

Birgit Panke-Kochinke

Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung.

Manche Ideen in der Wissenschaft sind so alt wie Methusalem, werden zeitweise vergessen, immer wieder aufgekocht, als neue, innovative Erkenntnis verkauft und verlieren doch nichts von ihrem Wert. So ist es auch mit dem Begriff der Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, der durch die „Handreichungen“ der Kultusministerkonferenz im Jahre 1996 zu einer neuen Blüte gekommen ist.

In der Berufspädagogik und nicht nur da setzte ein reger Diskurs darüber ein, was dann dieser Begriff im Hinblick auf das Lernfeldkonzept und seine kleinste curriculare Einheit, die Lernsituation, für den Lernstandort Schule bedeuten könnte. Die neuen gesetzlichen Vorgaben für die pflegerischen Berufe zielten als personenbezogene Dienstleistungen ebenfalls auf eine solche Handlungsorientierung, auch wenn sie – ein historisches Erbe – nicht in das System der dualen Berufsausbildung integriert waren.

Ich werde mich nun im Rahmen meines Vortrages nicht mit dieser historisch gewachsenen Problematik beruflicher Ausbildung in den Pflegeberufen beschäftigen. Ich möchte auch nicht die kritischen Positionen zum Thema Handlungsorientierung und Lernfeldkonzept referieren, die in den letzten Jahren formuliert und veröffentlicht wurden. Ich werde auch nicht den Stand der pflegepädagogischen Auseinandersetzung über den Sinn resp. Unsinn eines solchen Konzeptes von Handlungsorientierung für die berufliche Bildung v.a. für den Lernstandort Schule präsentieren. Auch dazu ist bereits genug gesagt worden.

Ich werde vielmehr im Sinne eines Impulsreferates versuchen, den Begriff der Handlung und der Handlungsorientierung in seinen bildungstheoretischen und pädagogischen Grundlagen so für Sie zusammen zu fassen, dass Sie vor dem Hintergrund Ihres eigenen Wissens und ihrer eigenen Erfahrungen überprüfen können, welche Chancen und Möglichkeiten er für eine schulische und praktische Ausbildung bietet.

Ich bin, um es gleich zu sagen, überzeugt davon, dass der pädagogisch ausbuchstabierte Begriff der Handlungsorientierung eine gute und sinnvolle Möglichkeit darstellt, um dem Ziel einer pflegerischen Ausbildung, der beruflichen Handlungskompetenz, näher zu rücken. Und ich bin auch überzeugt davon, dass dieses Prinzip im schulischen Unterricht ein Lernen ermöglicht, das Denken und Tun so miteinander vernetzt, dass ein reflektiertes Handeln lernbar wird. Aber ich weiß auch, dass damit die Probleme, denen die pflegerische Ausbildung zur Zeit unterliegt, nicht unbedingt gelöst werden können. Denn etwas theoretisch zu wollen und es praktisch umzusetzen – dazwischen liegt in dieser hochtechnisierten und in vielen Lebensbereichen entfremdeten Welt ein weites Feld.

Vor diesem nicht unbedingt aussichtsreichen Hintergrund steht die Schule mit ihrem Bildungsauftrag, Menschen zu erziehen, die nicht nur etwas tun können, sondern auch reflektiert im Sinne einer ethischen Entscheidung zu handeln gelernt haben. Das ist ein erstrebenswertes Ziel und ich möchte nun mit Ihnen gemeinsam schauen, welcher Stellenwert dabei der Handlungsorientierung zukommt.

Ich habe für Sie die Bausteine zusammen tragen, die aus meiner Sicht als Pädagogin und Wissenschaftlerin wichtig sind. Ich gehe dabei in einem ersten Schritt von grundlegenden lern- und motivationspsychologischen Überlegungen aus, um in einem zweiten Schritt vier zentrale Dimensionen der Handlungsorientierung als Konzept der beruflichen Bildung aufzufalten:

1. die bildungspolitische Dimension verweist auf das Verwertungsinteresse
2. die bildungstheoretische Dimension verweist auf einen Anspruch
3. die curriculare Dimension verweist auf ein didaktisches Zentrum
4. die methodische Dimension verweist auf den Unterricht in der Schule

Am Ende meiner Ausführungen werde ich nicht mehr tun, als drei Thesen zu formulieren. Sie weisen eine Perspektive für eine pflegerische Grundausbildung an zwei Lernstandorten aus, die das Prinzip der Handlungsorientierung nutzt, um in einer entfremdeten Welt Denken und Tun wieder in einen lebensweltlichen Zusammenhang zu setzen.

2. Der Begriff der Handlung

Damit wir uns im weiteren Verlauf meines Vortrages verständigen können, werde ich zu Beginn den Begriff der Handlung, wie ich ihn verstehe, definieren.

Nach Aebli und andern ist eine Handlung eine Aktion, bei der Maßnahmen und Sachen bewusst eingesetzt werden, um ein Ergebnis zu erreichen (Reiben eines entzündeten Auges, wissen wie)

Eine Handlung hat also eine motivationale Grundlage, ein Ziel und eine erkennbare Struktur. Sie ist eine aktive Auseinandersetzung mit einer Situation

Und sie wird am Erfolg resp. Ergebnis gemessen.

Nach dem Erkenntnissen der modernen Psychologie hat sie drei Hauptmerkmale. Sie werden die Überschneidungen erkennen:

1. Sie ist eine zielgerichtete Tätigkeit, in der eine Person versucht, mittels Veränderung einen für sie befriedigenden (bedeutsamen, wertvollen) Zustand zu erreichen oder aufrecht zu erhalten.
2. Sie ist eine produktive bzw. reaktive Auseinandersetzung mit einer Situation bzw. einer Abfolge von Situationen.
3. Sie ist eine Auseinandersetzung mit der personalen Ganzheit einer Situation, insofern Handlungssituation, Handlungsorganisation und Handlungsevaluation integrativ verflochten sind (Dietrich, 1984, Gudjons, S. 47).

Sie sehen bereits an dieser Stelle, dass das berufspädagogische Prinzip der so genannten vollständigen Handlung hier seine Grundlagen hat. Und Sie merken

sicherlich auch, dass das Prinzip des Problemlösungsmodelles resp. auch ein zentrales Instrument der Pflege, nämlich der Pflegeprozess, auf einer solchen Voraussetzung gründet.

„Erkennen ist grundsätzlich ein Tätigsein, ein Umgehen mit der Realität (Dietrich 1984, Gudjons .S. 65).

3. Die Lern- und Motivationspsychologie

Ich wende mich nun der Lern- und Motivationspsychologie zu und deute zentrale Ergebnisse eines subjektorientierten Ansatzes in Bezug auf seine möglichen Konsequenzen für eine pflegerische Grundausbildung.

Wenn eine Handlung eine Aktion ist, bei der Maßnahmen und Sachen bewusst eingesetzt werden, um ein Ziel zu erreichen, dann ist das Denken eine Aktion, die innerhalb eines Tuns geschieht. Erkennen ist so grundsätzlich ein Tätigsein, ein Umgehen mit der Realität. Und das hat schon auf den ersten Blick eindeutige Konsequenzen – oder sollte sie doch zumindest haben – für das, was man schulisches Lernen nennt: Wissensvermittlung ohne Problemlösung ist unsinnig. Und es hat eindeutige Konsequenzen für das, was man praktisches Lernen nennt: Tun ohne erkennbares Ziel und eine gedankliche Reflexion ist ebenfalls Unsinn.

Auf der lern- und motivationspsychologischen Ebene lassen sich nun Erkenntnisse festhalten, die aufzeigen, warum das so ist:

1. Sensorische und motorische Aktivitäten haben eine hohe Bedeutung für das Wachsen der Hirnstrukturen im kognitiven Bereich. Eine Reizarmut erzeugt – wie alle wissen – Formen der Deprivation und - Schule ist in vielerlei Hinsicht bisher so ein Ort der Deprivation.
2. Eine im Handeln erworbene Erkenntnis setzt sich im Gedächtnis über die Erinnerung besser fest als ein rein kognitiv vermitteltes Wissen. Wissen ist netzwerkartig gespeichert, d.h. es liegen individuell sinnvoll gespeicherte Wissensbestände vor, die jeder für sich konstruiert. Auf dieser Grundlage beruht das Prinzip des Konstruktivismus. („Jeder konstruiert sein Wissen selbst“). Gibt es in der Erfahrung keinen Anknüpfungspunkt für ein solches Wissen, wird es vergessen und das heißt da im Gedächtnis abgespeichert, wo es nur schwer aktiviert werden kann. Eine Erfahrung, die zu der Normalität einer Wissensvermittlung in der schulischen Ausbildung eines fächerorientierten Unterrichts gehört und Lehrenden und Lernenden das Leben schwer machen.
3. Lernen ist produktiv, wenn es entdeckend, sinnvoll einsichtig und von innen gesteuert wird. Lerngegenstände müssen also, um pädagogisch vermittelbar zu sein, grundsätzlich in Handlungen übersetzt werden. Auf diese Überlegungen stützt sich die so genannte Aneignungsdidaktik. Es ist

bekannt, wie einprägsam Lernerfahrungen im Rahmen von Projekten sind, die noch nach Jahren aus der Erinnerung reaktiviert werden können.

4. Menschliches Tun wird so als Handeln durch die Trias Planen (also Antizipation), Durchführen (also Realisation) und Kontrolle (also Reflexion) reguliert. Das Prinzip der vollständigen Handlung gründet auf dieser Erkenntnis. Sie wissen, dass man diesen Weg auch als Erfahrung beschreibt, die in jedem Fall – ob bewusst oder unbewusst – das Handlungsrepertoire eines Menschen im Laufe seines Lebens prägt. Und Sie wissen auch, was passiert, wenn die Reflexion sich im Feld der unbewussten Vorurteile festhagt. Und selbstverständlich erkennen Sie in einer Wiederholung meiner Eingangsbemerkungen auch, dass dieses das Prinzip der Problemlösung generell ist und im Rahmen des Pflegeprozesses als Methode der Handlungsregulation grundlegend sein sollte.
5. Denken geht also, so die kognitiven Handlungstheorien nach Piaget und Aebli, aus dem Handeln hervor und wirkt als Handlungsregulation auf diese zurück. „Denkstrukturen entwickeln sich aus verinnerlichten Handlungen“ und nicht umgekehrt. Auf diesem einfachen Satz beruht dann letztendlich alles das, was die Berufspädagogik begründet.
6. Um es noch einmal zusammen zu fassen: Denken geht also aus dem Handeln hervor bzw. ist integraler Bestandteil des Handelns und wirkt steuernd auf dieses zurück. Begriffe, also Denkprodukte, sind Abkömmlinge und Werkzeuge des Handelns. Wissen ist netzwerkartig gespeichert, d.h. es liegen individuell „sinnvoll“ gespeicherte Wissensbestände vor. Denkende Erfahrung wird also über Problemlösungen aktiviert. Und dazu benötigt man – und diese Erkenntnis ist wichtig – auch Sachwissen. „Wer nichts weiß, kann auch nicht vernetzt denken“. Sachwissen ist also keine überflüssige Kategorie des schulischen und praktischen Lernens; es wird nur in einer anderen Form so vermittelt, dass es in den Handlungssituationen leichter abgerufen und genutzt werden kann. Die ganze Diskussion über die Generierung von Expertenwissen beruht auf eben diesen Überlegungen.

Ich möchte eine erste wichtige Konsequenz dieser Erkenntnisse in Klammern schon an dieser Stelle festhalten: es ist eine zentrale Aufgabe schulischen und praktischen Lernens eine Handlungsvorstellung zu vermitteln, die innerlich ausgeführt und auf andere Situationen übertragen werden kann. Das Mittel dazu ist die Versprachlichung, die deutlich werden lässt, wie man von der Ausgangssituation zu einer veränderten Situation gekommen ist. Erst eine solche Reflexion ermöglicht eine vernetzte Struktur des Lernens.

Und ich möchte auch ein erstes Ergebnis festhalten, das deutlich macht, welche Aufgabe der Handlungsorientierung als pädagogischem Prinzip zukommt: Wenn Erkennen grundsätzlich ein Tätigsein, ein Umgehen mit der Realität ist und wenn eine Handlung eine Aktion ist, bei der Maßnahmen und Sachen bewusst

eingesetzt werden, um ein Ergebnis zu erreichen, dann ist Handlungsorientierung als ein pädagogisches Prinzip zu verstehen, dass eine solches Lernen in Schule und Praxis ermöglicht und unterstützt. Es bietet im Prinzip eine sinnvolle Grundlage, um berufliche Handlungskompetenz – und das ist ja das zentrale Ziel der pflegerischen Grundausbildung – umzusetzen. Vier Dimensionen der Handlungsorientierung als pädagogischem Prinzip werden, wie schon einleitend angedeutet, aktuell diskutiert. Ich fasse die jeweiligen Positionen kurz zusammen und bemühe mich um einen perspektivischen Blick.

4. Die bildungspolitische Dimension

Das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz erwuchs aus einem Mangel derselben und zwar in zweifacher Hinsicht. Zum einen aus dem Blickwinkel der Industrie, die im Rahmen ihrer Verwertungsinteressen eine Kritik an der beruflichen Ausbildung dahingehend äußerte, dass Menschen nach einer dreijährigen Ausbildung nicht in der Lage seien, ihre Aufgaben in der Praxis so zu erfüllen, wie es der Arbeitgeber gerne hätte. Und zum andern aus der Wurzel bildungspolitischer Selbsterkenntnis, die unter dem Synonym des Begriffes „Theorie-Praxis-Transfer“ feststellen musste, dass das, was man den Auszubildenden in der Schule an Wissen mitzugeben gedachte wenig mit dem zu tun hatte, was sie dann in der Praxis tatsächlich tun mussten. Der Überhang medizinischen Grundwissens in Kombination mit einem pflegerischen Tun zeigte ein Vakuum in der theoretischen Reflexion dieses pflegerischen Tuns. So grub man den spätestens seit der Reformpädagogik etablierten Begriff der Handlungsorientierung aus, verankerte ihn in den gesetzlichen Bestimmungen und wies ihm die Aufgabe zu, dieses Dilemma zu lösen. Dass dabei der Sonderstatus der pflegerischen Grundausbildung bestehen blieb, lässt erkennen, wie stark sich die bildungspolitische Diskussion an den Realitäten der tradierten Unordnung orientierte. Vor diesem Hintergrund ist der Begriff der Handlungsorientierung eine Fußangel und Chance zugleich, um berufliche Handlungskompetenz in der Pflege menschlich und funktional neu zu bestimmen.

5. Die bildungstheoretische Dimension

Im Rahmen bildungstheoretischer Überlegungen ist die Handlungsorientierung eine Antwort auf einen tief greifenden Wandel in der Aneignung von Kultur in einer Lebenswelt, die gekennzeichnet ist durch das „allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit“ (Hartmut von Hentig). Die kritische Theorie spricht in diesem Rahmen von einer Entfremdung. Nach Habermas verselbständigt sich das Wissen, entfremdet sich vom Handeln. System (Denken) und Lebenswelt (Denken und Handeln) entfremden sich also zusehends voneinander. Die gesellschaftliche Entwicklung führt – in dieser kritischen bildungstheoretischen Perspektive auch von Klafki aufgeschlüsselt – zu einer Reduzierung von sozialen Erfahrungsmöglichkeiten. Ent-Sinnlichung und Abstraktion bestimmen in einer solchen Welt die Erfahrung in entscheidendem Maße mit. Und da die Bildungstheorie sich aus der Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen auch um eine

lernbare Perspektive bemüht, greift sie auf das Muster der „Versprachlichung“ zurück und zielt (nach Klafki) auf eine Förderung der Selbst- und Mitbestimmung in der aktiven Auseinandersetzung mit einer und in einer Situation. Nur dann, so die Botschaft, wenn es gemeinsam gelingt, das entfremdete Denken in und mit einer Handlung zumindest punktuell wieder sinnvoll und reflektierbar zu verknüpfen, kann sich so etwas wie Lebensweltorientierung und kommunikative Kompetenz herstellen. Durch den Begriff der Handlungsorientierung setzt sich also diese kritische bildungstheoretische Richtung durch. Sie steuert in ihrer Perspektive, die eine Aufhebung des entfremdeten Handelns mitdenkt den wirtschaftlichen Anforderungen entgegen.

6. Die curriculare Dimension

Es gibt eigentlich nur einen sinnvollen Weg im Rahmen einer didaktisch-methodischen Grundsatzentscheidung, die auf eine berufliche Handlungsorientierung zielt, Handlungsorientierung als Prinzip der schulischen Ausbildung ernst zu nehmen: eine deutende Erfahrung über die Problemorientierung und antizipierende Problemlösung schaffen die Voraussetzungen für ein Lernen, das in der Versprachlichung Verbindungsstränge zwischen Wissen, Tun und Denken reaktivieren kann und übertragbar macht. Die problemhaltige Lernsituation im Rahmen eines Lernfeldkonzeptes aber auch außerhalb desselben, ist ein geeignetes Mittel der Wahl, lässt sie doch in der schulischen Reflexion die Pflegesituation als Handlungssituation in ihren zentralen und realen Problemmustern nachvollziehbar erscheinen. Wenn es denn im Rahmen einer Pflegeausbildung darum gehen soll, transferierbare Kompetenzen (man spricht heute ja nur noch mit Vorsicht von Schlüsselkompetenzen) in der schulischen Ausbildung zu lernen, dann müssen sie da anknüpfen, wo eine Handlungssituation lernbar wird. Und das geschieht in ihrer didaktischen Transformation im Rahmen einer problemhaltigen Lernsituation. Und das geschieht dann logischerweise auch nicht mehr in einem fächerorientierten Unterricht. Wie das nun zu geschehen hat und wie Lernsituationen aussehen sollen, die dieser didaktischen Grundentscheidung folgen, darüber gibt es ja – wie Sie wissen – unterschiedliche Meinungen. Ich selbst habe im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung des Kooperationsverbundes niedersächsischer Krankenpflegeschulen ein entsprechendes Curriculum mitentwickelt und erkenne in der prozessorientierten Umsetzung immer wieder auch die Chancen und Möglichkeiten, die ein solches Konzept bietet. Da wir im Rahmen dieser Curriculumkonstruktion auch ein eigenständiges Curriculum für die praktische Ausbildung entwickelt haben, das an Lerngegenständen ausgerichtet ist und die Realität der pflegerischen Praxis zum Ausgangspunkt der Veränderung nimmt, sehe ich diesen Weg mittlerweile als gangbar und sinnvoll an. Das Praxiscurriculum wird mithilfe interessierter Praktiker und Mentoren entwickelt, die ihre berufliche Kompetenz einbringen und erkennbar auch umgesetzt in dem Praxiscurriculum wieder finden.

Drei Prinzipien, die eher in den Bereich der methodischen Umsetzung fallen, möchte ich an dieser Stelle noch benennen. Sie werden auf der allgemeindidak-

tischen Ebene mit dem Prinzip der Handlungsorientierung verknüpft und leiten über zu der Dimension der Handlungsorientierung, die sich in einem schulischen Unterricht zeigen könnte. (Denn – eine kurze Anmerkung in Klammern – in einer praktischen Pflegehandlung handlungsorientiert zu lernen ist eine Tautologie. Dort geht es eher um die Versprachlichung der situativen Handlung).

1. der Verzicht auf eine inhaltliche Vollständigkeit eines Themenkomplexes (exemplarisches Lernen)
2. eine Offenheit in den Zielen, Inhalten, Methoden und Lernkontrollverfahren (entdeckendes Lernen)
3. eine Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen (Projektunterricht).

Wichtig ist es, darauf hinzuweisen, dass diese grundlegenden Formen didaktisch-methodischer Entscheidungen, die mit dem Prinzip der Handlungsorientierung im schulischen Unterricht einher gehen selbstverständlich nicht das bereits bekannte Arsenal von Methoden oder gar eine Vermittlung von Sachwissen ausschließen, denn „wer nichts weiß, der kann auch nicht vernetzt, und damit problemlösend, denken.“

7. Die unterrichtliche Dimension

Der Unterricht, der im Rahmen dieser Vorüberlegungen handlungsorientiert ausgerichtet ist, nimmt Prinzipien der Reformpädagogik ernst, die sich auf den Begriff des „handelnden Lernens“ zuspitzen lassen. Das ist in diesem Kontext ein methodisches Vermittlungsprinzip und eine Geisteshaltung, das heißt ein Konzept von Unterricht, das die Vermittlung im Unterricht prägt. Das heißt, es werden theoretische Voraussetzungen für das Handeln-Können in der Praxis vermittelt. Theorie wird entlang komplexer beruflicher Aufgaben – also problemhaltiger Lernsituationen – erarbeitet. Konstruktivistisch aufgeschlüsselt kann das heißen, situativ anhand authentischer, komplexer, lebens- und berufsnaher, ganzheitlicher Aufgabenstellungen zu lernen. Das kann auch im Sinne Gudjons heißen, das der handelnde Schüler im Unterricht selbst (und/oder mit anderen) über das Vorhaben bestimmt, das es zu behandeln gilt. Er ist an der Planung beteiligt. Er identifiziert sich mit dem Sinn des Ganzen. Um ein solches Interesse zu wecken ist es nach Gudjons notwendig, dass am Anfang jeder Handlung eine „Dissonanz“, d.h. eine echte Fragestellung, ein „Auseinanderklaffen von aktueller und gewünschter Kompetenz steht, ein zu lösendes Problem also, denn nach Aebli setzt erst der Wunsch nach Behebung eines Problems kognitive Prozesse in Gang und ist damit eine Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung.

Das heißt nun keineswegs, dass in jeder Unterrichtsstunde eine solche Problemkonstellation neu entstehen muss, es kann aber heißen, dass man auf eine solche, wenn sie denn vorhanden ist, auch eingehen muss. Das heißt auch nicht, dass alles sich in Problemdiskussionen auflöst, das heißt lediglich, dass man die Motivation für eine Lernphase, die sich um Lösungsmuster bemüht, nur aus einer

solchen Motivation beziehen kann. Und das heißt in jedem Fall, dass den Auszubildenden am Ende einer solchen Unterrichtssequenz deutlich werden muss – und das man auch darüber spricht – was denn nun eigentlich gelernt wurde.

Um es in Zitaten kurz zusammen zu fassen, heißt das für die Lehrenden in Bezug auf die Auszubildenden nach Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun“, in Bezug auf die Methodenwahl nach Kerschensteiner im Jahre 1906 „Der allein ist der geschickteste Methodiker, der den Unterricht so einzurichten versteht, dass jede Begabung die ihr angemessene Schwierigkeit findet“ sagt Kerschensteiner 1906. und in Bezug auf die Lehrerpersönlichkeit nach Petersen im Jahre 1937.:

„Nur so sie (in diesem Fall die Lehrkräfte) nicht mehr ständig belehren, vortragen und fragen, wie ein Wachmann überwachend um die um die Bankreihe aufgezogenen Schüler herumgehen, treten sie in soziale, menschliche Verbindung mit jedem Schüler und – nun haben sie Zeit, sich auf ihr Tun zu besinnen (Petersen, 1937).

8. Thesen

Ich bin am Ende meiner Ausführungen angekommen und versuche anhand eines Schaubildes eine kurze Zusammenfassung, die mich zu meinen abschließenden Thesen bringt. Sie weisen Perspektiven dieses pädagogischen Prinzips der Handlungsorientierung für die pflegerische Grundausbildung aus, auch wenn klar ist, dass viele Stolpersteine auf diesem Wege zu finden sind.

1. Handlungsorientierung als Prinzip schulischen Lernens bietet die Chance, nicht entfremdete Verknüpfungen von Denken und Tun (Lernpsychologie) in die Pflegesituation zurückzubringen (Bildungstheorie). Das funktioniert nur, wenn in der Schule die Schülerin und der Schüler sich als handelnde Individuen erproben und begreifen können (Pädagogik) und von der Lehrerin und dem Lehrer darin unterstützt werden, in einer entfremdeten Welt (Bildungstheorie) ihren individuellen Weg zu finden (Unterricht als didaktisch-methodischer Weg).
2. Handlungsorientierung als Prinzip des Lernens am Lernstandort Praxis zeigt Wege auf, wie die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler in der Pflegesituation so handeln können, dass die Entfremdung zwischen System und Lebenswelt kommunikativ sinnlich so versprachlicht werden kann, dass Denken und Tun wieder in die Nähe einer Einheit rücken können und punktuell auch als Einheit erfahrbar sind.
3. Handlungsorientierung ist eine Chance, in der Pflegesituation kompetent nahe zu sein, obwohl die Pflegesituation entfremdet und distanziert ist. Das ist nur selten in einer Situation erlebbar. Aber es ist ein sinnvolles Bildungsziel, dem nachzugehen sich lohnt.