



Karl-Heinz Sahmel

# Lehrbuch Kritische Pflegepädagogik

Karl-Heinz Sahmel  
Lehrbuch Kritische Pflegepädagogik

Verlag Hans Huber  
Programmbereich Pflege

*Wissenschaftlicher Beirat*  
Angelika Abt-Zegelin, Dortmund  
Jürgen Osterbrink, Salzburg  
Doris Schaeffer, Bielefeld  
Christine Sowinski, Köln  
Franz Wagner, Berlin





Karl-Heinz Sahmel

# Lehrbuch Kritische Pflegepädagogik

Hogrefe Verlag

**Karl-Heinz Sahmel**, Prof. Dr. paed. habil., Dipl.-Päd, Professor für Pflegepädagogik, Pflegewissenschaft und Pädagogik an der Hochschule Ludwigshafen am Rhein; außerplanmäßiger Professor für Pflegewissenschaft am Institut für Pflegewissenschaft an der UMIT in Hall/Tirol (Österreich).  
E-Mail: karl-heinz.sahmel@t-online.de

Lektorat: Jürgen Georg, Michael Herrmann, Barbara Müller  
Herstellung: Daniel Berger  
Umschlagfoto: iStock. by Getty Images™  
Umschlaggestaltung: MetaDesign, Berlin; Claude Borer, Basel  
Satz: Claudia Wild, Konstanz  
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Finidr s. r. o., Český Těšín  
Printed in Czech Republic

*Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Kopien und Vervielfältigungen zu Lehr- und Unterrichtszwecken, Übersetzungen, Mikroverfilmungen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Verfasser haben größte Mühe darauf verwandt, dass die therapeutischen Angaben insbesondere von Medikamenten, ihre Dosierungen und Applikationen dem jeweiligen Wissensstand bei der Fertigstellung des Werkes entsprechen.

Da jedoch die Pflege und Medizin als Wissenschaften ständig im Fluss sind, da menschliche Irrtümer und Druckfehler nie völlig auszuschließen sind, übernimmt der Verlag für derartige Angaben keine Gewähr. Jeder Anwender ist daher dringend aufgefordert, alle Angaben in eigener Verantwortung auf ihre Richtigkeit zu überprüfen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen oder Warenbezeichnungen in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen-Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

*Anregungen und Zuschriften bitte an:*

Hogrefe Verlag  
Lektorat: Pflege  
z. Hd.: Jürgen Georg  
Länggass-Strasse 76  
CH-3000 Bern 9  
Tel: 0041 (0)31 300 45 00  
Fax: 0041 (0)31 300 45 93  
E-Mail: [juergen.georg@hogrefe.ch](mailto:juergen.georg@hogrefe.ch)  
Internet: <http://verlag.hogrefe.ch>

1. Auflage 2015.

© 2015 by Hogrefe AG, Bern

(E-Book-ISBN\_PDF 978-3-456-95529-2)

(E-Book-ISBN\_EPUB 978-3-456-75529-8)

ISBN 978-3-456-85529-5

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	11
Einleitung .....	13
<b>1. Dimensionen der Pädagogik .....</b>	<b>19</b>
1.1 Ein Blick auf die Entwicklung der Pädagogik .....	19
1.2 Nachdenken über Erziehung .....	22
1.3 Überlegungen zum Bildungsbegriff .....	26
1.4 Schwierigkeiten mit dem Begriff «Lernen» .....	30
1.5 Einige Hinweise auf den Grundbegriff «Sozialisation» .....	33
1.6 Ein Blick auf Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft .....	35
1.6.1 Schulpädagogik .....	35
1.6.2 Berufspädagogik .....	38
1.6.3 Erwachsenenbildung .....	41
1.7 Pflegepädagogik im Rahmen des pädagogischen Diskurses .....	42
<b>2. Neuzeitliche Pflege im gesellschaftlichen Kontext .....</b>	<b>49</b>
2.1 Anmerkungen zur Geschichtsschreibung in der Pflege .....	49
2.2 Medizin und Pflege bis zum 18. Jahrhundert .....	50
2.3 Krankenpflege im 19. Jahrhundert .....	52
2.4 Erste Emanzipationsversuche der Pflege – und ihr Scheitern (1890–1933) .....	56
2.5 Pflege im Nationalsozialismus .....	61
2.6 Eine Phase der Stagnation in der Pflege (1945–1985) .....	65
2.7 Zur Entwicklung von Altenversorgung und Altenpflege .....	72
2.8 Aufbruch der Pflege seit 1985 – wohin? .....	75
<b>3. Die Entwicklung der Pflegeausbildung .....</b>	<b>85</b>
3.1 Krankenpflegeausbildung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts .....	85
3.2 Krankenpflegeausbildung 1906 bis 1965 .....	88
3.3 Das «Duale System» der Berufsausbildung – eine Herausforderung für die Pflege .....	91
3.4 Die gesetzlichen Regelungen der Krankenpflegeausbildung von 1985 .....	94
3.5 Exkurs: Krankenpflegeausbildung in der DDR .....	99
3.6 Die Diskussion um die Neuregelung der Krankenpflegeausbildung (1985–2003) .....	101
3.7 Das Krankenpflegegesetz von 2003 .....	106
3.8 Zur Entwicklung der Altenpflegeausbildung .....	110
3.9 Das Altenpflegegesetz von 2003 .....	114
3.10 Fortbildungen, Weiterbildungen und Helferqualifikationen in der Pflege .....	117

<b>4. Allgemeine Didaktik</b> . . . . .	121
4.1 Zur Geschichte der Didaktik . . . . .	121
4.2 Traditionelle Modelle der Allgemeinen Didaktik . . . . .	122
4.2.1 Die geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Didaktik . . . . .	123
4.2.2 Die lerntheoretische Didaktik – das «Berliner Modell» . . . . .	125
4.2.3 Technologische Ansätze der Didaktik . . . . .	127
4.3 Kritische Ansätze der Allgemeinen Didaktik . . . . .	130
4.3.1 Die kritisch-kommunikative Didaktik . . . . .	130
4.3.2 Das «Hamburger Modell» der Didaktik . . . . .	131
4.3.3 Die kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki . . . . .	134
4.4 Handlungsorientierte Didaktik . . . . .	137
4.5 Konstruktivismus und Didaktik . . . . .	143
4.6 «Neue Wege» der Allgemeinen Didaktik . . . . .	147
4.7 Allgemeine Didaktik – Widersprüche und Einsprüche . . . . .	149
<b>5. Entwicklungsstand und Perspektiven der Pflegedidaktik</b> . . . . .	153
5.1 Pflegeunterricht und Didaktik – die ältere Diskussion . . . . .	153
5.1.1 Das «Duisburger Modell» . . . . .	154
5.1.2 Das «Aarauer Modell» . . . . .	155
5.2 Der fachdidaktische Ansatz von Karin Wittneben . . . . .	158
5.3 Zur Diskussion in den 1990er-Jahren . . . . .	161
5.4 Pflegedidaktische Konzeptionen . . . . .	162
5.4.1 Handlungsorientierte Pflegedidaktik . . . . .	162
5.4.2 Erfahrungsbezogener Unterricht in der Pflege . . . . .	162
5.4.3 Problemorientiertes Lernen in der Pflege . . . . .	164
5.5 Subjektorientierte Pflegedidaktik . . . . .	165
5.6 Die aktuelle pflegedidaktische Diskussion . . . . .	167
5.6.1 Die zusammenfassende Darstellung von Regina Keuchel . . . . .	168
5.6.2 Der Strukturgitteransatz von Ulrike Greb . . . . .	169
5.6.3 Die Interaktionistische Pflegedidaktik von Darmann-Finck . . . . .	172
5.7 Ausblick auf die weitere Entwicklung der Fachdidaktik Pflege . . . . .	173
<b>6. Dimensionen von Pflegeunterricht</b> . . . . .	179
6.1 Die widersprüchliche Einheit von Bildung und Lernen . . . . .	179
6.2 Methoden im Pflegeunterricht . . . . .	184
6.3 Projektunterricht . . . . .	191
6.4 Das Planspiel in der Pflegeausbildung . . . . .	194
6.5 Medien im Pflegeunterricht . . . . .	198
6.5.1 «Traditionelle» und «Neue» Medien . . . . .	198
6.5.2 Ein kritischer Blick auf Pflegelehrbücher . . . . .	201
6.6 Schwierigkeiten mit einer «zeitgemäßen» Unterrichtsplanung . . . . .	204
<b>7. Curriculumentwicklung in der Pflege</b> . . . . .	213
7.1 Der Streit um die Inhalte des Lernens . . . . .	213
7.2 Kernprobleme der Curriculumentwicklung . . . . .	217

7.3	Lehrpläne und Curricula für die Pflege vor der Reform von 2003	219
7.3.1	Das AKOD-Curriculum	219
7.3.2	Das Hessische Curriculum	222
7.3.3	Das Oelke-Curriculum	225
7.3.4	Erste Ansätze zur Integration der Ausbildungen	228
7.4	Zur pflegepädagogischen Diskussion um Curricula	231
7.5	Lehrpläne und Curricula in der Pflege seit 2003	233
7.6	Landeslehrpläne und Curricula für die Gesundheits- und Krankenpflege	235
7.6.1	Baden-Württemberg	236
7.6.2	Hessen	238
7.6.3	Nordrhein-Westfalen	239
7.6.4	Rheinland-Pfalz	240
7.6.5	Bayern	242
7.7	Lehrpläne und Curricula für die Altenpflege	247
7.8	Curricula für integrative und generalistische Ausbildungsgänge	252
7.9	Curriculumentwicklung als pflegepädagogische Herausforderung	255
<b>8.</b>	<b>PflegelehrerInnen und Pflegeschulen</b>	261
8.1	Lehrer – eine Profession?	261
8.2	Rückblick auf die Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland	265
8.3	Der Sonderweg der PflegelehrerInnen in Deutschland	268
8.4	Akademisierung der «Pflegepädagogik»	272
8.5	Lehrerausbildung – Kritik und Wandel	274
8.6	Die Zukunft der Lehrerausbildung in der Pflege	278
8.7	Pflegesschulen – Schulen besonderer Art	281
8.8	Leistungsmessung und Prüfungen als Herausforderungen	288
<b>9.</b>	<b>Die praktische Ausbildung in der Pflege</b>	295
9.1	Schwierigkeiten einer Bestandsaufnahme	295
9.2	Zur Situation der praktischen Pflegeausbildung	298
9.3	Aspekte der Praxisanleitung	305
9.4	Praxisbegleitung – die Lehrenden in der Praxis	312
9.5	Vorschläge zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Praxis	314
9.6	Praktische Ausbildung als berufliche Sozialisation	316
9.7	Das Theorie-Praxis-Problem in der Pflegeausbildung	323
<b>10.</b>	<b>Pflegebildung und die Zukunft</b>	329
10.1	Veränderungen als Herausforderungen	329
10.2	Modellprojekte der Pflegeausbildung	338
10.3	Die Generalistische Ausbildung – der Königsweg?	344
10.4	Bildungssystematische Schwierigkeiten	353
10.5	Ausblick: Professionalisierung – Kompetenzen – Pflegebildung	355
	Über den Autor	361
	Namensverzeichnis	363
	Literaturverzeichnis	367
	Sachwortverzeichnis	407





*Für UTE  
mit Dank für Alles*



## Vorwort

Die Entstehung des Buches hat mehrere Jahre gedauert. Ich habe dabei viele Impulse aus der Literatur wie aus persönlichen Begegnungen erhalten.

Meine intensive Auseinandersetzung mit der Kritischen Gesellschaftstheorie von Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas, Oskar Negt, Michel Foucault und Pierre Bourdieu hat viele Spuren hinterlassen, ohne dass die ganz Breite dieser Denker hier auch nur ansatzweise widergespiegelt werden konnte. Unter den Vertretern der Kritischen Pädagogik waren vor allem Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Wolfgang Lempert und Ludwig A. Pongratz von herausragender Bedeutung. In diese Reihe gehört auch Hartmut von Hentig; dessen Schweigen angesichts der massiven Vorwürfe des sexuellen Missbrauchs gegen seinen langjährigen Lebensgefährten Gerold Becker als Leiter der Odenwaldschule hat mich entsetzt und mit Trauer erfüllt. Aus der jungen Disziplin Pflegepädagogik lassen sich gewiss etliche Impulse von Karin Wittneben, Claudia Bischoff-Wanner, Roswitha Ertl-Schmuck, Ulrike Greb und Ingrid Darmann-Finck herausstellen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den reichlichen persönlichen Gesprächen, die ich zu den Themenfeldern dieses Buches geführt habe, lassen sich hier nicht benennen. Es sei aber wenigstens darauf hingewiesen, dass ich aus sehr vielen Veranstaltungen mit Studierenden der Hochschule Ludwigshafen am Rhein und der UMIT/Universität für Gesundheitswissenschaften, Medizinische Informatik und Technik in Hall/Tirol sowie aus diversen Vortrags- und Seminarveranstaltungen, die ich im Laufe der ver-

gangenen Jahre gehalten habe, viele Anregungen erhalten habe. Nur sehr wenige der Studierenden, deren Diplom- und Bachelor-Arbeiten und Dissertationen ich in den vergangenen Jahren betreut habe, tauchen im Literaturverzeichnis auf; ihnen allen gilt mein aufrichtiger Dank für viele konstruktive Gespräche.

Jürgen Georg vom Verlag Hans Huber hat das Buch in sein anspruchsvolles Verlagsprogramm aufgenommen und mir schon vorab viel Vertrauen entgegengebracht. Dafür und für die Hilfe beim Prozess der Gestaltung vom Manuskript zum endgültigen Buch sei ihm, Michael Herrmann und den weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Verlages gedankt.

Mein Dank gilt auch den Kolleginnen und Kollegen vom Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Hochschule Ludwigshafen am Rhein, die mir für das Wintersemester 2010/2011 ein Forschungsfreisemester ermöglicht haben. Ich gestehe allerdings, dass ich mitten in der Hälfte dieses Semesters meine Forschungsperspektive radikal verändert habe. Durch die völlig überraschende Erkrankung meiner Frau Ute wurde ich existentiell aus dem kontemplativen Forscherdasein gerissen und mit der Perspektive des fürsorgenden Familienangehörigen konfrontiert. Zugleich konnte ich erleben, dass eine gute patientenorientierte Kombination aus pflegerischer, medizinischer und therapeutischer Versorgung im multidisziplinären Team unter Einbezug der Angehörigen sehr herausragende Leistungen bezüglich der Wiederherstellung der Gesundheit der Betroffenen erbringen kann.

Das Buch ist meiner Frau Ute gewidmet. Sie hat mich stets unterstützt und die schwierigen

Phasen der Arbeit, meine Zweifel und Ungeduld begleitet und ertragen. Dafür gilt ihr mein aufrichtiger Dank.

Limburgerhof, im Januar 2015

Prof. Dr. Karl-Heinz Sahmel

## Einleitung

Die Disziplin «Pflegepädagogik» steht immer noch am Anfang ihrer Entwicklung. Nach der Etablierung diverser Studiengänge für Lehrende an Kranken-, Kinderkranken- und Altenpflegeschulen in Deutschland in den 1990er-Jahren gab es auch Bemühungen, die grundlegende Bezugsdisziplin Pflegepädagogik zusammenfassend darzustellen (vgl. Sahmel [Hrsg.], 2001; Sieger [Hrsg.], 2001; Schneider [Hrsg.], 2003). Seither gibt es zwar etliche Einzelarbeiten zu pflegepädagogischen Themen und viele wissenschaftliche Aufsätze (nicht nur in pflegepädagogischen Zeitschriften), eine aktuelle Aufarbeitung der Disziplin steht aber aus. Und genau darum geht es in diesem Buch: eine Auslotung des Feldes der Pflegepädagogik. Wo steht diese Disziplin heute? Welche Perspektiven hat sie? Ein weiterer Aspekt tritt hinzu: Die Art und Weise, in der im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogische Dimensionen thematisiert werden, ist vornehmlich nicht durch ein systematisches, sondern durch ein eklektizistisches Vorgehen charakterisierbar. Genau hier setzt nun die «kritische Dimension» des Buches an: Es geht darum nachzuweisen, dass im gegenwärtigen Reden über pädagogische Fragen im Bereich der praktischen Bildungsarbeit wie im Kontext der Pflegewissenschaft vielfach das Niveau der Diskussion der (ebenfalls zugrunde liegenden) Erziehungswissenschaft selten erreicht wird. Dies bedeutet nicht, dass alle dargestellten Aspekte des pflegepädagogischen Handlungsfeldes einzeln kritisiert werden, sondern diejenigen, an denen sich besonders Widersprüchlichkeiten, Entwicklungslinien wie Verkürzungen aufweisen lassen.

Die Besonderheit des Buches besteht darin, dass möglichst viele Aspekte von Aus-, Fort-

und Weiterbildung im Gesundheits- und Krankenpflege-, Kinderkranken- sowie Altenpflegebereich in ihrer historischen Entwicklung dargestellt und strukturell wie inhaltlich kritisch hinterfragt werden. Außerdem werden sie in den Kontext einer kritischen Gesellschaftstheorie eingestellt. Auch sollen Dimensionen einer Kritischen Pädagogik beleuchtet werden, die in den vergangenen Jahrzehnten systematisch entwickelt worden sind, in pflegepädagogischen Überlegungen aber oftmals nur eine untergeordnete Rolle gespielt haben.

Die folgenden Ausführungen stehen also in einem gesellschaftstheoretischen, kritisch-pädagogischen und pflegepädagogischen Kontext, der hier eingangs kurz skizziert werden soll.

Zu den besonderen Verdiensten der Vertreter Kritischer Erziehungswissenschaft gehört es, die Frage der wissenschaftstheoretischen Fundierung von Pädagogik ins Zentrum der Diskussion gerückt zu haben. Damit wird zugleich die Problematik der Werturteile brisant. Mit dem Vordringen des neuzeitlichen naturwissenschaftlichen Denkens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts spielt in den Diskussionen der Wissenschaften die Frage eine zentrale Rolle, ob Werturteile Bestandteil der Wissenschaft sein dürfen oder nicht. Mit dieser Problematik und dem Vorwurf der «Unwissenschaftlichkeit» ihres Vorgehens haben sich etwa die Psychoanalyse und Denkrichtungen, die dem «westlichen» Marxismus zugerechnet werden können (vgl. Anderson, 1978), auseinandersetzen müssen. Insbesondere Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, wichtige Vertreter der **Kritischen Theorie** der «Frankfurter Schule», haben jahrzehntelang diesen für das Selbstverständnis

der Sozialwissenschaften zentralen Aspekt in Abgrenzung zu Vertretern des logischen Positivismus, des amerikanischen Pragmatismus und des kritischen Rationalismus hervorgehoben (vgl. Dahms, 1994). Öffentlichkeitswirksam kulminierte dieser Streit Anfang der 1960er-Jahre im sogenannten «Positivismus-Streit», der nicht nur in der deutschen Soziologie, sondern im gesamten Bereich der Sozialwissenschaften einen zentralen Stellenwert erhielt (vgl. Adorno u. a., 1974).

Jürgen Habermas radikalisierte die traditionelle Erkenntnistheorie und suchte die Wurzeln der Erkenntnis in der Lebenswelt. Zugleich analysierte er die Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaft und arbeitete heraus, dass empirisch-analytische Wissenschaften einem technischen Erkenntnisinteresse folgen, historisch-hermeneutische Wissenschaften sind mit einem praktischen Erkenntnisinteresse verbunden und für kritisch-dialektische Wissenschaften ist ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse konstitutiv (vgl. Sahmel, 1988: 166 ff.). Die Verbindung der drei Erkenntnisinteressen in Kritischer Theorie durch Habermas wendet sich gegen die Verengung von umfassender Vernunft in wissenschaftliche Rationalität durch den Positivismus. Die Haltung Kritischer Theorie ist nicht kontemplativ, sondern kritisch. Das normative Fundament dieser Kritik sieht Habermas in der Sprache. Als fundamentale Voraussetzung seiner Erkenntnistheorie gilt nämlich, dass das zugrunde liegende Ideal der Mündigkeit mit der Struktur der Kommunikation selbst gesetzt ist und in jedem Akt der Kommunikation antizipiert wird.

Wichtig ist nun hervorzuheben, dass die deutsche Kritische Gesellschaftstheorie durch die Erörterung grundlegender Fragestellungen der französischen Denker Michel Foucault und Pierre Bourdieu wichtige Impulse für die Weiterentwicklung erhalten haben.

Auch für die **Pädagogik** stellte die Theorie der Erkenntnisinteressen von Habermas seit Ende der 1960er-Jahre eine große Herausforderung für die wissenschaftstheoretische Fun-

dierung der Erziehungswissenschaft dar (vgl. Büttemeyer/Möller [Hrsg.]: 1979). Wolfgang Klafki hat in seinem 1971 zuerst erschienenen Artikel «Erziehungswissenschaft als Kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik» stringent nachgewiesen, dass empirische Untersuchungen – also Arbeiten, die dem «technischen Erkenntnisinteresse» folgen – in der Erziehungswissenschaft wesentlich eines Rahmens bedürfen, *«die erfahrungswissenschaftlich gewonnenen Ergebnisse zu interpretieren, also Aussagen über die Bedeutung seiner Ergebnisse in größeren, geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhängen zu machen»* (Klafki, 1976: 36).

Entsprechend wendet sich Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft gegen die Ausblendung des gesellschaftlichen Hintergrundes des pädagogischen Geschehens in empirischen Wissenschaften und gegen die Hinnahme von gesellschaftlichen Verhältnissen als unabänderlich in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Kritische Erziehungswissenschaft in diesem Verständnis ist notwendigerweise mit Gesellschaftskritik verknüpft. Sie pocht konsequent auf die Möglichkeit, *«dem Einzelnen wirklich zur Selbstbestimmung, zur Emanzipation, zum Recht auf individuelles Glück zu verhelfen»* (Klafki, 1976: 46). Die von Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft praktizierte Ideologiekritik versteht sich immer als Korrektiv rein hermeneutischer bzw. rein empirischer Vorgehensweisen. Sie intendiert die Aufdeckung der gesellschaftlich-politischen Bestimmungen des zwischenmenschlichen Beisammenseins, hier speziell des Erziehungsgeschehens.

Um nun herrschendes Denken als ideologisch, also als falsches Bewusstsein auszuweisen, ist ein Maßstab notwendig. Dieser ergibt sich aus dem Interesse an Fortschritt, das meint *«dem Erkenntnisinteresse an der Ermittlung der Bedingungen und der praktischen Möglichkeiten, Freiheit, Gerechtigkeit, Vernunft zu realisieren»* (Klafki, 1976: 44). Diese Begriffe – ihnen korrespondieren die auf die Erziehung gerichteten Vorstellungen «Mündigkeit», «Selbstbestim-

nung», «Selbstverantwortung» – fungieren als Maßstab der Kritik, «man könnte sie in Anlehnung an Kant *«regulative Ideen»* nennen» (Klafki, 1976: 45). Dieser Maßstab ist nicht zeitlos und absolut gültig, hat er sich doch erst seit der Aufklärung entwickelt und zumindest als Postulat durchgesetzt. Er wird hermeneutisch aus der Vergangenheit erschlossen und verweist auf Zukunft, und zwar auf die Zukunft des einzelnen Subjekts wie der Gesellschaft, denn es besteht ein dialektischer Zusammenhang zwischen Freiheit und Gerechtigkeit für den Einzelnen und gesellschaftlicher Freiheit und Gerechtigkeit, der Verwirklichung der Vernunft des Individuums und vernünftigen gesellschaftlichen Zuständen (vgl. Sahmel, 1978: 790 f.). «Die wechselseitige Bedingtheit der in der Erziehung zu vermittelnden Selbstbestimmungsmöglichkeiten des Einzelnen und einer politisch zu verwirklichenden Gesellschaftsstruktur, die Selbstbestimmung für alle zulässt, ist die grundlegende Erkenntnis einer Kritischen Erziehungstheorie in diesem Verständnis» (Klafki, 1976: 46).

Herwig Blankertz hat den Zusammenhang von Erziehungswissenschaft und Gesellschaftstheorie folgendermaßen bestimmt: «Was die sozialphilosophische Vorgabe der *«Kritischen Theorie»* mit dem aufklärerischen Begriff der Emanzipation des Menschen von ungerechtfertigten Abhängigkeiten und Gewalten exponiert, ist im Kern eine erzieherische Aussage ... Denn emanzipativ im pädagogischen Sinne ist die Eigenstruktur der Erziehung selbst, sofern und insoweit wie (sie) sich gegen alle überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen durchsetzt .... Der emanzipatorische Charakter der Erziehung ist auch dann gegeben, wenn die Erwachsenen, wenn Pädagogen, Erzieher, Lehrer und Eltern unter politischem, religiösem oder anderem weltanschaulich bedingten Druck gehalten sind, nur die Bewahrung des Vorgegebenen zu wünschen, nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge zu verlangen. Denn selbst dann liegt das Ziel darin, dass der Nachwuchs schließlich das Tradierte selbstständig, nämlich auf sich selbst gestellt, in eige-

ner Verantwortung und unter Berücksichtigung der dann durch Aussenwirkungen eintretenden, im Einzelnen nicht vorhersehbaren strategischen Lagen verwaltet, interpretiert und verteidigt.» (Blankertz, 1982: 73)

Innerhalb der relativ jungen Disziplin **Pflegepädagogik** spielen Bezüge zur Kritischen Theorie wie zu den Diskussionen der Kritischen Erziehungswissenschaft – insbesondere zur Position von Wolfgang Klafki – bei etlichen Autorinnen und Autoren eine wichtige Rolle, so etwa bei Karin Wittneben, Uta Oelke, Roswitha Ertl-Schmuck, Ulrike Greb, Ingrid Darmann-Finck, beim Verfasser dieses Buches und bei anderen Autorinnen und Autoren. Ob diese Richtung als eher randständig anzusehen ist oder sich ins Zentrum der weiteren Entwicklung stellen kann, wird sich zeigen. Auf jeden Fall wurden schon bislang etliche wichtige kritische Erkenntnisse gewonnen und zur Diskussion gestellt. Die Zielsetzungen «Fähigkeit zur kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Strukturen» (vgl. Darmann, 2006: 63 f.), wie der «aufrechte Gang» sind hier vielversprechende Ansätze, die es weiter auszuformen gilt.

Panke-Kochinke hat die Programmatik Kritischer Pflegepädagogik folgendermaßen umrissen: «Die Pflegeausbildung kommt nicht umhin, die Ambivalenz der gesellschaftlichen Entwicklung in ihrem konflikthaften Charakter als integralen Bestandteil ihres Lernfeldes zu definieren. Nur so kann es ihr gelingen, in den *«Gefahren»* und *«Problemen»*, d. h. ihrer konflikthaften Struktur, auch Chancen zur Veränderung, einen möglichen Konsens, zu entdecken.» (Panke-Kochinke, 2000: 137) Nach ihrer Einschätzung ist es notwendig, sowohl die *«gesellschaftliche Analyse des Berufsfeldes Pflege in seinen Ambivalenzen herauszuarbeiten, als auch perspektivisch mit dem Blick auf eine aufgeklärte Vernunft Verbesserungen anzustreben in dem Wissen, dass diese Chancen der Veränderung gering sind. Es erscheint sinnvoll, am Konflikt zu lernen, wie Gesellschaft funktioniert und zugleich zu hoffen, dass sie sich wider jede Rationalität doch vernünftig entwickeln kann. Und es ist ganz und gar vernünftig,*