliches Kriterium für die Analyse des Handlungsbegriffs bildet. Intentionalität als Analyse Kriterium von Handlungsbegriffen geht der Frage nach der Gerichtetheit des Handelns nach. Mit der Dimensionierung von Intentionalität in teleologische, nicht-teleologische und passive Intentionalität beziehen wir uns auf Joas (1996).⁶ Joas bietet Begriffe an, die u.E. für diesen Kontext weiterführend sind.

⁵ Diese Kriterien wurden im Wesentlichen von der Autorin erarbeitet, was die Auswahl begründet.

⁶ Eine andere Richtung schlagen Brandstädter und Greve (1999) mit ihrer Kritik am intentionalistischen Modell der Handlungserklärung ein. Sie differenzieren in para-, peri-, kontra-, prä- und subintentionale Aspekte des Handelns. Bisher erscheint diese Differenzierung für den hier interessierenden Kontext nicht entscheidend weiterführend. Die eher basalen Unterscheidungen von Joas integrieren u.E. fruchtbar verschiedene Linien der Kritik.

Die teleologische Fassung von Intentionalität ist vermutlich die gebräuchlichste; hier bedeutet Intentionalität die bewusste Ausrichtung auf ein Ziel. Webers weit verbreitete Definition von Handeln steht dafür: „Jede denkende Besinnung auf die letzten Elemente sinnvollen menschlichen Handelns ist zunächst gebunden an die Kategorien ‚Zweck‘ und ‚Mittel‘“ (Weber 1973, zit. n. Joas 1996: 218).⁷ Damit erklärt Weber einen Teilbereich menschlichen Handelns, dies wird jedoch damit häufig absolut gesetzt.⁸

Die Handlungsregulationstheorie geht von bewusster Zielsetzung aus: Ich handle, weil ich davon ausgehe, dass mein Handeln einen bestimmten Zweck erfüllt. Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass ich vor dem Handeln das Ergebnis geistig vorwegnehme (bspw. Volpert 1974: 18).

Es sind jedoch andere Dimensionen von Intentionalität nicht nur denkbar, sondern u. E. für pflegedidaktische Zusammenhänge wesentlich.

Unter Bezug auf Dewey, Böhler u.a. arbeitet Joas eine nicht-teleologische Fassung von Intentionalität heraus. Böhler weist auf die Situiertheit jeglichen Handelns hin, er geht von einem konstituierenden Situationsbezug (vs. der Auffassung, Situation sei lediglich Bedingung für Handeln) aus. Intentionalität erwächst aus laufender selbstreflexiver Steuerung innerhalb und aufgrund von Situationen (vgl. Joas 1996: 236). Dabei sind „Situationsbezug und Zielbezug [...] von vornherein miteinander verschränkt.“ (a.a.O.: 236) Das Ziel ist der Handlung nicht mehr vorgelagert, wie es die teleologische Fassung behauptet, sondern die Setzung von Zwecken ist „Resultat einer Reflexion auf die in unserem Handeln immer schon wirksamen, vor-reflexiven Strebungen und Gerichtetheiten“ (Joas 1996: 232). Diese Strebungen verortet Joas im Körper. Dessen Fertigkeiten, Gewohnheiten, Weisen des Bezugs zur Umwelt bilden den Hintergrund unserer Intentionalität.

Joas geht noch einen Schritt weiter und arbeitet unter Bezug auf Plessner und Merleau-Ponty eine Dimension heraus, die er passive Intentionalität oder auch den sinnhaften Verlust von Intentionalität bezeichnet. Ausgehend von der „verborgenen Voraussetzung“ vieler Handlungstheorien – der Unterstellung, dass Handelnde zur Kontrolle ihres Körpers fähig wären – problematisiert er die instrumentelle Einschränkung der Rolle des Körpers (vgl. Joas 1996: 245ff.). Letztlich versucht Joas das rationale Modell des Handelns und das mit diesem verbundene Zweck-Mittel-Schema zu überwinden. „Das Zweck-Mittel-Schema ist erst dann überwunden, wenn die aller bewussten Zwecksetzung vorausgehende praktische Vermitteltheit des Organismus Mensch und seiner Situation erkannt ist. Die Reflexionen über den Zweckbegriff führen deshalb zwangsläufig zu einer Berücksichtigung der Körperlichkeit des menschlichen Handelns und seiner Kreativität“ (a.a.O.: 232).

⁷ Wenn wir im Folgenden Ziele und Zwecke etwa synonym verwenden, ist das begrifflich nicht ganz korrekt. Zwecke treten auf bei sog. Kausalhandlungen, hier wird der Blick nicht auf Ergebnisse, sondern auf Folgen gerichtet. Dies setzt ein Minimum an Wissen voraus, Kausalwissen. Die (Teil-)Handlungen dazu heißen Mittel. Dem Kausalwissen gemäß zu handeln hieße dann zweckrational handeln (vgl. Mittelstraß 2004: 34).

⁸ Giddens spricht lediglich von einem „zweckgerichteten Anteil des Alltagshandelns“ (1984: 99, Herv. F.F.) und verweist auf die Implikationen der Begriffe Zweck und Absicht, „sie implizieren, man könne den Fluss der Lebensaktivität eines Handelnden zu einer Reihe beabsichtigter Ereignisse austrocknen“ (a.a.O.).

Nicht eingegangen sind wir auf die „Nebenwirkungen“ von Handlungen. So stellt Giddens heraus, dass das, was in einer Darstellung intentional sein kann, in einer anderen nicht intentional ist (vgl. Giddens 1984: 98, aber auch Brandstätter/Greve 1999: 194ff.).⁹

Einen Teil der Vielschichtigkeit des Phänomens der Intentionalität illustriert das folgende Zitat: „Ein Künstler kann die bewusste Zwecksetzung haben, sein Bild zu verkaufen, vielleicht sogar eine bewusste Zwecksetzung, es zu machen. Aber bei der Herstellung muss er jede Arroganz notwendig einer kreativen Erfahrung opfern, in der ein bewusster Geist nur eine sehr kleine Rolle spielt“ (Bateson 1994: 564).

3.2 Konstituierende Dimensionen

Mittels dieses Kriteriums kann analysiert werden, wodurch Handeln konstituiert wird. Einige Handlungstheorien gehen davon aus, dass Handeln vor allem durch Kognitionen konstituiert und gesteuert wird (Hacker 1974, Aebli 1980). In dessen Folge geschieht es, dass Emotionen als Störungen, als Hindernisse zweckrationalen Handelns aufgefasst werden. Andere sehen im Leib und/oder der Körperlichkeit des Menschen ein wesentliches Bestimmungselement des Handelns (vgl. Joas 1996).

Viele Handlungstheorien gehen implizit von einer Autonomie des Subjekts aus und Sozialität wird lediglich als beeinflussende Größe angesehen. Andere wiederum bestimmen Sozialität als wesentliches konstituierendes Merkmal (Giddens 1984, Hörning 2004) und autonom handelnde Subjekte als voraussetzungsreiche Ausnahmen (vgl. Joas 1996). Ein anderes konstituierendes Element ist die Situation. Mit Situation kommen bspw. räumliche und institutionelle Bedingungen als konstitutiv für Handeln in den Blick.

Wir dimensionieren hier folglich in die verschiedenen Aspekte menschlichen Seins, die Handeln konstituieren, sowie in mehr- und eindimensional.

Mehrdimensional wäre ein Handlungsbegriff, der alle oder mehrere der benannten Dimensionen als das Handeln konstituierend erfasst; von Eindimensionalität wird dann gesprochen, wenn entweder Kognition, Emotion, Sozialität, Situation oder Körperlichkeit allein das Handeln bestimmen oder aber als wesentlicher Anteil angesehen werden.

Mittels dieser Dimensionierungen kann also zunächst analysiert werden, welche Aspekte in der vorliegenden Fassung des pflegedidaktischen Konzepts als für Handeln konstitutiv angesehen werden und nachfolgend kann der Frage nachgegangen werden, ob es hier die Konstitution von Handeln auf eine Dimension fokussiert oder von mehreren Dimensionen ausgeht.

⁹ Brandstätter/Greve greifen zur Illustration dieser These instruktiv auf den griechischen Mythos um Ödipus zurück.

3.3 Handlungsrelevante Wissensarten

Bei diesem Kriterium handelt es sich um die Frage, auf welches Wissen Handelnde „zurückgreifen“, welches Wissen der Handlung zugrunde liegt, aber auch mit welchem Wissen Handeln gerechtfertigt wird. Die in dieser Formulierung aufscheinende Suggestion, hier läge ein bewusstes Zurückgreifen vor, wird im Folgenden als nicht haltbar heraus gestellt.

Wissen kann strukturell unterschieden werden in implizites und explizites sowie inhaltlich in empirisch-systematisches, Erfahrungswissen, leibgebundenes Wissen, intuitives Wissen.¹⁰

Als implizit wird jenes Wissen gefasst, das sich im Handeln zeigt – es ist „sprachloses Können“. Implizites Wissen ist in weiten Teilen unbewusst, nicht verbalisierbar und nicht formalisierbar. Explizites Wissen ist bewusstes Wissen über Fakten, Regeln, theoretische Modelle und Theorien, aber in Teilen auch Erfahrungswissen. Es ist begrifflich formalisiertes, sprachlich fassbares Wissen.

Ausführungen zu den inhaltlichen Ausdifferenzierungen begrenzen wir im Rahmen dieses Artikels auf intuitives und leibliches Wissen. Intuitives Wissen zeigt sich in Situationen, in denen gewusst wird, was zu tun ist, ohne Nachdenken zu müssen und ohne dass dieses Wissen verbalisiert werden können muss. Intuitives Wissen ist nur begrenzt verbalisierbar.

Charlotte und Michael Uzarewicz (2001) fassen leibliches Wissen als Wissen, welches eine besondere Situationswahrnehmung und -interpretation, gleichsam von Leib zu Leib, ermöglicht. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass leibliche Erfahrungen gespeichert werden, die mir als Wissen zur Verfügung stehen. Ein Beispiel soll dies kurz illustrieren: Als ich nach einigen Jahren im Rahmen einer Forschung wieder im Krankenzimmer eines Krankenhauses stand, bemerkte ich, wie mein Blick zunächst nicht – wie es meinem Zweck entsprochen hätte, auf die Lernende gerichtet war –, sondern zunächst von links nach rechts die Patienten in ihren Betten, mit ihrer Mimik, ihrer Körperhaltung, kurz ihrer Erscheinung, und mit ihren Drainagen, Infusionen u.a. gleichsam abrasterte.

Interpretiert liest sich diese Situation so: Beim Betreten eines Krankenzimmers nimmt die Atmosphäre (vgl. Böhme 1995, Schmitz 1998) des Zimmers, seine Gerüche, die typische Bettenstellung, Beleuchtung u.a. die Person ein. Sie wird zurückversetzt, setzt an früher erlebten Situationen unmittelbar und unwillkürlich an. Und die Person agiert, sie bewegt ihren Kopf, schaut von Bett zu Bett, Person zu Person. Dieses Handeln folgt, so unsere These, einem Wissen, das leiblich gespeichert ist; hier ist etwas in „Fleisch und Blut übergegangen“.¹¹

¹⁰vgl. Neuweg 1999, Carper 1974, Benner 1996, Uzarewicz/Uzarewicz 2001, 2005. Dieser Abschnitt ist zu weiten Teilen der noch nicht veröffentlichten Dissertation entnommen (Fichtmüller/Walter).

¹¹Anders gelagerte Beispiele lassen sich in der Literatur Marcel Proust' finden. Durch Gerüche, eine ganz bestimmte Höhe von Treppenstufen, also durch – auch zufällige – Sinneswahrnehmungen wird Erinnerung freigesetzt, die sich bewusstem Erinnern auch entzogen hat. Proust hat in seinem Romanwerk „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“ eine Fülle detailliertester Beschreibungen hinterlassen.

In weiteren Untersuchungen gälte es aufzudecken, inwiefern hier lediglich ein Reiz bestimmte kognitiv gespeicherte Erinnerungen freisetzt oder aber, und diese These wird hier vertreten, Sinneswahrnehmungen ermöglichen, leibliches Wissen zu erfahren und zumindest in Teilen zu verbalisieren.

3.4 Prozessstruktur

Mit Prozessstruktur wird analysiert, welchen inneren Aufbau eine Handlung resp. ein Handeln im Verständnis der jeweiligen Autoren aufweisen. Dieses Kriterium wird in die Dimensionen hierarchisch-sequentiell und offen dimensioniert. Beide Dimensionen bilden gleichsam die Pole eines breiten Spektrums.

Hierarchisch-sequenziell bedeutet, dass jede (Teil-)Handlung in übergeordnete Handlungszusammenhänge eingebettet ist (hierarchisch) und (Teil-)Handlungen nacheinander abgearbeitet werden (sequenziell). Die Handlungsregulationstheorie fasst Handeln in dieser Weise auf (vgl. Volpert 1974: 23ff.). Den Gegenpol bildet ein Verständnis von Handeln, welches Handlungen nicht in Teilhandlungen oder Phasen gliedert und stattdessen von einer Gleichzeitigkeit verschiedener Vorgänge ausgeht.

4. Zur exemplarischen Anwendung

Anhand der Konzeptionen von Kordula Schneider und Birgit Panke-Kochinke werden wir die Anwendung des Analyseinstruments illustrieren.

Wir begrenzen uns hier auf den pflegeberuflichen Handlungsbegriff, auf dem die Konzeptionen basieren. Der didaktische Handlungsbegriff wird in diesem Artikel vernachlässigt.

Zunächst legen wir dar, auf welche handlungstheoretischen Grundlagen sich die beiden Autorinnen berufen. Anschließend wird anhand der Kriterien Intentionalität und Prozessstruktur der pflegeberufliche Handlungsbegriff analysiert.

Schneider bezieht sich auf Laur-Ernst 1990, Hacker 1973, Volpert 1974, Aebli 1983, 1993, 1994, Dörner 1992, Golemann 1995 (vgl. Schneider 2003: 12) und expliziert, wie sich die theoretischen Grundlagen in ihrem Konzept wiederfinden. So wird die Handlungsregulationstheorie bei der Analyse pflegeberuflichen Handelns angewendet (vgl. Muster-Wäbs/Schneider 2001b). Ausdruck findet die Handlungsregulationstheorie im Instrument der Handlungsprozessanalyse, deren Ziel darin besteht „aufzudecken, welche beruflichen Teilhandlungen und Handlungsarten in einer komplexen beruflichen Handlungssituation zum Tragen kommen“ (Muster-Wäbs/Schneider 2000: 503, in: Muster-Wäbs/Schneider 2001a).

Aus ihrer Veröffentlichung „Vom Lernfeld zum konkreten Unterricht – ein Leitfaden“ (Schneider et al. 2001) entnehmen wir das folgende Beispiel. Dieses Beispiel ist in einer Teamfortbildung während eines Projektseminars im Studiengang Pflegepädagogik mit ausdrücklich exemplarischem Charakter entstanden (vgl. a.a.O.: 20). Aus dem

Teillernfeld „Pflege alter Menschen mit akuten und chronischen Erkrankungen“ wählen die Autoren das Thema „Pflege eines Menschen mit Obstipation“ aus. Über die ebenfalls aus den Aktivitäten und existenziellen Erfahrungen des Lebens (AEDL) ausgewählte Lebensaktivität „Ausscheiden können“ wird als erforderliche Pflegehandlung das Verabreichen eines Klistiers mit den Teilschritten planen, durchführen und evaluieren exemplarisch herausgegriffen. Diese Pflegehandlung gleicht einer Haupthandlung (vgl. a.a.O.: 24), welche auf ihre Teilhandlungen und Handlungsarten hin analysiert wird. Ziel ist es, die „Vielschichtigkeit des Handelns ausfindig zu machen“ (a.a.O.) und die erforderlichen Kompetenzen herauszuarbeiten.

Die Teilhandlung „Das Verabreichen eines Klistiers planen“ enthält bspw. emotionale Anteile (Handlungsart), wie „Einplanen, dass eigene Ekelgefühle aufkommen können“ (Planung), „Eigene Ekelgefühle beim Verabreichen eines Klistiers wahrnehmen“ (Durchführung) und „Planung und Durchführung der Klistierverabreichung evaluieren“ (Evaluation) (a.a.O., S. 25). Soviel zum Beispiel. Wie lässt sich eine solche Konzeptionalisierung nun mittels der Kriterien analysieren? Welche Erkenntnisse sind zu erlangen? Zur Analyse wird darüber hinaus auf andere Veröffentlichungen zurückgegriffen, um die Hintergrundannahmen offen zu legen.

Das Kriterium Intentionalität erweist sich in der Konzeption ausschließlich teleologisch gefasst. Die folgenden Zitate illustrieren dies.

„Handlungen sind bewusst und zielgerichtet. Ein handelnder Mensch strebt ein Ziel an, sonst hantiert er nur. Er möchte eine ihm unbefriedigende Situation verändern“ (Schneider et al. 2004: 19). So geht es im Handlungszyklus um das „Entwickeln von Zielsetzungen und damit verbunden [um] ein geistiges Vorwegnehmen des Handlungsergebnisses“ (Hahne in Pahl 1996, zit. n. Muster-Wäbs/Schneider 2001b: 18).

Intentionalität wird als teleologische Zielsetzung gefasst. Im Beispiel besteht die Absicht darin, das Klistier zu verabreichen. Die Teilhandlungen werden keiner Zielbestimmung mehr unterzogen. Unseres Erachtens zeigt sich gerade hier der Einfluss der frühen Handlungsregulationstheorie besonders und Kritik an dieser greift auch hier: Warum welches Ziel angestrebt wird, wird auf diese Weise nicht mehr verhandelbar (vgl. Holzkamp 1996).¹² Die Beteiligten im Handlungsprozess werden damit zu Objekten planerischer Bemühungen mit normativen Zielsetzungen.

Wird die Prozessstruktur pflegeberuflichen Handelns analysiert, zeigt sich ein streng hierarchisch-sequentiell strukturiertes Verständnis, entsprechend der Handlungsregulationstheorie. Ausdruck findet das in der Handlungsprozessanalyse, mittels derer Handlungen in Teilhandlungen und Handlungsarten „zergliedert“ werden (vgl. Muster-Wäbs/Schneider 2001a). Die Zergliederung in Handlungsarten unterscheidet in kognitive, gegenständlich-materielle, sozial-kommunikative und emotionale

¹²Hacker ging es u.a. um Rationalisierung des Arbeitshandelns in Produktionsprozessen. Für pflegeberufliches Handeln sind Verständigungs- und Aushandlungsprozesse jedoch essentiell (vgl. Darmann 2000, Ertl-Schmuck 2000, Remmers 2000). Sie sind über ein solches teleologisch ausgerichtete Intentionalität nicht beschreibbar, analysierbar und geraten als Gegenstand pflegedidaktischer Überlegungen aus dem Blick.

Handlungen. Diese Unterteilung könnte auf konstituierende Dimensionen des Handelns verweisen, in den Ausführungen und aufgrund der handlungstheoretischen Grundlegungen ist dies auszuschließen. Statt dessen muss davon ausgegangen werden, dass neben der hierarchisch-sequentiellen Prozessstruktur eine Gleichzeitigkeit verschiedener Anteile des Handelns angenommen wird. In der „Heuristischen Matrix mit Handlungsarten“ erscheinen sie mal als Handlungsarten mal als Anteile einer Handlung (Schneider et al. 2001).

Der gesamte Prozess ist einem rationalen Kalkül unterworfen, selbst die emotionalen Anteile der handelnden Subjekte werden geplant, so dass sich in den Handlungsabläufen kaum Überraschungen im Sinne unerwarteter subjektbezogener Dynamik ergeben können, und wenn, dann werden diese als Störfaktoren wiederum einer Planung unterzogen.

Die Konzeption, welche Birgit Panke-Kochinke vornimmt, fasst pflegeberufliches Handeln anders auf. Panke-Kochinke hat in den uns vorliegenden Texten keine handlungstheoretischen Grundlagen angegeben (Panke-Kochinke 2003, 2005; Spürk et al 2005).

Wir nehmen in die Darstellung der Analyse auch hier ein Beispiel auf. Als solches dient die Lernsituation „Prioritäten setzen“, welche im Rahmen des Curriculumprozesses des Kooperationsverbundes niedersächsischer Krankenpflegeschulen entwickelt wurde. Sie ist dem Lernfeld „Hermeneutisches Fallverstehen und Regelwissen zwischen Ganzheitlichkeit und Spezialisierung“ zugeordnet (vgl. Spürk et al 2005: 133). Ausgangspunkt der Lernsituation ist eine Handlungssituation, in der eine Lernende zwischen zwei konkurrierenden pflegerischen Anforderungen in der Pflege von Frau A. zu einer Entscheidung kommen muss. Frau A. lebt seit vier Wochen auf einer Station für Menschen mit Demenz in Krisensituationen (vgl. a.a.O.: 135). Es soll ein Verbandwechsel durchgeführt werden. Frau A. „schreit in einem monotonen Singsang“ (a.a.O.) und wehrt sich gegen Versuche, den Verbandwechsel vorzunehmen. Diese Lernsituation soll Kompetenzentwicklung in den Bereichen Fachkompetenz (bspw. Grundlagen der Wundversorgung, Wissen über Pflgetheorien und -konzepte für den Umgang mit demenziell erkrankten Menschen und Stressmodelle), Methoden-/Lernkompetenzen (bspw. Techniken der Validation, Sammeln von Argumenten für die Prioritätensetzung) und Personal-/Sozialkompetenz (bspw. Begreifen, dass manche Probleme nicht situationsgerecht gelöst werden können) ermöglichen. Der Unterrichtseinstieg in die Lernsituation erfolgt unter der Frage: „Was macht hier Stress“ (a.a.O.: 137)? Im gelenkten Unterrichtsgespräch werden Hypothesen aufgestellt. So viel zum Beispiel. Welches ein Handlungsverständnis, wieder eingegrenzt auf pflegerisches Handeln, ergibt die Analyse?

Das Kriterium Intentionalität erweist sich als teleologisch und nicht-teleologisch gefasst. Teleologisch ist die Handlung insofern, als Zielsetzungen und Konflikte zwischen Zielen explizit benannt werden. Aus den vorliegenden Veröffentlichungen lässt sich nicht eindeutig bestimmen, ob es bei der teleologischen Fassung bleibt. Das würde bedeuten, dass konkurrierende Ziele zugunsten eines übergeordneten Ziels aufgelöst

werden, welches dann in der Situation die Handlung steuert. Unseres Erachtens erschließt sich jedoch aus den verschiedenen Texten, dass Intentionalität zudem nicht-teleologisch gefasst ist. In der Handlungssituation verfolgt die Lernende zunächst ein eindeutiges Ziel, der Verbandwechsel soll erfolgen. Die Situation lässt dies jedoch nicht zu, auch nicht, als eine Pflegekraft hinzugezogen wird. Dieser Konflikt wird Ausgangspunkt eines Lernprozesses, dessen Ziel die Entscheidungsfindung ist, in der auch Raum für Unentscheidbares bleibt. Die hermeneutische Vorgehensweise in der Analyse der Handlungssituation legt nahe, dass sich Lernende darin einüben können, Situationen mehrperspektivisch und achtsam wahrzunehmen. Die Situation wird darüber mit handlungsleitend. Potentiell können Situationsbezug und Zielbezug miteinander verschränkt werden. Dies korrespondiert mit dem Verständnis der Gestaltung von Unterricht. Bspw. wird die Operationalisierung von Lernzielen als Orientierungsrahmen gesehen. Panke-Kochinke weist, wenn auch in einer Fußnote, darauf hin, dass es fatal wäre, „wenn man versuchen würde den Orientierungsrahmen als statisches Gerüst zu nutzen“ (Panke-Kochinke 2005, Fußnote 5, vgl. auch Fußnote 6, Schlussbemerkung 6: 151). Die Entfaltung der Themen, die anhand dieser Situation gelernt werden können, die didaktischen Zielsetzungen und Inhaltsangaben lassen jedoch auch Zweifel aufkommen. Eine Analyse des pädagogischen Handlungsbegriffs könnte hier ansetzen, wird jedoch im Rahmen dieses Artikels unterlassen.

Die Handlungsprozessstruktur erweist sich als offene Prozessstruktur. Identifizierbare Handlungselemente¹³ sind Situationsanalyse und Ziele. Pflegerisches Handeln wird weniger expliziert, was eine Analyse erschwert. Weiterführend wäre hier, den Handlungsbegriff des didaktischen Handelns zu analysieren, was im Rahmen dieses Artikels jedoch nicht geleistet werden kann.

5. Resümee aus der Anwendung

Wir vermuten, dass über die Anwendung der Kriterien eine Sensibilisierung für den Handlungsbegriff erreicht wird und der Analysebogen auf verschiedenen Ebenen pflegedidaktischen Handelns sinnvoll eingesetzt werden kann. Die Diskussionen und Rückmeldungen auf dem Kongress in Nürnberg bestärken uns in der Arbeit am Handlungsbegriff. Wesentlich erscheint, dass Eckpunkte eines pflegerischen und didaktischen Handlungsbegriffs anhand der Kriterien bestimmt werden, um als Reflexionsfolie eine kritische Betrachtung des in den jeweiligen Konzepten vorliegenden Handlungsbegriffs zu ermöglichen. Die begründete Auswahl aus vorliegenden Konzeptionen wird damit ebenso ermöglicht, wie die Grundlegung eines bestimmten Handlungsbegriffs in eigenen Konzeptionen.

¹³In der weiteren Arbeit wird geprüft werden, in wie fern Handlungselemente als Dimensionen der Prozessstruktur in den Analysebogen aufgenommen werden.

6. Ausblick auf die weitere Arbeit

Nach einer Analyse weiterer Handlungstheorien und pflegedidaktischer Konzeptionen, in deren Folge die Kriterien einer weiteren Prüfung unterzogen und ausdifferenziert werden, ist geplant, Empfehlungen für einen pflegerischen und pflegedidaktischen Handlungsbegriff zu entwickeln. Angestrebt wird eine weitere Veröffentlichung mit der Zielgruppe Pflegelehrer/innen. Dazu wird das Instrument zur Analyse von Handlungsbegriffen zielgruppenorientiert überarbeitet werden. Wir hoffen auf eine kritische Auseinandersetzung und Diskussion.

Literatur

- Aebli, H. (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bateson, G. (1994): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Benner, P. (1994): Stufen zur Pflegekompetenz. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber
- Böhme, G. (1995): Atmosphäre. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brandstädter, J.; Greve, W. (1999): Intentionale und nichtintentionale Aspekte des Handelns. In: Straub, Jürgen/Werbik, Hans (Hrsg.): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs, Frankfurt am Main, New York: Campus, 185-212
- Büssing, A.; Herbig, B.; Ewert, T. (2000): Intuition als implizites Wissen. Bereicherung oder Gefahr für die Krankenpflege? In: Pflege 13. Jg. H. 5, 291-296
- Carper, B. (1997): Fundamental Patterns of Knowing in Nursing. In: Nicoll, Leslie H. (Hrsg.): Perspectives of Nursing Theory. Philadelphia, New York: Lippincott, 247-256
- Darmann, I. (2000): Kommunikative Kompetenz in der Pflege. Stuttgart: Kohlhammer
- Giddens, A. (1984): Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt am Main, New York: Campus
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 1.u.2. Bd. Frankfurt am Main
- Hacker, W. (1973): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften
- Hacker, W. (1983): Gibt es eine Grammatik des Handelns? Kognitive Regulation zielgerichteter Handlungen. In: Hacker, W.; Volpert, W.; Cranach, M. von (Hrsg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 18-25
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus
- Hörning, K. H. (2004): Kultur als Praxis. In: Jaeger, F.; Liebsch, B.: Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart, Weimar: Metzler, 139-151
- Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Mittelstraß, J. (Hrsg.) (2004): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel GmbH
- Muster-Wäbs, H.; Schneider, K. (2001a): Lernfeldumsetzung in der Ausbildungslandschaft. In: Unterricht Pflege 6. Jg. H. 1, 10-15
- Muster-Wäbs, H.; Schneider, K. (2001b): Theoretische Grundlagen und ausgewählte Methoden eines handlungstheoretischen Konzeptes zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. In: Unterricht Pflege 6. Jg. H. 1, 16-36
- Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster: Waxmann
- Panke-Kochinke, B. (2003): Pflege neu lernen. In: Pflegemagazin 4. Jg. H. 4, 14-31
- Panke-Kochinke, B. (2005): Die Lernsituation – Konstruktion und Erfahrung. In: PrInternet 7. Jg. H. 3, PflegePädagogik, 139-151

- Panke-Kochinke, B. (2005): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript
- Remmers, H. (2000): *Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber
- Schmitz, H. (2002): *Begriffene Erfahrung. Beiträge zur antireduktionistischen Phänomenologie*. Rostock
- Schmitz, H. (1994): *Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie*. Bonn
- Schneider, K. (2005): Das Lernfeldkonzept zwischen theoretischen Erwartungen und praktischen Realisierungsmöglichkeiten. In: Schneider, K.; Brinker-Meyendriesch, E.; Schneider, A. (Hrsg.): *Pflegepädagogik. Für Studium und Praxis*. Heidelberg: Springer, 79-113
- Schneider, K.; Muster-Wäbs, H.; Bohrer, A.; Thranberend, T. (2004): Vom Lernfeld zur Lernsituation – Pflege. Strukturierungshilfe zur Analyse, Planung und Evaluation von Unterricht. Troisdorf: *Bildungsverlag Eins*
- Schneider, K.; Buhl, R.; Gesell, A.; Stumpf-Parketny, T. (2001): Vom Lernfeld zum konkreten Unterricht – ein Leitfaden. In: *Unterricht Pflege* 6. Jg. H. 2, 20-34
- Spürk, D.; Flechsenberger, M.; Marks, A.; Panke-Kochinke, B.; Seifert, R. (2005): Lernsituationen in der Gesundheits- und Krankenpflege/Gesundheits- und Kinderkrankenpflegeausbildung – Folge 2: Prioritäten setzen. In: *PrInternet* 7. Jg. H. 3, *PflegePädagogik* 133-138
- Uzarewicz, C. (2003): Das Konzept der Leiblichkeit und seine Bedeutung für die Pflege. In: *Deutscher Verein für Pflegewissenschaft (Hrsg.): Das Originäre der Pflege entdecken. Pflege beschreiben, erfassen, begrenzen*. Frankfurt am Main: Mabuse, 13-26
- Uzarewicz, C.; Uzarewicz, M. (2001): Transkulturalität und Leiblichkeit in der Pflege. In: *intensiv*, 9. Jg., 168-175
- Volpert, W. (1974): *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag
- Wittneben, K. (1991): *Pflegekonzepte in der Weiterbildung zur Pflegelehrkraft – über Voraussetzungen und Perspektiven einer kritisch-konstruktiven Didaktik der Krankenpflege*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Franziska Fichtmüller, Dipl. Pflegepädagogin, Universität Osnabrück, FB 08/
Pflegewissenschaft, ffichtmu@uni-osnabrueck.de

Schlüsselwörter

Handlung, Handlungstheorie, Reflexionsebenen, Pflegedidaktik