

Dem Leibkörper auf der Spur
Theoretischer Begründungsrahmen professioneller
reflexiver Könnerschaft im Berufsfeld Pflege

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
durch den Promotionsausschuss Dr. phil.,
Universität Bremen

vorlegt von
Ulrike Böhnke

Bremen, den 25.02.2010

HINWEIS

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen als Dissertation vor.

Gutachterin: Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck

Gutachter: Dr. Heiner Friesacher

Das Kolloquium fand am 20.05.2010 statt.

DANKSAGUNG

„Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
/ Der uns beschützt und der uns hilft zu leben“
(Hermann Hesse)

Das vorliegende Werk, das im Fachbereich Human- und Gesundheitswissenschaften an der Universität Bremen als Dissertation eingereicht, angenommen und verteidigt wurde, ist das Ergebnis meiner jahrelangen berufspraktischen und wissenschaftlichen Denk-, Arbeits- und Forschungsprozesse, die aus einem von Neugier und Zweifeln getragenen forschenden Lernen hervorgegangen sind. Die fortlaufende Reflexion und Wissenserweiterung meiner beruflichen Erfahrungen als professionell Pflegende in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Akutpflege, als Lehrerin an Pflegeschulen sowie den Fort- und Weiterbildungsinstituten der Pflege- und Gesundheitsberufe einschließlich meiner universitären wissenschaftlichen Lehr- und Forschungspraxis haben entscheidend dazu beigetragen, dass ich den Leibkörper als den Ausgangsort der reflexiven Könnerschaft und einer damit einhergehenden Habitusentwicklung verstehe. In meinem bisherigen Leben hatte ich stets das große Glück, Menschen zu begegnen, die in mir durch ihre anregenden mich interessierenden Gespräche und ihre Persönlichkeit Bildungsfördernde Impulse gesetzt haben. Ihnen gilt mein besonderer Dank!

Ich danke meinen verstorbenen Eltern, die meinen Lebensweg mit all Ihrer Liebe und kritischen Lebensklugheit begleitet hatten. Sie sind mir in Ihrer Menschlichkeit stets ein Vorbild gewesen. Euch widme ich meine Arbeit! Weiterhin ist es mir ein besonderes Herzensbedürfnis meinem Mann, Martin Sürth für seine stets geduldige und liebevolle Unterstützung, kritisch-konstruktiven Gespräche und das Vertrauen in meine Person und Arbeit zu danken. Schließlich gilt mein ganz besonderer Dank meiner Schwester, Monika Kleber, meinem Schwager Gerhard sowie meinen Nichten Anna und Marie, für die liebevolle und unermüdliche Unterstützung in Zeiten der persönlichen Krise.

Die Wurzeln der vorliegenden Untersuchung lassen sich nicht nur auf meine wissenschaftlichen Arbeitsjahre zurückführen. Wesentliche Impulse und Gedanken meiner jetzigen theoretischen und methodologischen Auseinandersetzung sind bereits in meinem Studium der Pflegewissenschaft, Soziologie sowie Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen gesetzt worden. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Hartmut Remmers, der durch intensive Gespräche und theoretische

Auseinandersetzungen im Studium wesentlich mein kritisches Denken in der Pflegewissenschaft gefördert hat. In diesem Zusammenhang möchte ich Prof. Dr. Manfred Hülken-Giesler herzlich danken, dass die Gespräche zur Mimesis, deren Beginn in unserem Studium bei Prof. Dr. Johannes Beck war, in all den Jahren konstruktiv weitergeführt wurden und damit entscheidende Impulse für meine Forschungsarbeit gesetzt haben.

Für die konstruktive wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung meiner Promotion möchte ich meiner Betreuerin Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck danken. In diesem von Krisen gezeichneten Lern- und Entwicklungsprozess, war Sie meinem wissenschaftlichen Eigensinn im Kontext meiner wissenschaftlichen Berufsjahre (2003-2008) an der Universität Bremen konstruktiv und mit Toleranz begegnet. Insbesondere haben die kritisch-konstruktiven Gespräche dazu beigetragen, meinen selbst bestimmten Forschungsschwerpunkt konsequent zu verfolgen. Des Weiteren möchte ich Dr. Heiner Friesacher, dem Zweitgutachter meiner Dissertation dafür danken, dass er die Offenheit aufgebracht hatte, sich auf meine wissenschaftliche Untersuchung einzulassen. Mein ganz herzlicher Dank gilt den Studierenden meiner Lehrveranstaltungen, die sich auf neue Formen der Lehr-/Lernprozesse eingelassen haben und die bei mir durch ihre kritischen, inhaltlichen und methodologischen Anmerkungen wichtige Reflexionsprozesse auslösten, die einen nachhaltigen Einfluss auf meine persönliche und wissenschaftliche Entwicklung genommen haben.

Des Weiteren möchte ich all meinen ehemaligen KollegInnen an der Universität Bremen danken, die auch in Zeiten der Krise mich unterstützt hatten. Prof. Dr. Patrizia Tolle möchte ich für die stets Mut machenden Gespräche ganz herzlich danken! Für die wissenschaftlich methodologische Horizonterweiterung gilt mein besonderer Dank Prof. Dr. Ulrich Oevermann, der mich im Kontext seiner Sommer- und Forschungswerkstatt an der Universität Frankfurt a. Main in die Kunst der objektiven Hermeneutik einführte. Diese Grundlagen konnte ich in einem Workshop bei Prof. Dr. Andreas Wernet an der Universität Potsdam fortführen. Ich möchte Prof. Dr. Rudolf Schmitt dafür danken, dass er mir die systematische Metaphernanalyse in Gesprächen und Workshops nahe gebracht und stets anregende Impulse gesetzt hat, die für meine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Metaphern in der Dissertation bedeutsam waren. Prof. Dr. Stefan Görres möchte ich dafür danken, dass ich in seinem Arbeitskontext (2002-2003) die Erfahrung machen konnte, was es heißt, unter restriktiven ökonomischen Bedingungen zu forschen. Darüber konnte ich mich kritisch mit Fragen auftragsbezogener, wissenschaftlicher Projektarbeit auseinandersetzen und ökonomische, politische und sachbezogene Einflüsse der Auftragsforschung in den Blick nehmen.

INHALTSVERZEICHNIS

Hinweis	2
Danksagung	3
Inhaltsverzeichnis	5
1. Kapitel – Einführung	9
1.1 <i>Ausgangslage pflegeberuflicher Handlungspraxis</i>	12
1.2 <i>Professioneller Pflegehabitus und reflexive Könnerschaft</i>	17
1.3 <i>Untersuchungsleitende Fragestellung und -these</i>	23
1.4 <i>Erkenntnisinteresse und Ziel der Untersuchung</i>	24
1.5 <i>Methodik und Gang der Untersuchung</i>	25
2. Kapitel - Performativität und reflexive Professionalität pflegeberuflichen Handelns	34
2.1 <i>Zum Begriff und theoretische Bestimmung von Performativität</i>	35
2.1.1 Mimetische Handlungsprozesse	37
2.1.2 Mimesis und Rituale	38
2.2 <i>Reflexive Professionalität pflegeberuflichen Handelns</i>	41
2.3 <i>Könnerschaft und Pflegekompetenz</i>	45
2.3.1 Pflegekompetenz bei Benner	45
2.3.2 Pflegekompetenz bei Rolfe	52
2.3.3 Pflegekompetenz bei Olbrich	59
2.4 <i>Zwischenbetrachtung</i>	64
3. Leibkörper als genuine Grundlage pflegeberuflicher reflexiver Könnerschaft	69
3.1 <i>Theoretische Bestimmung des Leibkörpers</i>	70
3.2 <i>Theoretische Grundlagen reflexiver Könnerschaft</i>	73
3.2.1 Erste theoretische Bestimmungen der Reflexion	73
3.2.1.1 Zum Begriff und Verständnis von Reflexion	74
3.2.1.2 Lebenspraxis und reflexive Bewusstwerdung (Aristoteles)	74
3.2.1.3 Reflexionsvermögen und Urteilskraft (Kant)	77
	5

3.2.1.4	Reflexion und problemlösendes Denken (Dewey)	80
3.2.1.5	Zusammenfassung: Zentrale Merkmale und Perspektiven der Reflexion	83
3.2.2	Könnerschaft bei Donald Schön	86
3.2.2.1	Wissen-in-der-Handlung	87
3.2.2.2	Reflexion-in-der-Handlung	88
3.2.2.3	Reflexion-über-die-Handlung	91
3.2.3	Könnerschaft bei Charles Peirce	94
3.2.3.1	Abduktion	94
3.2.4	Könnerschaft bei Michael Polanyi	98
3.2.4.1	Theory of tacit knowing	99
3.2.4.2	Arten der Wahrnehmung / Gewährwendens	103
3.2.4.3	Einverleibung, Einfühlung und Verinnerlichen	105
3.2.4.4	Implizite Triade	108
3.2.4.5	Imagination und Intuition	110
3.2.5	Könnerschaft bei Maurice Merleau-Ponty	115
3.2.5.1	Dialog als Grundlage Sinn verstehender Wahrnehmungs- und Sprachpraxis	116
3.2.5.2	Leibliches Wahrnehmen und Verstehen	118
3.2.5.3	Zum dialektischen Verhältnis von Erfahrung und Reflexion	123
3.2.5.4	Leibliche Intersubjektivität: Zwischenleiblichkeit	124
3.2.5.5	Sprechende und gesprochene Sprache	126
3.2.6	Könnerschaft bei Pierre Bourdieu	132
3.2.6.1	Zum Habitusbegriff und -konzept	132
3.2.6.2	Theoretische und praktische Erkenntnis	134
3.2.6.3	Praktischer Sinn und Urteilskraft	138
3.2.6.4	Habitusbildung und -transformation	143
3.2.7	Zwischenbetrachtung	149

4. Kapitel - Spurenlesen in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung als elementare Grundlage pflegespezifischen Fallverstehens und Urteilsbildung **155**

4.1	<i>Dialogische Begegnung als Gespräch</i>	156
4.2	<i>Zum ersten Verständnis von Spur und Spurenlesen</i>	158
4.3	<i>Zentrale Attribute der Spur und des Spurenlesens</i>	160
4.4	<i>Spur zwischen Indexikalisierung und Indices</i>	166
4.5	<i>Ausgewählte Ausdrucksformen der Spur</i>	170
4.5.1	Spürsinn	171

4.5.2	Erinnerung	175
4.5.3	Bild	179
4.5.4	Blick	183
4.5.5	Stimme	186
4.6	<i>Zwischenbetrachtung</i>	190
5. Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen		197
5.1	<i>Zum Begriff und ersten theoretischen Bestimmungen von Metaphern</i>	200
5.1.1	Zur Metapher im Verständnis von Richards	202
5.1.2	Zur Metapher im Verständnis von Black	203
5.1.3	Zur Metapher im Verständnis von Debatin	205
5.1.4	Konsequenzen: Metaphern zwischen wissenschaftlicher Fachsprache und Alltagssprache	212
5.2	<i>Kernelemente einer dialektischen Theorie metaphorischen Denkens</i>	214
5.3	<i>Bilder in Sprach- und Handlungsspielen menschlicher Lebenspraxis (Wittgenstein)</i>	219
5.4	<i>Metaphern als lebensweltlicher Zugang zum Anderen (Blumenberg)</i>	224
5.5	<i>Metaphern als Grundlage von Verstehen (Ricoeur)</i>	229
5.6	<i>Metaphorische Konzepte als Grundlage von Denken, Handeln und Fühlen (Lakoff/Johnson)</i>	239
5.7	<i>Zwischenbetrachtung</i>	254
6. Kapitel - Zusammenfassende Schlussbetrachtung und Ausblick		262
6.1	<i>Zusammenfassende Schlussbetrachtung</i>	262
	<i>Schaubild (Böhnke): pflegespezifisches Fallverstehen und Urteilsbildung in der Pflegesituation</i>	271
		271
6.2	<i>Konsequenzen für die Pflege-, Gesundheits- und Lehrerbildung</i>	271
6.3	<i>Konsequenzen für die Pflegewissenschaft und -forschung</i>	281
Literaturverzeichnis		284

1. KAPITEL – EINFÜHRUNG

Mit dem Buchtitel „Dem Leibkörper auf der Spur“ wird die Kernaufgabe pflegeberuflichen Handelns zum Ausdruck gebracht, die auf das Suchen, Entdecken, Konstruieren, Rekonstruieren und Interpretieren von biografisch, soziokulturell und historisch geprägten Lebensspuren ausgerichtet ist. Konkret geht es um ein Spurenlesen, das als eine Deutungskunst verstanden werden kann, die u. a. auf dem Körperwissen von professionell Pflegenden und zu Pflegenden beruht und die elementare Grundlage pflegetherapeutischer Interventionen darstellt. Das Auftreten eines akuten bzw. chronischen Krankheitsereignisses wie bspw. ein Myokardinfarkt oder eine amyotrophische Lateralsklerose führt oftmals zum Zusammenbruch bzw. Scheitern der vormals stabilen Lebenswelt der zu Pflegenden und wird von diesen als krisenhaft erlebt. Konkret handelt es sich um Krisen, die Spuren hinterlassen und in denen die biografisch sowie sozialisatorisch geprägten Gesundheits- bzw. Krankheitsverhaltensmuster der zu Pflegenden mit den physischen, psychischen und soziokulturellen Leistungsanforderungen kollidieren. Professionell Pflegende stehen vor der Herausforderung die individuelle Gesundheits- bzw. Krankheitskrise fallspezifisch im Kontext der Biografie des zu Pflegenden zu verstehen, um die darüber gewonnenen Erkenntnisse systematisch in den pflegetherapeutischen Prozess zu integrieren. Im Zentrum dieser komplexen Pflegesituationen, die in ihrem Verlauf und Ausgang in hohem Maß von Ungewissheit gekennzeichnet sind, stellt ein auf interaktiv-kommunikativer Verständigung basierender „interpersonaler Beziehungs- und Problemlösungsprozess“ (vgl. u.a. Remmers 1999a, 17, 2000a; Darmann 2000; Friesacher 2000, 2008; Böhnke 2001, 2006; Hülsken-Giesler 1999, 2008) die Voraussetzung einer ressourcenorientierten Pflege dar. Den Ausgangsort einer prozessorientierten Pflege, die auf eine sinnverstehende und verständigungsorientierte Begleitung und Bewältigung der Gesundheits- und Krankheitskrisen der zu Pflegenden verwiesen ist und deren existentiellen Erlebensweisen integriert, bildet aus Sicht der vorliegenden Untersuchung die interaktiv-dialogische leibkörperbezogene Begegnung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden. Damit ist der professionelle Kern pflegeberuflichen Handelns bestimmt. Aus professionstheoretischer Sicht bedarf es der doppelten Handlungslogik pflegeberuflicher Arbeit, „die im engeren Sinne wissenschaftliche Kompetenz des Verständnisses von Theorien und der Verfahren ihrer Konstruktionen sowie der strikten Anwendung (...) [einschließlich einer] hermeneutische[n] Kompetenz des Verstehens eines ‚Falles‘ in der Sprache des Falles selbst“ (Oevermann 1978, 6 ff. Einfügung U.B.) umfasst. Im Kontext der Interaktion und Kommunikation zwischen Pflegenden und zu Pflegenden, die mit Berührungen einhergehen, bedarf es einer fallspezifischen Beziehungsgestaltung und Problemlösung, die

auf einem sinnverstehenden Zugang zum Klienten und auf einer Zusammenführung von wissenschaftlichem Wissen (Regel-, Begründungs- und Erklärungswissen) sowie lebensweltlich und biografisch geprägten Wissensformen verwiesen ist (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, 14; sowie u.a. Remmers 2000a; Darmann 2000, Darmann-Finck 2008, 2009; Friesacher 2000, 431, 2008; Weidner 2004; Görres/Friesacher 2005; Hülsken-Giesler 2008; Böhnke 2001, 2006; Böhnke/Straß 2006a, 2006b; Böhnke/Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2006; Ertl-Schmuck/Fichtmüller/Böhnke 2007a; Hülsken-Giesler/Böhnke 2007). Der ausgeprägte Leibkörperbezug im pflegeberuflichen Handeln, durch den das innere Erleben und die körperliche Inszenierungs- und Aufführungspraxis von Pflegenden und zu Pflegenden gleichermaßen Einfluss auf den Interaktions- und Kommunikationsprozess und die daraus resultierenden Handlungsentscheidungen und Urteile in der Pflegesituation haben, erfordert von Seiten der professionell Pflegenden ausgeprägte Interpretationsleistungen, denen neben einem fachlich fundierten Expertenwissen insbesondere Deutungs- und Reflexionskompetenzen zugrunde liegen. Darmann-Finck (2009) betont im Anschluss an Wernet (2006), das im pflegeberuflichen Fallverstehen neben der Klientenperspektive (zu Pflegenden) die Perspektive der professionellen Akteure (Pflegenden) aufgenommen werden muss, weil „das innere Erleben die Interaktion mit anderen Menschen entscheidend prägt und die Wahrnehmung pflegerischer Situationen verzerren und unangemessene Pflegehandlungen zur Folge haben kann.“ (ebd., 24) Die pflegeberuflichen Interaktions- und Kommunikationsprozesse werden nicht nur durch die Motive, Bedürfnisse und Interessen der zu Pflegenden beeinflusst, sondern auch durch die der professionellen Akteure. Konkret ausgedrückt besteht die Gefahr, dass professionell Pflegenden aufgrund unhinterfragter berufsbiografisch und sozialisatorisch geprägter Wahrnehmungs-, Denk- und Deutungsmuster die existentiellen Erlebensweisen der zu Pflegenden möglicherweise deformieren können. Demnach bedarf es eines pflegespezifischen reflexiven hermeneutischen Fallverstehens, innerhalb dessen der Leibkörper, dem aufgeschichtete Erfahrungen und unterschiedliche Wissensformen (Erfahrungs-, Regel-, Erklärung- und Begründungswissen) zugrunde liegen, von Pflegenden und zu Pflegenden die Grundlage eines situationsabhängigen „Sinn- und Bedeutungsverstehens“ (Remmers 2000, 170) pflegeberuflicher Handlungsentscheidungen und Interventionen bildet (vgl. u. a. Remmers 2000; Friesacher 2008; Hülsken-Giesler 2008; Darmann-Finck 2009). Dies setzt von Seiten der professionell Pflegenden eine „hermeneutische Wahrnehmungseinstellung“ (Combe/Buchen 1996, 304; Darmann 2004b, 93), eine „Hermeneutik des Habitus“ (Bremer 2004c zit. n. Bremer 2007, 283) oder konkreter gefasst eine „Hermeneutik der Mimesis“ (Hülsken-Giesler 2008, 137; Schlör 1998) voraus. Die Relevanz eines so

verstandenen „Zugangs zum Anderen“ (Hülksen-Giesler 2008) lässt sich insbesondere bei eingeschränkter oder fehlender sprachlicher Artikulationsfähigkeit von zu Pflegenden begründen. Sinnlich-leibliche Wahrnehmungen stellen aber darüber hinaus im Situationsverstehen und Urteilen einen zentralen Bezugspunkt im pflegediagnostischen Prozess dar (vgl. u.a. Remmers 2000; Uzarewicz 1997, 2003; Uzarewicz, C./Uzarewicz M. 2005; Böhnke 2001; Böhnke/Straß 2006a, 2006b; Schmitt/Böhnke 2006, 2009; Schrems 2003, 2008; Schnell 2004; Weidert 2007; Hülksen-Giesler 2008, Friesacher 2008). Mit Blick auf ein „Sinn- und Bedeutungsverstehen“ (Remmers 2000, 170) in Pflegesituationen gerät im

„mimetischen Prozess [...] ein körperlich-leiblicher Zugang zum Anderen zum genuinen Ansatzpunkt eines Verstehensprozesses auf vorrationaler und vorsprachlicher Ebene und damit zu einem Korrektiv der begrifflich-identifizierenden Erkenntnis, das jedoch an den Verzicht auf eindeutige Aussagen geknüpft ist.“ (Hülksen-Giesler 2008, 406 Einklammerung U.B.)

Diese Form der Hermeneutik kann somit als Kontrapunkt einer „kognitiv-begrifflich[en] Deutung“ (ebd., 137 Einfügung U.B.) verstanden werden, die den Anderen in seiner Erscheinungsweise weitest möglich belässt und sich nicht des Anderen durch begriffliche Zuschreibungen zu ermächtigen sucht.

„Wenn anerkannt werden muss, dass der Andere ein Anderer bleibt und mir nie ganz zugänglich ist, hat dies Auswirkungen auf die pflegerische Interaktion. Eine an der pflegebedürftigen Person orientierte Pflege wird sich dem Moment der Fremdheit stellen und die Andersartigkeit jedes Gegenübers respektieren müssen. Die begrenzten Möglichkeiten der Annäherung lassen Bezogenheit zwar zu, doch diese >setzt nicht die Trennung und Differenz außer Kraft<. Der Anspruch, den Anderen trotz seiner Andersartigkeit soweit möglich zu erfassen, muss begleitet werden durch das Wissen um Grenzen des Verstehens.“ (Stemmer 2001, 301 in Anlehnung an Wimmer 1996: 79)

Das elementare Verstehen in Pflegesituationen basiert auf mimetischen Bewegungen, die auf einer vorrationalen und vorbegrifflichen Ebene den „Zugang zum Anderen“ (vgl. Hülksen-Giesler 2008) eröffnen. Damit sind Voraussetzungen für Aushandlungs-, Verständigungs- und Verstehensprozesse zwischen Pflegenden und zu Pflegenden dargelegt, die eine „zwanglose Intersubjektivität“ (Remmers 1997, 282) durch die professionell Pflegenden „den Dialog des Patienten mit seinem Körper und die um ihn grenzförmig zentrierten Erlebnis- und Empfindungswelten taktile [...] begleiten und unterstützen“ (ebd., 282) berücksichtigen. Die darüber gewonnenen Erkenntnisse können unmittelbar in das situative Fallverstehen und die Urteilsbildung der Pflegenden einfließen. Im Hinblick auf ein Gewahrsein der größtmöglichen autonomen Lebenspraxis der zu Pflegenden gilt es für Pflegenden, „das Einzigartige und Unverwechselbare der Pflegearbeit in den elementarsten Strukturen [der] face-to-face, body-to-body und side-by-side

Beziehungen“ (Remmers 2000a, 13) zu fokussieren. Die Zielperspektive einer so verstandenen Pflegearbeit, die auf eine reflexive interaktiv-kommunikative Gestaltung der Pflegepraxis ausgerichtet ist und das lebensgeschichtlich sowie sozialisatorisch geprägte Gewordensein der zu Pflegenden einbezieht, erfordert von Pflegenden einen professionellen Pflegehabitus, der auf eine *reflexive Könnerschaft* ausgerichtet ist. Den Kern der reflexiven Könnerschaft bilden das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung in Pflegesituationen, die eine Achtsamkeit und ein Gewährsein gegenüber der Vulnerabilität des Leibkörpers von Pflegenden und zu Pflegenden gleichermaßen aufweist. Angesichts der damit beschriebenen Zielperspektive pflegeberuflichen Handelns gilt es sich in einem nächsten Schritt die zentralen Problematiken der derzeitigen Handlungspraxis zu vergegenwärtigen.

1.1 Ausgangslage pflegeberuflicher Handlungspraxis

Medizinische Fortschrittsentwicklungen erwecken auf den ersten Blick die naiven Hoffnungen des „ewigen Lebens“ und täuschen dabei über die daraus resultierenden Probleme hinweg. Mit dem Aufkommen der Medizintechnologien sowie mit der damit einhergehenden Rationalität hat sich eine zunehmende Entfremdung des Menschen von sich verselbständigt, die als „Leibvergessenheit“ (vgl. Fuchs 2000, 2008) zu verstehen ist (vgl. Adorno/Horkheimer 1997; Anders 1994). Dieser Sachverhalt spiegelt sich etwa in einem expandierenden medizinischen Diagnostikapparat mit dem Krankheitsphänomene operationalisiert und einer objektiven Bewertung zugeführt werden sollen. Demzufolge lässt sich das Vertrauen des Menschen zur eigenen Gesundheit nur über objektive Befunde (z. B. Laborwerte) gewinnen. Vor diesem Hintergrund entwickelt sich ein „Sich-Nicht-Trauen“, dem subjektiven Spüren, Glauben zu schenken. Diese Prozesse vollziehen sich im Gesamtzusammenhang einer aufgeklärten „entzauberten Welt“, in der subjektives Empfinden zunehmend durch wissenschaftliches Wissen ersetzt wird und dem Individuum die Chance genommen wird, existenzielle Erlebensweisen in Form reflektierter Erfahrungen zu entwickeln. Damit verbunden sind Machtpraktiken, die an Herrschaftswissen und Expertentum gebunden sind. Über diesen Weg drohen Individuen in ihrer Unmündigkeit und Hilflosigkeit gehalten zu werden, um dem so genannten Expertenwissen Vorschub zu gewähren (vgl. Foucault 1995; Habermas 1981). Prozesse dieser Art lassen sich für alle gesellschaftlichen Teilbereiche, etwa auch das Bildungssystem identifizieren, in dem sie „die total und totalitär gewordene

Pädagogisierung sämtlicher Lebensverhältnisse“ (Beck 1994, 8) beschreiben. Überspitzt formuliert, ließe sich von einer Betonung eines an ökonomisch motivierten Marktinteressen orientierten defizitären Menschenbildes sprechen, das darauf abzielt, das gesellschaftliche Individuum auf eine lebenslange Lehre bzw. auf die Rolle des Ratsuchenden zu verpflichten. In diesem Zusammenhang wäre auch der in aktuellen Bildungsdebatten inflationär verbreitete Ausdruck des „lebenslangen Lernens“ kritisch zu hinterfragen. Die hier geübte Kritik richtet sich nicht gegen ein lebenslanges Lernen entlang der Bildungsbiografie, die für die Entwicklung menschlichen Lebens bedeutsam ist, sondern gegen eine einseitige an ökonomischen Verwertungsinteressen ausgerichtete Vermarktung von Lern- und Bildungsprogrammen. Ein so verstandener marktorientierter Bildungstechnokratismus schleust den Menschen im inhaltlichen und strukturellen Korsett einer restriktiven Bildungsökonomie durch das Bildungssystem. Darüber werden einseitige Anpassungsleistungen an den Arbeitsmarkt intendiert und das Potenzial einer Lebenspraxis, in der ein kritisches Hinterfragen soziokultureller und ökonomischer Selbst- und Weltverhältnisse, die Vielfalt des Menschseins sowie die Reflexion und Auseinandersetzung mit der individuellen Biografie weitestgehend ausgeblendet. Mit Blick auf Fragen von Gesundheit und Krankheit stellt sich die Frage nach einem kritischen Bildungsverständnis, das Bildungsräume eröffnet, über die Zusammenhänge des biografischen Gewordenseins mit soziokulturellen und historischen Entwicklungen fokussiert werden, um darüber eine sozial- und kulturkritische Perspektive gegenüber normativen Gesundheits- und Bildungsprogrammen einnehmen zu können.

Die einseitige Überbetonung der Technologisierung und Medikalisierung von Gesundheit, bringen auch die moderne Medizin zunehmend in eine Krise (vgl. Keil 1996) und haben sich „zu einer ernsten Gefahr für die Gesundheit entwickelt“ (Illich 1995, 9). Dem Individuum wird im Zuge dieser Entwicklung sowohl die Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit der eigenen Körpersignale als auch eine individuelle Gesundheitsbildung, verstanden als ein Erfahrungslernen, in dem schmerzliche und bittere Erfahrungen erlitten und erduldet werden können, systematisch aberkannt. Gadamer schreibt dem Wesen der Erfahrung folgendes zu:

„Dass Erfahrung vorzüglich die schmerzliche und unangenehme Erfahrung ist, bedeutet nicht etwa eine besondere Schwarzfärberei, sondern lässt sich aus ihrem Wesen unmittelbar einsehen. Nur durch negative Instanzen gelangt man [...] zu neuer Erfahrung. Jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, durchkreuzt die Erwartungen“ (Gadamer 2000, 218).

Demzufolge sind es gerade die Differenzen und Krisenerfahrungen, die dem Erwartungshorizont zuwider laufen und darüber neue existenzielle Erfahrung herbeiführen.

Sie stellen den Ausgangsort von erfahrungsbezogenen Lern- und Bildungsprozessen dar. Denn „solange das Leben ungestört verläuft und alle seine Erwartungen erfüllt werden, ist alles gut, und es fällt einem nichts weiter auf“ (Bollnow 1970, 131). Angesichts dieses Sachverhaltes scheinen Änderungsprozesse insbesondere über subjektiv empfundene Irritationen routinierter Erfahrungen mobilisiert zu werden, die erst in einem zweiten Schritt den Kognitionsprozess in Gang setzen, um anhand rationaler Überlegungen zu überprüfen, was Wirklichkeit an diesem Gefühl ist. Darüber lässt sich die Relevanz des Leibkörpers und ein damit einhergehendes „leibliches Gespür“ (Böhnke 2001, 94; Schmid 1999, 198), das als kritische Instanz von Bildungsprozessen verstanden werden kann, begründen. In der vorliegenden Untersuchung wird sich für die Förderung mimetisch-performativer und ästhetischer Bildungsprozesse im Kontext reflexiver Könnerschaft ausgesprochen. Darüber lässt sich, so die theoretische Annahme, ein professioneller Pflegehabitus entwickeln, der als Voraussetzung einer interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung im Arbeitsbündnis zwischen Pflegenden und zu Pflegenden gilt und pflegespezifisches Fallverstehen sowie klinische Urteilsbildung erst ermöglicht.

Die vorangestellten Ausführungen lassen nur unschwer eine Kritik am schulmedizinischen Denken erkennen, in dem das Bewusstsein und die Verantwortlichkeit des individuellen Gesundheitsverhaltens zunehmend aus dem Blick gerät. Die Kritik richtet sich insbesondere gegen das dem schulmedizinischen Denken zugrunde liegende defizitäre Menschenbild und Krankheitsverständnis sowie die Überbetonung medizinischer Diagnose- und Behandlungsmethoden (Schachtner 1999, 9). Darüber hinaus kann die Kritik an der neuzeitlichen Medizin nicht unabhängig vom soziokulturellen Wandel der Gesellschaft gesehen werden. Dieser geht mit differenzierten Reflexionen hinsichtlich des Laien- und Expertenwissens unter Modernisierungsbedingungen einher (Giddens 1996, 52 ff.). Weiterhin lässt sich feststellen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, die in das ärztliche Handeln einfließen und zu medizinischen Behandlungserfolgen führen, demografische, epidemiologische und strukturelle Veränderungen im Kontext eines zunehmenden unter „Effizienz- und Kostendruck“ sowie „Markt- und Wettbewerbsorientierung“ (vgl. u. a. Görres 2001, 59; Moers 2001, 43; Remmers 2000b; Landenberger 1998) stehenden Gesundheitswesens mit sich ziehen, die sowohl an das Individuum als auch an die Gesamtgesellschaft hohe Anforderungen stellen.

Der ärztliche und pflegeberufliche Arbeitsalltag findet in einer Gesellschaft statt, die durch pluralistische Lebensformen und einen damit einhergehenden Wertekanon gekennzeichnet ist. Nach Auffassung Beck/Beck-Gernsheim (1993) wird der Mensch heute „aus den Sicherheiten der Industriegesellschaft in die Turbulenzen der

Weltrisikogesellschaft entlassen“ (ebd., 197), die mit einer unterschiedlichen Spannweite der sozialen, persönlichen und globalen Risiken einhergehen. In diesem gesellschaftlichen Wandel, der eine Ablösung des traditionellen Familiensystems mit sich bringt, steigt die „Anzahl von Ein-Generationen- bzw. Ein-Personen-Haushalten bei einer sich vermindernenden Zahl pflegender Angehöriger“ (Remmers 2000a, 4), was im Hinblick auf den Anspruch einer flächendeckenden Gesundheitsversorgung weitreichende Konsequenzen für alle Berufsgruppen des Gesundheitswesens hat.

Professionell Pflegende stehen vor der Herausforderung, den oftmals divergierenden Ansprüchen der pflegeberuflichen Handlungspraxis gerecht zu werden. So gilt es die existentiellen Gesundheits- bzw. Krankheitskrisen der zu Pflegenden unter dem Einfluss einer restriktiven Gesundheitsökonomie sowie einem hoch technisierten Medizinapparat und therapeutischen Behandlungsprozess miteinander in Verbindung zu bringen. Zugespielt ausgedrückt, verweist bspw. der Buchtitel „Intensivpflege – High-touch und High-tech“ (vgl. Millar/Burnard 2002) implizit auf das dialektische Verhältnis von Mensch und Technik. Damit vollzieht sich pflegeberufliches Handeln im Spannungsfeld von Berührungs- und Technikleistungen (vgl. u. a. Friesacher 2008, Hülsken-Giesler 2008). In der Berufswirklichkeit wird dieses Spannungsverhältnis unter zeitökonomischem Druck oftmals einseitig aufgelöst, indem Pflegende ihr Handeln überwiegend am hoch technisierten Medizinsystem und schulmedizinischen Paradigma orientieren. Die damit einhergehende Problematik spiegelt sich besonders gut in der Metapher des „Maschinenkörpers“ bzw. der „Körpermaschine“ (vgl. u. a. Remmers 2000a, 173, 328; Wettreck 1999; Schnell 2004; Friesacher 2008; Hülsken-Giesler 2008) wider. Die dieser Metapher zugrunde liegenden Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster reduzieren den zu Pflegenden auf ein Objekt, konkret auf eine Maschine bzw. einen funktionalen Datenträger, den es je nach messtechnischem Befund zu reparieren und zu pflegen gilt. Dabei zeichnet sich die Gefahr ab, dass Pflegende einem technisch-funktionalen Pflegeverständnis folgen, dem ein funktionales Körperverständnis zugrunde liegt und damit die lebensbedrohlich existentiellen Krisen und Erlebensweisen der zu Pflegenden im Sinne eines zweckorientierten, instrumentellen Pflegehandelns überformen. Die Reduktion pflegeberuflicher Kommunikations- und Interaktionsprozesse auf ein medizin- oder ökonomiekonformes instrumentelles Pflegehandeln verkennt das Erkenntnispotenzial des Leibkörpers, dem aufgeschichtete Erfahrungen und verkörperte Wissensbestände zugrunde liegen. Nicht zu letzt wird damit auch die autonome Hermeneutik des leiblichen „Gespürs“ (Bourdieu 1987, 18; Schmid 1999, 198 ff., Böhnke 2001, Böhnke/Straß 2006) im hermeneutischen Fallverstehen und der Urteilsbildung ausgeblendet.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in Zeiten zunehmender medizinisch-technischer Fortschrittsentwicklungen und Ökonomisierung ärztlichen und pflegeberuflichen Handelns, die sich insbesondere in Form von Standardisierungen medizinischer und pflegerischer Interventionen, Leitlinien und Klassifikationssystemen zeigen, die existenziell erfahrbaren Gesundheits- und Krankheitskrisen sowie das lebensweltliche und biografische Wissen der zu Pflegenden durch ein dem Expertensystem entnommenes Wissen, Denken und Handeln überformt zu werden drohen. Die mit dem diagnostischen Medizinapparat einhergehende Rationalisierung birgt die Gefahr, das subjektive Krankheitserleben der zu Pflegenden im Zeittakt und -tempo der Maschinenteknik auf objektive Messdaten zu reduzieren, die als objektives Wissen und *die* Wahrheit verstanden werden und implizit die Reflexionsfolie der ärztlichen sowie pflegerischen Wahrnehmungs- und Interpretationspraxis bilden. Im Kontext der „Optimierung und Evidenzbasierung pflegerischen Handelns“ (vgl. Schaeffer/Behrens/Görres 2008) gilt es einen kritischen Pflegehabitus gegenüber evidenzbasierten Studien zu entwickeln und die Wahrnehmung für die interne Evidenz in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden zu schärfen. Das pflegespezifische Fallverstehen, als Kern professioneller praktischer Könnerschaft entfaltet sich in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung und ist auf die Performativität pflegeberuflicher Wahrnehmungs-, Handlungs- und Sprachpraxis verwiesen. Hierbei entwickeln sich soziale und kulturelle Wirklichkeiten pflegeberuflicher Handlungspraxis. Die Spezifik der pflegeberuflichen Handlungssituation schält sich in der direkten Begegnung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden heraus.

„Begegnung (...) [die] von dem Bestreben getragen [ist], miteinander ins Gespräch zu kommen, sich in die Perspektive des anderen einzufühlen und einzudenken, ohne die eigene Perspektive aufzugeben. In der Begegnung entschlüsselt sich die Besonderheit des anderen.“ (Schachtner 1999, 34 Einfügungen durch U.B.)

In der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung vollzieht sich ein Selbst- und Fremdverstehen des Anderen, in dem sich die Fremdheit des Anderen nie vollkommen aufschließen lässt. Ein so verstandenes Fallverstehen entfaltet sich im Spannungsfeld des antinomischen Verhältnisses von Verstehen und Nicht-Verstehen. Im pflegespezifischen Fallverstehen greifen in dem sozial-interaktiven Arbeitsvollzug die Beziehungs-, Wissens- und Problemlösungsebenen ineinander und richten den Blick auf die Binnenperspektive pflegeberuflichen Handelns. In der vorliegenden Untersuchung wird die interaktiv-dialogische leibkörperbezogene Begegnung im Anschluss an Merleau-Ponty's „Phänomenologie der Wahrnehmung“ (1966) (vgl. Kap. 3.2.5) aus einer phänomenologischen Perspektive und mit Rückgriff auf Buber's „Dialogisches Prinzip“

(1984) aus einem religions- und sozialphilosophischen Blickwinkel (vgl. Kap. 4.1) dargelegt. Zunächst wird mit Merleau-Ponty dem pflegeberuflichen Handeln ein Praxisbegriff zugrunde gelegt, „in dem Handelnde und Handlungen, Subjekte und Gegenstände, eine untrennbare Verflechtung miteinander bilden.“ (Schürmann E. 2008, 66) In diesem Kontext lassen sich erste Voraussetzungen für ein pflegespezifisches Fallverstehen explizieren, das den Leibkörper und die damit einhergehenden biografisch und sozialisatorisch geprägten Wahrnehmungs- und Erlebensweisen ins Zentrum pflegeberuflichen Handelns stellt. Pointiert ausgedrückt, bedarf es eines ästhetischen Verstehens, in dem das leibliche „Gespür“ als kritische Instanz in das hermeneutische Fallverstehen und das pflegeberufliche Handeln Eingang findet (vgl. u.a. Bourdieu 1987, 18; Schmid 1999, 198; Böhnke 2001, 2005; Böhnke/Straß 2006a; Schmitt/Böhnke 2006, 2009; Remmers 2000; Hülsken-Giesler 2008; Schrems 2008). In der vorliegenden Untersuchung wird sich demzufolge für die Entwicklung einer *reflexiven Könnerschaft* ausgesprochen, die sich nicht auf technische Fertigkeiten reduzieren lässt, sondern von einem mimetisch-performativen Bildungsverständnis ausgeht, in dem Reflexion und ein hermeneutisches Fallverstehen den Kern professionellen Pflegehandelns bilden. Der Leibkörper stellt den kritischen Ausgangsort der Habitusbildung von professionell Pflegenden (Akteurperspektive) und zu Pflegenden (Klientenperspektive) dar und kann als Grundlage biografisch, kulturell, sozialisatorisch und historisch geprägter Entwicklungsprozesse einer ressourcenorientierten Gesundheitsbildung verstanden werden. In den nachfolgenden Ausführungen wird auf der Grundlage zentraler pflegewissenschaftlicher, -didaktischer und -pädagogischer Arbeiten eine erste Bestimmung von Pflegehabitus und *reflexiver Könnerschaft* vorgenommen, um darüber die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des pflegespezifischen Fallverstehens und der Urteilsbildung aufzuzeigen, deren genuin pflegeberuflicher Ausgangsort der Leibkörper darstellt.

1.2 Professioneller Pflegehabitus und reflexive Könnerschaft

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht die Entwicklung eines professionellen Pflegehabitus von beruflich Pflegenden, die auf eine *reflexive Könnerschaft* ausgerichtet ist. Ein professioneller Habitus basiert grundsätzlich auf einem „professionelle[m] praktischen Können und wissenschaftlicher Reflexivität“ (Helsper 2001, 10, Einfügung U.B.). Aus strukturtheoretischer Sicht wurde die Besonderheit des professionalisierten

Handelns in der Berücksichtigung einer doppelten Handlungslogik bestimmt, die das Beherrschen von wissenschaftlichem Wissen und Theorien sowie einer hermeneutischen Kompetenz des Fallverstehens voraussetzt. Im Arbeitsbündnis zwischen professionellen Akteuren und Klienten zeichnet sich der strukturelle Ort ab, der die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis darstellt (Oevermann 1996a, 124).

„Der für eine therapeutische Praxis in dieser doppelten Weise professionalisierte Experte muss in gewisser Weise, nachdem er grundsätzlich in den wissenschaftlichen Diskurs einsozialisiert wurde und dabei den professionalisierten Habitus einer unpraktischen Forschungspraxis übernommen hat, auf einer zweiten Stufe hinsichtlich seines eigentlichen Berufes, nämlich eine beschädigte konkrete Lebenspraxis im Namen einer erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnis stellvertretend zu behandeln, die mit der ersten Professionalisierung eingeübte Distanz zur Praxis an sich wieder überwinden.“ (ebd., 125)

Gegenüber klassischen Ansätzen der Professionstheorie, die die Bestimmung einer Profession vom Nachweis bestimmter Merkmale abhängig machen, stellt die strukturtheoretische Position Oevermanns (1996a) eine Erweiterung dar, insofern sich der Blick in dieser Perspektive auf die Spezifik beruflichen Handelns und die Anforderungen professionellen Handelns richten lässt. Ermöglicht wird damit „Explikation der Strukturlogik des professionalisierten Handelns“ (ebd., 71). Erst durch die Berücksichtigung dieser spezifischen Handlungsstruktur können Handlungsprobleme der Alltagspraxis stellvertretend aus einem distanzierteren Modus unter Berücksichtigung der Einzigartigkeit des Falls reflektiert werden. In konkreten Pflegesituationen wird das dialektische Verhältnis und die damit einhergehende widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung in alltäglichen Interaktionen zwischen professionellen Akteuren und Klienten als Spannungsverhältnis sichtbar und spürbar, das professionelle Akteure in ihrer Person auszuhalten und auszutarieren versuchen (Dewe 2006, 29). Professionelles Handeln fokussiert vor diesem komplexen Hintergrund auf die Ermöglichung einer autonomen Lebenspraxis, in der das Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit bzw. die mit dem Pflegehandeln einhergehenden konfligierenden Ansprüche (u.a. Kersting 2002; Darmann 2005a; Böhnke 2006; Böhnke/Straß 2006; Ertl-Schmuck/Fichtmüller/ Böhnke 2007) systematisch bearbeitet werden können, um darüber eine Basis für gelingende Pflegesituationen aufzubauen. Die gelungene Verbindung von Beziehungsnähe und reflexiv-analytischer Distanz gilt dafür als Voraussetzung. Professionelles Pflegehandeln, das sich auf der Mikroebene „in Interaktionsprozessen realisiert“ (Dewe /Wagner 2006, 51; Dewe 2009, 90) bezieht Professionalität „auf die Ebene des Individuums und wird als Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, widersprüchliche und Unsicherheit auslösende Anforderungen

professioneller Arbeit nicht nur zu ertragen, sondern aktiv auszubalancieren“ (Loos 2006, 70). Bedeutsam ist die damit einhergehende Prozessqualität des pflegeberuflichen Handelns, die „entscheidend vom situativ realisierbaren Wissen und Können der Professionellen“ (Dewe/Wagner 2006, 51) abhängt. Darüber wird deutlich, dass sich professionelles Pflegehandeln einer vollständigen Standardisierung entzieht (u.a. Dewe 2006, 29; Weidner 1995, 23; Remmers 2000a; Friesacher 2000, 2008; Darmann 2000, 2008; Böhnke 2001, Böhnke/Straß 2006, Ertl-Schmuck/Fichtmüller/Böhnke 2007; Hülsken-Giesler 2008). Angesichts der konfligierenden Ansprüche unter Handlungsdruck, ist die autonome Lebenspraxis von professionellen Akteuren und Klienten gleichermaßen von Krisen gekennzeichnet. Die Handlungsentscheidungen und Urteile der Pflegenden erfolgen in der Pflegesituation oftmals unter Handlungsdruck und auf der Grundlage von Handlungsrouinen intuitiv. Erst wenn diese scheitern, oder etwa externer Kritik ausgesetzt sind, kommt es zu Irritationen oder Verunsicherungen und ggf. zu manifesten Krisen (vgl. u. a. Oevermann 2002; Helsper 2001; Darmann 2005, Darmann-Finck 2006, 2009; Greb 2005; Böhnke/Straß 2006a; Hülsken-Giesler/Böhnke 2007; Ertl-Schmuck/Fichtmüller/Böhnke 2007). Oevermann (2002) bezeichnet diese krisenhaften Situationen als Ursprung für Veränderungen und Entwicklungen. Sie öffnen die Zukunft und ermöglichen damit neue Lösungen, die, bei Bewährung in der Alltagspraxis wieder zu neuen Routinen werden können. Entscheidend ist somit, dass „je konkrete individuierte Lebenspraxen [sich] nicht in einem von außen determinierten Routineprozess, sondern in einem krisenhaften Prozess der sukzessiven Erfüllung einer offenen Zukunft“ bilden (ebd., 26, Einfügung U.B.) Damit rückt die konstitutive Antinomie von Gewissheit und Ungewissheit komplexer Pflegesituationen in den Blick, die professionellem Handeln grundsätzlich zugrunde liegt. Während der Aspekt *Gewissheit* sowohl rational begründete (etwa Standards, Leitlinien etc.) sowie die oftmals unhinterfragten Handlungsrouinen und Wissensbestände der Pflegeexperten repräsentiert, verweist das Phänomen der *Ungewissheit* auf die Krisenhaftigkeit und Nicht-Standardisierbarkeit pflegeberuflichen Handelns. Doch die einseitige Auflösung professionellen Handelns in Richtung ‚Gewissheit‘ und damit „[...] der Versuch, das krisenhaft Irritierende auszuschließen, mündet notwendigerweise in eine Schließung der Offenheit des Handelns und der Reziprozität von Interaktionen.“ (Helsper 2001, 10) Auch für den Kontext des professionellen Pflegehandelns würden damit konstituierende Elemente professionellen Pflegehandelns ausgeblendet. Welche pflegespezifischen Antinomien bzw. Widersprüche sich in den unterschiedlichen Handlungsfeldern pflegeberuflicher Praxis finden lassen, erfordert eigenständige empirische Untersuchungen. Nichtzuletzt bedarf es eines Könnens, in dem wissenschaftliche Verfahrensweisen im konkreten Fall zur Anwendung kommen.

Professionelles praktisches Können bezieht sich auf eine Expertise, der pflegepraktische und wissenschaftliche Könnerschaft zugrunde liegt, die also nicht auf einfache Fertigkeiten reduziert werden kann. Ferner lässt sich feststellen, dass der Pflegehabitus auf dem „einigende[n] Prinzip, das die je besonderen Lebensäußerungen einer Pflegeperson, ihr Denken, Wahrnehmen, Urteilen und Handeln mit ihrem (pflege-)kulturellen Lebenszusammenhang verbindet“ (Raven 2006, 27 Einfügung U.B.) beruht. Über diese Bestimmungen lassen sich Sozialität und Kulturalität des Pflegehabitus und erste Voraussetzungen von Könnerschaft erkennen. Der Pflegehabitus, so kann bereits an dieser Stelle festgestellt werden, elaboriert sich durch die Sozialisation in einer Expertenkultur im Kontext schulischer und pflegeberuflicher Handlungspraxis. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden ein gebündelter Exkurs zur Könnerschaft den Stand zentraler pflegewissenschaftlicher, -didaktischer, -pädagogischer bzw. berufspädagogischer Diskussionen zusammentragen.

Wittneben (2002) fokussiert Könnerschaft mit Blick auf den Transfer sowie die Transformation von pflegerischem Wissen und den Erwerb von Handlungswissen. Mit Rückgriff auf Mandl/Gruber/Renkl (1994) sieht Wittneben damit einhergehend den „Erwerb von Denkmustern, Experten-Kniffen, Überzeugungssystemen und ethischen Standards der entsprechenden Expertenkultur, (...) der nicht mehr als Wissensaneignung, sondern als Prozess der Enkulturation verstanden“ (Wittneben 2002, 93) wird. Demzufolge ist entscheidend, das Lehr-/Lernprozesse in der Pflegepraxis in einem Setting von Novizen und Experten, wie es Wittneben am Ansatz des „cognitive apprenticeship“ (ebd., 94) darlegt, verortet werden. Wittneben erkennt „in der Freilegung der vorhandenen, noch impliziten pflegerischen Könnerschaft große Möglichkeiten für die Entwicklung der Pflegepraxis, der Pflegewissenschaft, der Pflegeberufspädagogik und Pflegedidaktik“ (ebd., 94) Die Erkenntnisse von Holoch (2002a, 2002b), die den Kompetenzerwerb und die daraus resultierende Könnerschaft im Kontext der verschiedenen Modelle des situierten Lernens entfaltet, entwickeln diese Perspektive weiter. In diesem Kontext sind auch die empirischen Arbeiten zum Wissenstransfer von Roes (2004) zu verorten. Roes (2004) verweist mit Rückgriff auf Neuweg (1999, 2001) zunächst auf die Schwierigkeit des Zusammenspiels von implizitem und explizitem Wissen im berufspädagogischen Feld sowie auf das Problem der Explikation von impliziten Wissensbeständen. Vor diesem Hintergrund arbeitet sie die konkurrierenden Wissensformen von Theorie- und Handlungswissen heraus, um darüber die Förderung von Wissenstransfer durch dezentrale Lern- und Bildungskonzepte zu begründen. Im Zentrum dieser Untersuchung steht die Implementierung und Evaluation dezentraler Lernkonzepte und entsprechender Lernortkooperationen.

Vor dem Hintergrund von Fragen des Theorie-Praxis-Transfers in der Pflegeausbildung, setzt sich Darmann (2004a) mit Könnerschaft im Anschluss an Polanyi in der Reformulierung durch Neuweg (1999) auseinander. Darmann (2004a) formuliert Anforderungen an die Lernorte und versteht „Könnerschaft (Praxis) als Fähigkeit zur impliziten Integration [die] durch Konfrontation mit komplexen Pflegesituationen und die Interaktion mit Könnern am Lernort Praxis erworben wird.“ (ebd., 200 Einfügung U.B.). Demgegenüber wird dem Lernort Schule die Aufgabe der „handlungsentlasteten, wissensbasierten Reflexionen“ (ebd., 200) zugewiesen. Der Theorie-Praxis-Transfer basiert im Wesentlichen auf einer „komplexen `Transformation` des theoretischen Wissens, indem das theoretische Wissen in den Urteilsprozess einfließt und dabei mit anderen Wissensbeständen vernetzt wird.“ (ebd., 200 Hervorhebung i. Original) Die Entwicklung einer „reflexiven Könnerschaft“ (ebd., 2004a) ist somit an eine praktische Aneignungsperspektive gebunden, die an den Lernorten Pflegepraxis und Skillslab auf eine praktische Auseinandersetzung mit realen bzw. simulierten Pflegesituationen ausgerichtet ist und am Lernort Schule eine „handlungsentlastete Reflexion der Praxis mit anschließender Reintegration in eine Gesamtdeutung“ (ebd., 203) erfordert. Bedeutsam ist, dass die reflexive Könnerschaft nicht auf funktionale Qualifikationen ausgerichtet ist, sondern an Bildungskonzepte und damit einhergehende Bildungsansprüche im Kontext einer „interaktionistischen Pflegedidaktik“ gebunden ist (vgl. Darmann-Finck 2008). Des Weiteren stellt Darmann (2004b) Könnerschaft im Anschluss an die Handlungstheorie von Donald Schön (1983) in den Kontext des problemorientierten Lernens. Damit wird der Entwicklung reflexiver Kompetenz Rechnung getragen, indem Pflegenden ihre impliziten Deutungen und die damit einhergehenden „impliziten Tunnelperspektiven“ (Neuweg 1999, 346) durchbrechen und erweiterte Situationsdeutungen vornehmen können (Darmann 2004b, 463). Demzufolge basiert reflexive Könnerschaft im Wesentlichen auf einem Deutungswissen sowie einer Deutungs- und Reflexionskompetenz von Pflegenden, die im Kontext eines problem- und fallbezogenen Lernens und damit in der Aneignungsperspektive angebahnt wird und sowohl auf Fallkonstruktionen (Darmann 2004b, Darmann-Finck 2008) als auch auf Fallrekonstruktionen (vgl. u.a. Böhnke 2001; Böhnke 2006; Böhnke/Straß 2006a; Ertl-Schmuck/Fichtmüller/ Böhnke 2007; Hülsken-Giesler/Böhnke 2007; Darmann-Finck/Böhnke/Straß 2009) basiert.

Friesacher (2008) rekonstruiert in einem breit angelegten interdisziplinären wissenschaftlichen Diskurs das Verhältnis von Wissen und Können, indem er diskursive und nicht-diskursive Wissensformen mit Rückbindung an „Cognitive View“ und „Tacit Knowing View“ (Neuweg 1999) im Hinblick auf Fragen der Könnerschaft unter besonderer Berücksichtigung des pflegerischen Kerns herausarbeitet und diskutiert. Das

zentrale Ergebnis besteht darin, dass die „nicht-diskursiven, praktischen Wissensformen innerhalb der Pflege“ (Friesacher 2008, 237) auf die Existenz einer impliziten Praxistheorie verweisen. Demzufolge basiert „die Logik der Praxis (...) auf lebensweltlicher Erfahrung und verknüpft Wissen und Können im Expertenhandeln. Dabei fungieren Theorien und das wissenschaftliche Wissen als einverleibter Theorierahmen. Hierbei macht es keinen Unterschied, ob es sich um die Praxis des Pflegewissenschaftlers oder des Pflegenden im Arbeitsbündnis mit dem Patienten oder Bewohner handelt.“ (ebd., 237) Es zeigt sich, dass es keinen „kategorialen Unterschied zwischen der Könnerschaft des Wissenschaftlers bei der Erkennung und Lösung eines wissenschaftlichen Problems und der Fähigkeit des Pflegepraktikers gibt, eine adäquate Situationsdeutung herbeizuführen. Die Basis wissenschaftlicher wie auch >situativer< Rationalität ist abhängig von persönlichen Bedingungen und einer Argumentationspraxis, die sich nicht vollständig formalisieren lässt.“ (ebd., 237) Damit eine kritische Distanz zum alltagspraktischen Handeln entsteht, stellt die Reflexion verstanden als „eine Theoretisierung und ein Abstand nehmen von der unmittelbaren Situation“ (ebd., 237) und ein damit intendiertes „*kritisches Denken*“ (ebd., 237; Hervorhebung U.B.) eine zentrale Voraussetzung dar, um die *Habitualisierungseffekte der wissenschaftlichen und alltagspraktischen Handlungspraxis* zu durchbrechen. Ertl-Schmuck/Fichtmüller (2009) kommen in einer Reformulierung der „lehr-lerntheoretische[n] Position von Neuweg (2001)“ (ebd., 64) zu dem Schluss, dass es sich bei der Theorie von Polanyi eher um „eine Theorie des Könnens und weniger um eine Theorie des Wissens“ (ebd., 64) handelt. Vielmehr wird „eine Theorie des Erkennens und Tuns, insbesondere auch des Verstehens und Lernens, sowie der Bewusstseinsvorgänge, die solche mentalen Akte begleiten“ (Neuweg 2001, 134 zit. n. Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, 64) fokussiert. Zu Recht weisen Ertl-Schmuck/Fichtmüller (2009) darauf hin, dass „soziale Prozesse, Atmosphären, Machtstrukturen in Lehr-/Lernprozessen, die Auswirkungen auf die Aufmerksamkeitsrichtungen, Gestaltwahrnehmungen und Deutungen haben können.“ (ebd., 64) nur unzureichend in den Blick genommen werden. Im Anschluss an die Expertisenforschung (Rauner 2004) kann kritisch angemerkt werden, dass die Aneignungsprozesse in der Meister-Lehrling-Konstellation ein professionelles praktisches Handlungsfeld notwendig machen. Darüber lassen sich Anforderungen an ExpertInnen als KönnereInnen in der pflegeberuflichen Praxis formulieren, die in der Lage sind, die dem Praxisfeld zugrunde liegenden „Voraussetzungen und Normen [...] in emanzipatorischer Absicht reflektieren können“ (Darmann 2004a, 199) Demgegenüber weist die Pflegepraxis ein hohes Maß an funktionalen Situationsbewältigungen auf, die „durch Paternalismus, ökonomische Zwänge und routiniertes Handeln geprägt“ (ebd., 202) sind. Dies erfordert im

Kontext von fallbezogenen Lehr-/Lernprozessen in einem handlungsentlasteten Modus eine Kontrastierung des pflegeberuflichen Falls mit wissenschaftsbasierten Wissen. Darüber kann in systematisch angelegten reflexiven Lehr-/ Lernprozessen eine „Ausdeutung von Pflegesituationen und [...] Ermittlung von Deutungsalternativen“ (ebd., 201) vorgenommen werden (vgl. u.a. Böhnke 2001, 2006; Böhnke/Straß 2006a, 2006b, Fichtmüller/Walter 2007; Hülsken-Giesler/Böhnke 2007; Darmann 2004a, 2004b; Ertl-Schmuck/Fichtmüller/Böhnke 2007; Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009; Darmann-Finck/Böhnke/Straß 2009) Angesichts des impliziten Wissens und der damit einhergehenden Schwierigkeit der Explikation des Expertenwissens, macht im Rahmen der Qualifikations- und Wissensforschung die Entwicklung entsprechender Forschungsmethoden notwendig (vgl. Rauner 2005).

Die vorangestellten Ausführungen verweisen auf die Relevanz des Zusammenspiels von Handlungs- und Theoriewissen, Reflexion und Fallverstehen im Kontext von praktischen Aneignungsprozessen sowie die damit einhergehenden Wissenstransformationsprozesse, die als elementare Grundlage der Könnerschaft verstanden werden können. Resümierend kann festgestellt werden, dass ein der *reflexiven Könnerschaft* zugrunde liegendes pflegespezifisches Fallverstehen und Urteilsbildung, deren Ausgangsort sich in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung vollzieht, noch aussteht. Damit ist der Untersuchungsschwerpunkt bestimmt und erfordert in den nachfolgenden Ausführungen die Untersuchungsfragen und -thesen der vorliegenden Arbeit zu präzisieren.

1.3 Untersuchungsleitende Fragestellung und -these

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung bildet nachfolgende Fragestellung: Wie lässt sich ein professioneller Pflegehabitus, der auf eine *reflexive Könnerschaft* ausgerichtet ist, entwickeln? Dabei wird von der untersuchungsleitenden These ausgegangen, dass im Prozess der Reflexion und des hermeneutischen Fallverstehens verschiedene Perspektiven eingenommen werden können, durch die ein Offenlegen neuer Möglichkeiten des Denkens, Handelns und Fühlens, eine Erweiterung des Wissens sowie ein Hinterfragen von sogenannten Gewissheiten und Routinen eröffnen. Die untersuchungsleitende These war bereits Grundlage meiner Diplomarbeit und wurde im Verlauf meiner Forschungsjahre um das Fallverstehen erweitert (Böhnke 2001, 7; Böhnke 2006, 43; Böhnke/Straß 2007, 215). In diesem Kontext nimmt das Wechselspiel von

„Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ (Neuweg 2005, 220) einen wesentlichen Aspekt in der Entwicklung von Könnerschaft und der Qualität der Erfahrungsbildung ein. Für beruflich Pflegende sind Reflexion und hermeneutisches Fallverstehen unter Berücksichtigung des Leibkörpers, der die genuine Grundlage pflegeberuflichen Handelns bildet, als zentrale Voraussetzungen einer professionellen praktischen Könnerschaft zu verstehen. Professionelle reflexive Könnerschaft realisiert sich zwischen Pflegenden (Akteurperspektive) und zu Pflegenden (Klientenperspektive) in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung. Die damit einhergehenden impliziten und expliziten Verstehens- und Verständigungsprozesse basieren in der direkten Pflegesituation im Wesentlichen auf dem „leiblichen Gespür“ (Böhnke 2001, 94), das als ein präreflexiver Handlungsmodus zu verstehen ist und sich in mimetischen Entwicklungsspiralen zwischen den Interaktionspartnern entfaltet. Professionell Pflegende sind im Prozess des pflegeberuflichen Handelns als SpurenleserInnen zu verstehen. Im dialogischen Gespräch mit den zu Pflegenden begeben sich Pflegende in der direkten Pflegesituation auf die Spurensuche, um die lebensgeschichtlich geprägten Spuren aufzunehmen, die möglicherweise Aufschluss darüber geben, *wie* zu Pflegenden ihr Krankheitserleben interpretieren und ihre Bewältigungsmuster vornehmen. Angesichts der Feststellung, dass die interaktiv-dialogische leibkörperbezogene Begegnung den Ausgangsort des pflegespezifischen Fallverstehens und der Urteilsbildung darstellt, wird davon ausgegangen, dass deren Entwicklung eine Fallarbeit im Kontext mimetisch-performativer und kritisch-reflexiver Bildungsprozesse notwendig macht.

1.4 Erkenntnisinteresse und Ziel der Untersuchung

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung ist auf die Habitusbildung von beruflich Pflegenden im Hinblick auf die Entwicklung von *reflexiver Könnerschaft* ausgerichtet. Konkret geht es um die Entwicklung eines professionellen Pflegehabitus, der beruflich Pflegende dazu befähigen soll, eine umfassende Reflexions- und Deutungskompetenz in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung zu entwickeln, die grundlegend für ein fallspezifisches Verstehen und Urteilen ist. Demzufolge geht es um eine Erweiterung kognitiver Verstehens- und Urteilsprozesse. Mit Blick auf die doppelte Handlungslogik pflegeberuflichen Handelns, die einer Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen (externe Evidenz) und hermeneutischer Kompetenz des

Fallverstehens (interne Evidenz) bedarf, ist das professionelle Situationsverstehen und die Urteilsbildung bezüglich der autonomen Lebenspraxis der zu Pflegenden notwendig.

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als Beitrag einer kritisch-phänomenologisch-kulturanthropologischen Grundlegung der Pflege- und Gesundheitsbildung, die in den Kontext mimetisch-performativer, ästhetischer und kritisch-reflexiver Bildungsprozesse gestellt wird. Im Hinblick auf die Habitusbildung von Pflegenden, die auf professionelle Könnerschaft ausgerichtet ist, nimmt die Fallarbeit im Kontext des forschenden Lernens eine zentrale Schlüsselstellung ein. Denn folgt man den Erkenntnissen des „performativen turns“ in den Kultur- und Sozialwissenschaften, so können Bildungsprozesse „als Lern-, Handlungs- und Veränderungsprozesse, in deren Vollzügen eine Formung und Leistung des Bildenden zur Geltung kommt“ (Wulf / Zirfas 2006, 299) verstanden werden. Bildung wird damit nicht nur auf „spezifische soziale bzw. individuelle habituelle Prägungen“ reduziert, sondern fokussiert die „kreativen und wirklichkeitserzeugenden Momente, die Dispositionen und Disponibilitäten“ (Wulf/Zirfas 2006, 299) der Akteure. Aus dem Blickwinkel der performativen Bildungstheorie wird der „Begriff der Bildung erweitert.“ (Wulf/Zirfas 2007, 29) „Das reflexive Potenzial der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die sich vollziehenden Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden können.“ (ebd., 29 ff.) Aus bildungstheoretischer Perspektive ist entscheidend, dass die performative Bildungstheorie „nicht die Qualifikationsprofile und die damit einhergehenden (ökonomischen) Funktionalisierungen, sondern konkrete Prozesse und Resultate der performativen Praxis und der Reflexion des Verhältnisses von Subjektivität und Kulturalität“ betont (Wulf/Zirfas 2007, 12). Demzufolge ist die Habitusentwicklung von beruflich Pflegenden, deren Zielperspektive die professionelle reflexive Könnerschaft darstellt, auf eine bildungstheoretische Rahmung verwiesen, der das anthropologische Paradigma der Performativität (vgl. Wulf 2003) zugrunde liegt.

1.5 Methodik und Gang der Untersuchung

Mit Blick auf die zentrale Untersuchungsfrage und -these sowie die Zielperspektive der vorliegenden Arbeit, gilt es den theoretischen Begründungsrahmen einer am anthropologischen Paradigma der Performativität orientierten professionellen reflexiven Könnerschaft für das Berufsfeld der Pflege vorzunehmen. Dieses Vorhaben erfordert einen interdisziplinären Zugang und eine kritisch-rekonstruktive Analyse theoretischen und

empirischen Materials. Die Notwendigkeit eines interdisziplinären Zugangs lässt sich mit dem anthropologischen Paradigma der Performativität (vgl. Kap. 2.1), das als elementare Grundlage pflegeberuflichen Handelns verstanden wird, begründen. Hierbei wird der noch theoretisch zu bestimmende Leibkörper (vgl. Kap. 3) aus einem phänomenologisch-kulturanthropologischen und -philosophischen Blickwinkel dargelegt, systematisch in den Kontext reflexiver Könnerschaft eingeführt und bezüglich pflegespezifischen Fallverstehens sowie die Urteilsbildung an ein implizites und explizites Spurenlesen (vgl. Kap. 4) gebunden. Darüber werden die für den Untersuchungsgegenstand relevanten, zentralen Begriffe und theoretischen Konstrukte systematisch definiert, aufeinander bezogen und hinsichtlich ihres Ertrags zur professionellen reflexiven Könnerschaft, die an mimetisch-performative und kritisch-reflexive Bildungsprozesse (vgl. Kap. 6.2) gebunden sind, diskursiv diskutiert.

In den vorangestellten Ausführungen wurde festgestellt, dass im Zentrum pflegeberuflicher Handlungssituationen die interaktiv-dialogische leibkörperbezogene Begegnung steht, in der Pflegende und zu Pflegende in sprachlich artikulierten und sprachlich nicht-artikulierten Verstehens- und Verständigungsprozessen ein situiertes Fallverstehen entwickeln, das auf einem vorsprachlichen, -begrifflichen und -rationalen Deutungsvermögen und impliziten Wissensbeständen der Pflegenden beruht und in deren situiertes Urteil mündet. In der pflegeberuflichen Kommunikation und Interaktion zwischen Pflegenden und zu Pflegenden kommen die Beziehungs-, Wissens- und Problemlösungsebene zum Tragen (vgl. Peter 2006). Die damit einhergehenden pflegeberuflichen Gestaltungsprozesse werden in einem ersten Untersuchungsschritt in den Kontext des anthropologischen Paradigmas der Performativität (vgl. Kap. 2.1) gestellt. Aus einem kulturanthropologischen, -historischen und -philosophischen Blickwinkel kann deutlich gemacht werden, dass pflegeberufliches Handeln auf mimetisch-performativen Handlungsprozessen beruht und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf eine rituelle Handlungspraxis verwiesen ist, die darüber entscheidet, *wie* Pflegenden und zu Pflegende im Arbeitsbündnis die Beziehung gestalten und Problemlösungen vornehmen. Nichtzuletzt kommen in den interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Handlungsvollzügen die Macht- und Beziehungsstrukturen zur Geltung und lassen die biografisch, soziokulturell, historisch und institutionell geprägten Denk-, Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bewertungsmuster von Pflegenden und zu Pflegenden gleichermaßen erkennen. Es wird zu zeigen sein, dass mimetisch-performative Handlungen im Aisthetischen verwurzelt sind und damit die Sinne entscheidend am pflegespezifischen Fallverstehen und der Urteilsbildung beteiligt sind (vgl. Kap. 4). Da Mimesis die Grundlage sozialen Handelns darstellt und die Imagination sowie Vorstellungswelt der Handlungsakteure wesentlich

durch Prozesse der Anähnlichung an das Lebendige und Tote geprägt sind, bedarf es eines kritischen Korrektivs, das in Form der „reflexiven Professionalität“ (vgl. Dewe/Wagner 2006; Dewe 2009) vorgeschlagen wird (vgl. Kap.2.2). Im Anschluss an den neueren reflexiven Professionalitätsdiskurs (vgl. Dewe 2006; Dewe/Wagner 2006; Dewe 2009) werden insbesondere das Theorie-Praxis-Verhältnis, das Wissen und Können der BerufspraktikerInnen sowie deren Handlungsprobleme in den Blick genommen. Das Zusammenspiel von mimetisch-performativen und kritisch-reflexiven pflegeberuflichen Handlungsprozessen macht deutlich, dass die Kompetenzentwicklung im Wesentlichen an eine praktische Aneignungsperspektive gebunden ist. In einem nächsten Untersuchungsschritt wird Könnerschaft und Pflegekompetenz in den Kompetenzansätzen von Benner (1994), Benner et al. (2000) (vgl. Kap. 2.3.1), Rolfe (1996, 1998) (vgl. Kap. 2.3.2) und Olbrich (1999, 2001,2009) (vgl. Kap. 2.3.3) in den Blick genommen. Deutlich wird hierbei, dass bei Benner et al. (2000) die Pflegeexperten über ein umfassendes reflektiertes Erfahrungswissen verfügen und in der direkten Pflegesituation auf der Grundlage des Körperwissens intuitive Urteile und Verstehensprozessen vollzogen werden. Der Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung ist auf das klinische Wissen und Können der PflegepraktikerInnen gerichtet. In diesem Kontext nimmt das fallbezogene klinische und ethische Urteilen sowie Verstehen realer Pflegesituationen eine elementare Stellung ein. Kritisch anzumerken ist, dass das biografische Gewordensein der PflegepraktikerInnen weitgehend ausgeblendet wird. Im Kompetenzansatz von Rolfe (1996, 1998) (vgl. Kap. 2.3.2) können die von Schön vorgenommenen Reflexionstypen „Reflexion-in-der-Handlung“ und „Reflexion-über-die-Handlung“ als Grundlage des professionellen pflegepraktischen Handelns identifiziert werden. In der direkten Pflegesituation kann von einem reflexiven Können der PflegepraktikerInnen gesprochen werden, deren situiertes reflexives Fallverstehen auf dem Generieren der subjektiven Praxistheorien, die sich aus informellen und formellen Theorien speisen, beruhen. Das reflexive Können wird auf das von Charles Peirce entnommene abduktive Schließen zurückgeführt. Darüber werden die subjektiven Theorien der PflegepraktikerInnen in der Pflegesituation hypothetisch überprüft. Die Kompetenzansätze von Benner und Rolfe sind insbesondere auf eine Entwicklung der klinischen Pflegepraxis ausgerichtet. Mit dem Kompetenzmodell von Olbrich (vgl. Kap. 2.3.3) kann gezeigt werden, dass der Hauptfokus der Kompetenzentwicklung auf die Urteilsfähigkeit und die personale Entwicklung der beruflich Pflegenden ausgerichtet ist. Während Benners intuitive Urteilsfähigkeit auf reflektierten Erfahrungen, Wahrnehmungen und verkörperten Wissensbeständen beruhen und damit in einer hermeneutischen Perspektive verhaftet bleibt, basiert die Urteilsfähigkeit in Olbrichs Ansatz der Pflegekompetenz auf der rationalen Begründungs-

und Entscheidungsfähigkeit. Demzufolge kann der subjektive Erlebens- und Erfahrungshorizont der Pflegenden überschritten werden, indem die kontextuellen Bedingungen der pflegeberuflichen Handlungspraxis kritisch in den Blick genommen werden. Darüber hinaus wird mit Blick auf Reflexion und Fallverstehen zu zeigen sein, dass der Leibkörper als genuine Grundlage pflegeberuflichen Handelns in keinem der Kompetenzansätze identifiziert werden kann. Hervorzuheben ist, dass bei Benner die Pflegeexperten über ein „Gespür“ (Benner et al. 2000, 293) verfügen, das im intuitiven Handlungsmodus in der direkten Pflegesituation handlungsleitend ist.

Angesichts erster Hinweise auf noch weiter zu explizierende Untersuchungsergebnisse, wird in einem nächsten Untersuchungsschritt der Leibkörper aus einer phänomenologisch-kulturanthropologischen kulturphilosophischen Perspektive begrifflich sowie theoretisch bestimmt und als genuine pflegeberufliche Grundlage *reflexiver Könnerschaft* erkannt (vgl. Kap. 3.1). Mit Blick auf den methodologischen Zugang zum Leibkörper ist die „analytische Differenz“ (Alkemeyer 2006: 266) von Leib und Körper bedeutsam.

„Vom Körper wird gesprochen, wenn es um die von außen beobachtbaren Dimensionen sozialer Praktiken geht, vom Leib hingegen, wenn auf das innere Wahrnehmen und Erleben der Akteure reflektiert wird. (...) Leiberfahrungen sind in der Sicht des Habituskonzepts nicht nur etwas passiv Erlittenes, sondern aktive Wirklichkeitskonstruktionen auf der Basis ausgebildeter Wahrnehmungsmuster.“ (Alkemeyer 2006: 266)

Im Anschluss an Waldenfels (2000, 2004) wird der theoretische Spannungsbogen zum Leibkörper zunächst aus einem phänomenologisch-anthropologischen Blickwinkel und mit der Integration der neurobiologischen und -physiologischen Grundlagen in den geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Kontext gestellt. Eine gesellschaftskritische Rahmung des Leibkörpers wird mit dem Habituskonzept von Bourdieu vorgenommen (vgl. Kap. 3.6). In einem ersten Schritt wird sich den theoretischen Grundlagen der *reflexiven Könnerschaft* über eine begriffliche Bestimmungen der Reflexion genähert. In einem nächsten Schritt werden die zentralen Merkmale und Perspektiven der Reflexion über die philosophischen Ansätzen von Aristoteles (vgl. Kap. 3.2.1.2), Kant (vgl. Kap. 3.2.1.3) und Dewey (vgl. Kap. 3.2.1.4) systematisch herausgearbeitet (vgl. Kap. 3.2.1.5). In einem nächsten Untersuchungsschritt werden *Reflexion und Fallverstehen* als elementare Grundlage reflexiver Könnerschaft zunächst aus der Perspektive des Pragmatismus bestimmt. Mit Schön (1983) (vgl. Kap. 3.2.3) können die Handlungstypen „Wissen-in-der-Handlung“, „Reflexion-in-der-Handlung“ und „Reflexion-über-die-Handlung“ als elementare Grundlage

pflegeberuflichen Handelns verstanden werden. Der erstgenannte Handlungstyp entspricht dem Körperwissen der PflegepraktikerInnen und bildet die Grundlage des intuitiven Fallverstehens und Urteilens. Demgegenüber tritt der zweitgenannte Handlungstyp bei Irritationen und Problemstellungen in pflegeberuflichen Handlungssituationen ein, deren Problemlösungen über ein hypothesenbildendes Probehandeln im Handlungsvollzug vorgenommen werden. Der dritte Handlungstyp stellt die elementare Grundlage für die Entwicklung professionellen Pflegehandelns dar. Durch die fallbezogenen Reflexionen im handlungsentlasteten Modus können erweiterte Situationsdeutungen und Handlungsalternativen entwickelt werden. Diese Erkenntnisse liegen bereits in meiner Untersuchung zur „Multiperspektivität von Reflexionsprozessen in der Pflegepraxis und Pflegeausbildung und deren Relevanz für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz“ (Böhnke 2001, 27 ff.) vor. Mit Charles Peirce (1931) wird die Abduktion (vgl. Kap. 3.2.3.1) als zentrales Kernelement reflexiver Könnerschaft erkannt. Der Ertrag des abduktiven Schließens ist in dem hypothesenbildenden Prozess zu erkennen, über den neue Erkenntnisse und Wissen generiert werden können. Während die schwache Abduktion dem intuitiven Urteil und Fallverstehen entspricht, können durch die starke Abduktion, die über Fallrekonstruktionen mobilisiert wird, Bedingungen und Möglichkeitsräume der unbewussten Wahrnehmungsurteile freigelegt und Handlungsalternativen entwickelt werden (vgl. Oevermann 1998; Pilz 2007). Mit Polanyi (1985) kann aus einem kognitionspsychologischen Blickwinkel anhand der „Theory of tacit knowing“, das an das dynamische Moment des „knowing“ gebunden ist, gezeigt werden, dass Reflexion und Fallverstehen im Wesentlichen an die damit einhergehenden Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsprozesse gebunden sind (vgl. Kap. 3.2.4). Das Fallverstehen und die Urteilsbildung vollziehen sich im impliziten Triadenaufbau (Integration) der auf dem Wechselspiel von Imagination (aktive Form) und Intuition (passive Form) beruht. Es wird zu zeigen sein, dass intuitive Handlungsvollzüge durch die Einbildungskraft hervorgerufen werden. Demzufolge sieht Polanyi die Einbildungskraft und Intuition (Polanyi 1978: 131) als förderungswürdig an, da sie als die Grundlage jeder Heuristik zu verstehen sind. Kritisch zu hinterfragen „ist die Rolle des Sozialen sowohl in der Aneignung und Tradierung von Wissen als auch bei der Einverleibung“ (Friesacher 2008, 213). Des Weiteren verkennt Polanyi „die Bedeutung des Wissens für Sozialität“ (ebd., 213).

In einem nächsten Untersuchungsschritt wird aus der phänomenologischen Perspektive im Anschluss an Merleau-Ponty (1966) der Leibkörper als zentrale Gelenkstelle in der „zwischenleiblichen Kommunikation“ (vgl. Waldenfels 2002; Fuchs 2000) und damit als sinnverstehende Grundlage des pflegeberuflichen Sprach- und

Wahrnehmungshandelns verstanden (vgl. Kap. 3.2.5). Bedeutsam ist hierbei, dass das leibliche Wahrnehmen und Handeln auf den Sinnesaktivitäten des Leibes beruht. Im leibkörperbezogenen Dialog und der Begegnung, die sich in sprachlich artikulierten und nicht-sprachlich artikulierten Handlungsvollzügen entfalten, konstituiert sich im präreflexiven Erfahrungs- und Wahrnehmungsmodus der Handlungsakteure das situierte Fallverstehen und Urteilen in der Handlungssituation. Daraus geht die Sozialität und Kulturalität des Leibes hervor, die als elementare Grundlage pflegeberuflichen Handelns verstanden werden kann. In einem weiteren Schritt wird deutlich gemacht, dass sich über die sprachlich artikulierten und nicht-sprachlich artikulierten Handlungsvollzüge die Sinnbildungen, -verschiebungen und -modifikationen entfalten. Die leibliche Wahrnehmungs- und Reflexionsfolie des situierten Fallverstehens und Urteilens sowie das leibliche Erleben, beruhen auf dem „habituellen Leib“ (Merleau-Ponty 1966, 107), der auf vergangenen Erfahrungen basiert und dem „aktuellen Leib“ (ebd. 107), dem die Erfahrungen des Hier und Jetzt einschließlich der habituell verankerten Leiberfahrungen zugrunde liegen.

Im Anschluss an Bourdieu (1976) wird aus einer wissenssoziologischen und kulturalanthropologischen Perspektive zu zeigen sein, dass der Habitus im Kontext des anthropologischen Paradigmas der Performativität als Leibkörper verstanden werden kann (vgl. Kap. 3.6). Demzufolge entfalten sich das Fallverstehen und die Urteilsbildung in mimetisch-performativen Handlungsprozessen, die im Aisthetischen verankert sind und semantisch nicht eindeutig zu fassen sind. Insbesondere ist der „praktische Sinn“ (Bourdieu 1987, 127) der als ein „leibliches Gespür“ (Böhnke 2001, 94), eine Intuition verstanden werden kann dafür verantwortlich, dass die Handlungsakteure eine Situation mit einem Blick verstehen. Diese situierten Verstehensleistungen sind auf die „synthetische[...] Intuition“ (Bourdieu 1974, 132, Einklammerung U. B.) zurückzuführen. Die Urteilskraft wird im Anschluss an Celikates (2006) als Kontrapunkt und kritische Reflexionsform gegenüber den habitualisierten Handlungsroutinen verstanden. Sie bildet damit den kritischen Kern reflexiver Könnerschaft der mit einem In-Beziehung-Setzen von Eigen- und Fremdwelt einhergeht. Mit dem Habituskonzept, wird der Sozialität und Kulturalität pflegeberuflichen Wissens und Könnens Rechnung getragen, die für das situierte Fallverstehen und die Urteilsbildung in der pflegeberuflichen Handlungssituation grundlegend sind. Hervorzuheben ist, dass darüber das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung in der Pflegesituation in einen gesellschaftskritischen Rahmen gestellt werden. Das lässt sich damit begründen, dass Bourdieu in seinem Werk die Interdependenz von Habitus und Feld in den Kontext seiner gesellschaftskritischen Auseinandersetzung mit den sozialen und kulturellen Macht- und Herrschaftsverhältnissen stellt.

Ausgehend von der *These*, dass das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung auf einer interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung und einem expliziten und impliziten Spurenlesen basieren, wird in einem nächsten Untersuchungsschritt zunächst der Begriff der Begegnung aus dem religions- und sozialphilosophischen Blickwinkel im Anschluss an Martin Buber (1984) vorgenommen (vgl. Kap. 4.1) Die Relevanz und Notwendigkeit dieser theoretischen Perspektive lässt sich mit der anthropologischen Dimension pflegeberuflichen Handelns begründen, in der das Person-Sein und Mensch-Sein eine elementare Grundlage in der Kommunikation und Interaktion zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der Pflegesituation bilden. Dabei zeigt sich, dass das Gewährsein und die Achtsamkeit zentrale Voraussetzungen verantwortungsvoller dialogischer Begegnungen und Gespräche darstellen. Vor diesem Hintergrund wird das Konzept des Spurenlesens aus kulturwissenschaftlicher und -philosophischer Sicht als eine Wissens- und Orientierungspraktik (vgl. Krämer 2007) verstanden, über die sich ein Entdecken, Suchen, Konstruieren und Rekonstruieren der Lebensspuren des Anderen ermöglichen lässt (vgl. Kap. 4.2). Die Könnerschaft des Spurenlesens erfordert eine forschende Grundhaltung (vgl. Kogge 1987) des Spurenlesenden, der über eine ausgeprägte Fantasie und Einbildungskraft (vgl. Reichertz 2007) verfügen sollte, um insbesondere die verborgenen biografisch und soziokulturell geprägten Spuren freilegen zu können. Das Spurenlesen entscheidet maßgeblich darüber, welche Deutungsspielräume und Perspektiven in der Pflegesituation gebildet und in den pflegetherapeutischen Kontext aufgenommen werden. Krämer (2007b) sieht im Anschluss an Levinas (1983), das sich die Spur des Anderen sowohl in der Transzendenz- als auch in der Immanenzperspektive entfaltet. Während im Kontext der Transzendenzperspektive die Begegnung mit dem Anderen verantwortungsvoll gegenüber der Fremdheit des Anderen, die nie restlos zu verstehen ist, zur Geltung kommt, zeigt sich bei der Immanenzperspektive, das der Andere als Zeichen gelesen und in eine vertraute Ordnung eingefügt werden kann. Darüber drücken sich die Potenziale und Grenzen des Spurenlesens aus, die mit einer Begrenzung des situierten Fallverstehens und der Urteilsbildung in Pflegesituationen einhergehen (vgl. Kap. 4.3, 4.4). Im Hinblick auf das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung im Kontext der Performativität pflegeberuflichen Handelns, nimmt die Aisthesis eine zentrale Stellung in der reflexiven Könnerschaft ein. Demzufolge basiert das Spurenlesen auf diskursiven und nicht diskursiven Ausdrucksformen der Spur (vgl. Kap. 4.5). Der Spürsinn (vgl. Kap. 4.5.1), der an alle Sinne gebunden ist, die Erinnerung (vgl. Kap. 4.5.2), die Wirkkraft innerer und äußerer Bilder (vgl. Kap. 4.5.3), die Spielarten des Blicks (vgl. Kap. 4.5.4) sowie die Stimme (vgl. Kap. 4.5.5) bilden die nicht diskursiven Ausdrucksformen und Grundlage

pflegeberuflicher Wahrnehmungs- und Interpretationspraxis. In einem weiteren Untersuchungsschritt werden die Metaphern als diskursive Ausdrucksformen in den Kontext performativer Handlungsprozesse gestellt und ihre epistemische und wirklichkeitserschließende Funktion für die interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung fruchtbar gemacht (vgl. Kap. 5). Metaphern werden zunächst im Anschluss an Aristoteles als *Übertragungen* verstanden. Von Metaphern kann gesprochen werden, wenn die wörtliche Bedeutung eines Wortes oder einer Redewendung überschritten wird. Richards (1936) (vgl. Kap. 5.1.1) und Black (1962) (vgl. Kap. 5.1.2) als Vertreter der Interaktionstheorie machen deutlich, dass Metaphern nicht paraphrasiert und ersetzt werden können. Damit werden Metaphern im Sinne des „metaphorischen Mehrwerts“, ein eigenständiger Ertrag für das Erzeugen neuer Bedeutungen und einem damit einhergehenden sinnverstehenden Zugang zum Anderen zugesprochen (vgl. Black 1962 zit. n. Niedermair 2001, 149). Mit Debatin (2005) (vgl. Kap. 5.1.3) kann aus einem kommunikationstheoretischen Blickwinkel deutlich gemacht werden, dass Metaphern eine kreativ-kognitive, orientierend-welterschließende und eine kommunikativ-evokative Funktion einnehmen (ebd., 37). Die „reflexive Metaphorisierung“ (Debatin 2005, 40) ermöglicht das erkenntniskritische Potenzial der Metapher. Demzufolge beruhen Metaphern auf einer ethisch-moralischen und einer anthropologischen Dimension des Handelns, die für das pflegeberufliche Handeln grundlegend sind. In einem nächsten Untersuchungsschritt werden in einem problemgeschichtlichen Abriss die Kernelemente einer dialektischen Theorie metaphorischen Denkens bestimmt. Dieses Vorgehen kann darüber begründet werden, dass pflegeberufliches Handeln auf dem dialektischen Verhältnis von „Mimesis und Ratio“ (vgl. u.a. Hülsken-Giesler 2008, Greb 2003) basiert und demzufolge Metaphern eine Brückenfunktion zwischen vorsprachlicher, -begrifflicher und rationaler Ebene pflegeberuflichen Handelns einnehmen. Darüber eröffnet sich ein lebensweltlicher Zugang zum Anderen, der den Kontrapunkt zu einer präzisen Metasprache darstellt und einen Weg eröffnet, leibliche Erfahrungen bzw. Erfahrungswissen zum Ausdruck zu bringen (vgl. Kap 5.2). Mit Rückgriff auf Zimmer (2003) wird in einem problemgeschichtlichen Abriss die anthropologische Dimension metaphorischen Denkens unter Bezugnahme auf Kant, Plessner und Cassirer dargelegt. Mit Kant kann deutlich gemacht werden, dass Metaphern als innere Bilder auf Schemata basieren, welche die Grundlage der Einbildungskraft und der reflektierenden Urteilskraft bilden. Mit Plessner wird die anthropologische Dimension des Metaphorischen eröffnet, die sich über die Exzentrizität menschlichen Handelns vollzieht und darüber eine Schlüsselstellung zwischen Selbst- und Weltverhältnis bildet. Die Exzentrizität kann als Existenzialbeweis und genuine Ausdrucksgestalt des Lebendigen

erkannt werden und zeigt sich im Verhalten. Nicht zuletzt drückt sich darüber die Wirklichkeitskonstitution des Menschen aus, die aus der Leibmitte hervor geht. Mit Plessner wird somit eine dialektische Theorie des Metaphorischen dargelegt. Aus einem kulturphilosophischen Blickwinkel wird mit Cassirer die Wirkkraft der Sprache, die in symbolischer Form vermittelt ist und die kulturelle Wirklichkeitsbildung und anthropologische Dimension der Sprache aufgezeigt. In der Zusammenführung mit Kant wird deutlich, dass die Schemata kulturell geprägt sind und die Basis menschlicher Reflexionsverhältnisse bilden (vgl. Zimmer 2003) (vgl. Kap. 5.2). Mit Wittgensteins (1984) Sprachspielbegriff (vgl. Kap. 5.3) wird aus dem sprachphilosophischen Blickwinkel deutlich, dass sich die impliziten Theorien der Handlungsakteure in den Sprach- und Handlungsspielen, die kulturell geprägt sind in Form von Bildern entfalten. Über die subjektiven Sprachbilder drücken sich die inneren Vorstellungen aus, die Eingang in das situierte Fallverstehen und die Urteilsbildung finden. Mit Blumenberg (1960) (vgl. Kap. 5.4) zeigt sich über die Hintergrundmetaphorik, die auf Leitbildern beruht, dass die „absolute Metapher“ (ebd., 10) durch die sich die kulturell geprägten Denk- und Vorstellungsformen ausdrücken, das Handeln beeinflussen bzw. handlungsleitend sind. Übertragen auf pflegeberufliches Handeln lässt sich verdeutlichen, dass das Denken und Handeln von Pflegenden wesentlich durch die Hintergrundmetaphorik des jeweiligen pflegeberuflichen Handlungsfeldes geprägt ist und handlungswirksam im pflegeberuflichen Fallverstehen und Urteilen ist. Mit Ricoeur (1986) (vgl. Kap. 5.5) kann aus der hermeneutischen Perspektive ein erweitertes Verständnis hinsichtlich der Bedeutung von Metaphern für das Fallverstehen und die Urteilsbildung vorgenommen werden. „Die lebendige Metapher“ (vgl. Ricoeur 1986) eröffnet Wirklichkeitskonstruktionen, die in alltagspraktischen Handlungssituationen ein Sinn- und Symbolverstehen ermöglichen. In den diskursiven Interaktionen bilden sich durch die Perspektivenartikulierende Rede neue Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, die aus den sich entwickelnden Metaphern hervorgehen. Mit der Kognitiven Metapherntheorie von Lakoff/Johnson (1980) (vgl. Kap. 5.6) kann gezeigt werden, dass metaphorische Konzepte das Denken, Handeln und Fühlen beeinflussen und damit Eingang in das situierte Fallverstehen und die Urteilsbildung in pflegeberufliche Handlungssituationen findet. Die Zusammenführung von Lakoff/Johnson (1980) und Schön (1983) kann gezeigt werden, dass das „Wissen-in-der-Handlung“ dem Körperwissen der Handlungsakteure entspricht, dem metaphorischen Konzepte zugrunde liegen, die das implizite Denken und Handeln steuern.¹ Die „Reflexion-in-der-Handlung“ setzt ein, wenn bspw. in der Interaktion und

¹ Schmitt (2007) hat vor dem Hintergrund meiner unveröffentlichten Diplomarbeit „Die

Kommunikation gegenläufige metaphorische Konzepte aufeinandertreffen und Irritationen auslösen. Durch die „Reflexion-über-die-Handlung“ können anhand diskursiver Verfahren, wie bspw. „critical reflective inquiry“ (vgl. Kim 1999) in einem handlungsentlasteten Modus die metaphorischen Konzepte rekonstruiert werden. Im Anschluss an den frühen Johnson (1987) wird zu zeigen sein, dass die Imagination der an Kant orientierten Einbildungskraft entspricht und darüber neue Bildschemata gebildet werden. Demgegenüber basiert die Intuition auf den dem Handeln zugrunde liegenden Bildschemata. Des Weiteren kann mit Lakoff/Johnson aufgezeigt werden, dass Bourdieus Habitus und dessen zugrunde liegende Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs- und Bewertungsschemata auf metaphorischen Konzepten basieren. Demzufolge lässt sich das „leibliche Gespür“ (Böhnke 2001, 94), das aus dem Leibkörper hervorgeht und im situieren Fallverstehen sowie Urteilen mündet, über die systematische Rekonstruktion metaphorischer Konzepte fassen (vgl. Schmitt 2003, 2007, 2009; vgl. Schmitt/Böhnke 2006; 2009). In der zusammenfassenden Schlussbetrachtung (vgl. Kap. 6.1) werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung gebündelt, um in einem letzten Schritt die Konsequenzen für die Pflege- und LehrerInnenbildung (vgl. Kap. 6.2) sowie die Pflegewissenschaft und -forschung aufzuzeigen (vgl. 6.3).

2. KAPITEL - PERFORMATIVITÄT UND REFLEXIVE PROFESSIONALITÄT PFLEGEBERUFLICHEN HANDELNS

Im vorliegenden Kapitel wird von nachfolgender *These* ausgegangen: die Performativität pflegeberuflichen Handelns ist für das hermeneutische Fallverstehen und die Urteilsbildung in der Pflegesituation bedeutsam. Mit der Performativität pflegeberuflicher Handlungsvollzüge nehmen der Körper und das ihm zugrunde liegende Körperwissen eine elementare Stellung in der interaktiv-kommunikativen Verständigung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden ein. Demzufolge vollziehen sich Verstehensprozesse und

Multiperspektivität von Reflexionsprozessen in der Pflegepraxis und Pflegeausbildung und deren Relevanz für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz“ (Böhnke 2001) in seinem mir anvertrauten unveröffentlichten Manuskript „Metaphern im Verhältnis. Einführung in die systematische Metaphernanalyse.“ in dem Unterkapitel „4.6.2. Tacit knowledge: Polányi“ die von Schön (1983) formulierten Reflexionsformen mit der Metaphernanalyse in Beziehung gesetzt (Schmitt 2007, S. 34).

Urteilsbildungen in der direkten Pflegesituation in körperlich sprachlich artikulierten und nicht sprachlich artikulierten Handlungen. Im ersten Schritt werden aus einem kulturwissenschaftlichen, -anthropologischen und historisch-anthropologischen Blickwinkel der Begriff und ein erstes Verständnis zum Konzept der Performativität entfaltet (vgl. Abs. 2.1). In dieser begrifflichen und theoretischen Auseinandersetzung werden die mimetisch-performativen Handlungsprozesse im Kontext einer rituellen Pflegepraxis fokussiert. In einem zweiten Schritt wird die Relevanz der „reflexiven Professionalität“ (vgl. Dewe 2009), welche die Performativität pflegeberuflichen Handelns in den Blick nimmt, hinsichtlich der Entwicklung reflexiver Könnerschaft herausgearbeitet (vgl. Abs. 2.2). Damit wird das pflegeberufliche Handeln in den neueren Professionalisierungsdiskurs gestellt, der im Anschluss an Dewe/Wagner (2006) und Dewe (2009) das Theorie-Praxis-Verhältnis, das Wissen und Können der BerufspraktikerInnen sowie die Handlungsprobleme der Pflegepraxis als notwendige Voraussetzung von Professionalität verstehen. In einem dritten Schritt wird aus einer pflegewissenschaftlichen Perspektive das Verhältnis von Könnerschaft und Pflegekompetenz (vgl. Kap. 2 Abs. 2.3) in den Ansätzen von Patricia Benner (vgl. Abs. 2.3.1), Gary Rolfe (vgl. Abs. 2.3.2) und Christa Olbrich (vgl. Abs. 2.3.3) untersucht. In einer Zwischenbetrachtung (vgl. Abs. 2.4) wird anhand der theoretischen Reflexionsfolie des Performativitätsparadigmas und des reflexiven Professionalisierungsdiskurses der Ertrag der diskutierten Kompetenzansätze im Hinblick auf die Entwicklung des pflegespezifischen Fallverstehens und die Urteilsbildung dargelegt.

2.1 Zum Begriff und theoretische Bestimmung von Performativität

Dem etymologischen Stammwort folgend, entspringen *performance*, *performativ* und *Performativität* dem lateinischen Wort „[...] >forma< u. a. >Form<, >Gestalt<, >Figur<, >Beschaffenheit<, >Bild<, >Erscheinung< bzw. >Modell<. Das Verb >formare< bedeutet >gestalten<, >bilden<, >darstellen< und >verfertigen<. >Formatio< meint >Gestaltung<. Die Vorsilbe >per< wird mit >durch und durch< übersetzt, hebt also die Intensität der Gestaltung hervor.“ (Wulf /Zirfas 2001, 10 zit. n. Behnsen 2006, 54) Auf der Grundlage der Performativität menschlichen Handelns werden innere und äußere Bilder hervorgebracht, deren Erscheinungen und Darstellungen auf sinnlich-körperliche und situativ-szenische Gestaltungen verwiesen sind.

„Die Begriffe *performance*, *performativ*, *Performativität* vergegenwärtigen die Relevanz der ästhetischen Dimension menschlichen Handelns und den Orientierungscharakter sozialer Darstellungen und Modelle. Sie verdeutlichen, wie wichtig die Formen des Handelns für sein Gelingen sind. Ihre Gestaltung ist ein konstitutives Element jeder sozialen Handlung, in deren Verlauf der Handelnde sein Tun und sich selbst inszeniert. Dabei bringt er sich in seinen Handlungen zur Erscheinung. Er erzeugt Bilder seines Handelns und seiner selbst in Form sinnlich-körperlicher Repräsentation für die Erinnerungs- und Vorstellungswelt seiner Mitmenschen.“ (Wulf/Zirfas 2001, 10 kursive Hervorhebung i. Original)

Der Sprachphilosoph J. L. Austin (1979) verwendet den Begriff „performativ“ erstmals im Kontext seiner Sprechakttheorie und verdeutlicht, dass „durch sprachliche Äußerungen Handlungen“ (Behnsen 2006, 54) vollzogen werden. Austin nimmt eine Differenzierung von lokutionären (etwas sagen), illokutionären (etwas tun, indem man etwas sagt) und perlokutionären Äußerungen (etwas dadurch tun, dass man etwas sagt) vor. Insbesondere die Illokution verweist auf den reflexiven Vollzugscharakter des Sprachhandelns sowie „ihre Entstehung und auf ihre sozialen Kontextbedingungen, die oftmals einen institutionellen Charakter aufweisen.“ (Wulf/Zirfas 2007, 34) Performative Sprechakte bzw. Performativa machen deutlich, dass in unterschiedlichen Formen der Rede, das Sprechen als eine aufführende Handlung zu verstehen ist. Performative Äußerungen sind „der faktische Vollzug eben jener Handlung, die sie sprachlich beschreiben“ (Krämer 2001, 138) Austin (1962) beschreibt die performative Äußerung am Beispiel der Trauung eines Brautpaares, die durch den Standesbeamten mit den Worten „hiermit erkläre ich Euch zu Mann und Frau“ (Austin 1962 zit. n. Krämer 2001: 138) vollzogen wird und darüber aus zwei Menschen ein Ehepaar hervorruft. Eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit von performativen, illokutionären Sprechakten ist ihre legitime soziale Ritualisierung bzw. Zeremonie. So kann die rechtlich legitime kirchliche Trauung nur durch einen dafür autorisierten Priester bzw. Pastor vollzogen werden.

Mit dem Begriff der Performativität wird aus einer kulturanthropologischen, -wissenschaftlichen und historisch-anthropologischen Perspektive hervorgehoben, das soziale Handeln auf ein „praktisches, körperliches Wissen, das immer wieder in den entsprechenden Inszenierungen und Aufführungen des Körpers erworben wird“ (Wulf 2005, 166) verwiesen ist. Demzufolge beruht soziales Handeln auf einem verkörperten Wissen, auf dessen Grundlage ein situatives Körperhandeln ermöglicht wird, das nur über ein Scheitern einer Handlungssituation problematisiert, reflexiv und darüber bewusst wird. Damit verbunden ist ein performatives Verhalten, über das innere Bilder in konkreten sozialen Handlungssituationen, die als interaktive Sprach- und Handlungsspiele verstanden werden können, zur Aufführung kommen und kulturelle Wirklichkeiten erzeugen. Mit der Performativität wird die „konstitutive Art sozialer Handlungen“ (Behnsen 2006, 55)

hervorgehoben. Demzufolge wird „das Gelingen sozialer Geschehnisse, deren Veränderbarkeit, Fragilität und Scheitern“ (ebd., 55) betont und die Entstehung neuer sozialer Wirklichkeiten begründet. Göhlich (2001) verbindet mit der Performativität eine „praktische Handlung, körperliche Aufführung, differenzierte Selbstdeutung und kommunikatives Wirken.“ (ebd., 25 ff. zit. n. Behnen 2006, 56) Für das Gelingen bzw. Misslingen performativer Äußerungen ist im Wesentlichen deren Einbettung in eine ritualisierte Praxis bedeutsam. Soziale Gemeinschaften konstituieren sich durch die performativen Praxen der institutionellen Kontexte. Hierüber wird das Zusammenspiel von Sprache, Handeln und den daraus hervorgehenden Machtpraktiken und -strukturen sowie Herrschaftsverhältnissen deutlich.

„Im performativen Handeln werden soziale Arrangements erzeugt, in denen Menschen ihr Verhältnis zu sich, zu Anderen und zur Welt – auch in einer transzendenten Form - darstellen. Wer wir sind und wie wir unser Verhältnis zu anderen Menschen und zur Welt begreifen, welches implizite Wissen uns dabei leitet, stellen wir in Szenen und Arrangements körperlich dar.“ (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, 18)

Ein so verstandener performativer Handlungsbegriff ist nicht auf die zielgerichtete rationale Intentionalität und Umsetzung einer Idee ausgerichtet, sondern vielmehr werden die körperlichen und szenischen Darstellungen sowie Inszenierungen der Akteure fokussiert. Dabei handelt es sich um höchst fragile, performative Handlungsprozesse, in denen die „Kontingenzen in den Darstellungen und der mit ihr verbundenen Kontingenz von Sozialität eine große Bedeutung zukommt.“ (ebd., 18)

2.1.1 Mimetische Handlungsprozesse

In einer erweiterten Perspektive von Performativität kann festgestellt werden, dass das soziale Handeln an ein „praktisches körpergebundenes Wissen, das auf vielfältige Weise performativ wird“ (Wulf 2001, 253) gebunden ist und dessen Aneignung mimetische Prozesse erfordert. Wulf (2001) bezeichnet

„soziale Handlungen als mimetisch [...], wenn sie als Bewegungen Bezug auf andere Bewegungen nehmen, wenn sie sich als körperliche Aufführungen oder Inszenierungen begreifen lassen und wenn sie eigenständige Handlungen sind, die aus sich heraus verstanden werden können und die auf andere Handlungen oder Welten Bezug nehmen.“ (Wulf 2001, 254 kursive Hervorhebung i. Original, Einklammerung durch U.B.)

Dadurch, dass der Mensch in einem mimetischen Verhältnis zu sich und der Welt bzw. dem Anderen steht, werden *Ähnlichkeiten* empfunden und Korrespondenzen zur sozialen

Umwelt hergestellt. In diesem mimetischen Verhältnis entwickelt sich ein Prozess der *Anähnlichung* des Menschen an seine Außenwelt. Darüber vollzieht sich ein Transformationsprozess, in dem Menschen äußere und innere Wahrnehmungen wandeln. (ebd., 260)

„Mimetische Prozesse enthalten rationale Elemente, erschöpfen sich jedoch nicht in ihnen. In mimetischen Prozessen tritt der Mensch aus sich heraus, gleicht sich der Welt an, hat er die Möglichkeit, die Außenwelt in seine Innenwelt hineinzuholen und seine Innenwelt auszudrücken. Mimetische Prozesse führen zu einer Annäherung an Objekte und an den Anderen und sind somit notwendige Bedingungen von Verstehen.“ (Wulf 2005, 23)

Demzufolge stellen mimetische Prozesse eine grundlegende anthropologische Dimension der menschlichen Selbst- und Weltverhältnisse dar und sind darüber maßgeblich an der Entwicklung von Macht- und Beziehungsstrukturen beteiligt. Insbesondere institutionelle Ritualisierungen tragen dazu bei, dass bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen von Personen, die unhinterfragt als Vorbilder erscheinen, über mimetische Prozesse, die immer auch an die Sinne gebunden sind, internalisiert werden.

„Prozesse sozialer Mimesis sind sinnlich; sie vollziehen sich mit Hilfe von Wahrnehmung, lassen sich aber nicht auf Aisthesis begrenzen. Sie reichen in die Welt der inneren Vorstellungen, der Imagination, in der sie die Verbindung zwischen außen und innen herstellen, indem sie die Außenwelt in Innenwelt überführen.“ (Wulf 2005, 46)

2.1.2 Mimesis und Rituale

Die soziale Mimesis nimmt eine zentrale Funktion in der beruflichen Sozialisation ein. In den ritualisierten Berufsbezügen werden die Werte-, Einstellungs- und Handlungsmuster in die eigene Vorstellungswelt integriert und handlungswirksam.

„Rituale sind körperliche Bewegungen, die einen Anfang und ein Ende haben, die gerichtet sind und den Beteiligten eine Position zuweisen. Rituale lassen sich als symbolisch codierte Körperprozesse begreifen, die soziale Realitäten erzeugen und interpretieren, erhalten und verändern. Sie vollziehen sich im Raum, werden in Gruppen ausgeführt und sind normativ bestimmt. Sie umfassen standardisierte Elemente und ermöglichen Abweichungen von diesen.“ (Wulf 2005, 46)

Im pflegeberuflichen Handlungsfeld stellt bspw. die morgendliche Körperpflege eine ritualisierte Pflegehandlung dar, die in ihren körperlichen Vollzügen zwischen Pflegenden und zu Pflegenden unter Umständen negativ besetzte Emotionen hervorrufen können und auf eine asymmetrische Beziehungsgestaltung verweisen. In diesen ritualisierten Arbeits- bzw. Beziehungsprozessen schreiben sich durch die soziale Mimesis die institutionell

geprägten Normen in die Körper der Handlungsakteure ein und können dazu führen, dass bspw. ein Patient ungefragt rasiert wird, weil in der inneren Vorstellungswelt der Pflegenden, ein Patient nur gut gepflegt ist, wenn er rasiert ist und damit ordentlich aussieht. Diese Vorgehensweise kann beim Patienten, der mit dem Bartwuchs möglicherweise die Vitalität des Männlichen verbindet, als grenzüberschreitend erlebt werden und zu einer Identitätskrise führen. Da diese Handlungsprozesse weitgehend auf unhinterfragten Routinen basieren, sind sie oftmals nachhaltig wirksam. Insofern sind mit der Ritualisierung auch konfliktreiche Situationen verbunden, da sie überwiegend auf standardisierten Handlungs- und Deutungsmustern basieren, die eine handlungsentlastete Reflexion erfordern, um konstruktive Problemlösungen und Veränderungen zu ermöglichen.

Während in den bisherigen Ausführungen überwiegend die determinierende Funktion der Rituale in den Blick genommen worden ist, zeigt sich, dass die produktive Seite der Rituale, durch die sich Veränderungsprozesse hervorrufen lassen, nur bedingt wahrgenommen wird. Demzufolge sind Transformationsprozesse im Wesentlichen auf eine gegenläufige Ritualisierung der bestehenden Handlungsmuster verwiesen. Nicht zuletzt kommt darüber der ambivalente Charakter von Ritualen zum Ausdruck.

„Rituale lassen sich als Versuche begreifen, Unsichtbares sichtbar zu machen. Mit dieser Situation zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem korrespondiert ihr ambivalenter Charakter bei der Erhaltung bzw. Veränderung sozialer Strukturen. Rituale können sowohl zur Festigung gesellschaftlicher Machtstrukturen als auch zu ihrer Veränderung beitragen. Sie verlangen die Einhaltung tradierter Formen, geben aber auch die Möglichkeit, Variationen zu entwickeln. Besonders bei Ritualen des Widerstands werden die Möglichkeiten genutzt, neue Formen zu entwickeln und zu verbreiten. [...] Wie tradierte Rituale binden auch diese neuen Rituale die Gemeinschaften zusammen, die sich über ihren Gebrauch von anderen Gemeinschaften und Gruppen abgrenzen. Indem diese Gemeinschaften neue Rituale schaffen, betonen sie den Unterschied zu anderen Gruppen und vergewissern sich durch die Identifizierung mit ihren Ritualen ihrer selbst. Mit Hilfe von Ritualen entsteht Sinn für die Gemeinschaft, ihre Ziele und ihr Lebensgefühl.“ (Wulf 2005, 52)

Übertragen auf die pflegeberufliche Handlungspraxis kann bspw. die Pflegevisite, die über einen auffordernden Erzählimpuls in Form eines dialogischen Gesprächs zwischen Pflegenden und zu Pflegenden gestaltet wird, als Kontrapunkt zur ärztlichen Visite verstanden werden. Denn entgegen der oftmals sich auf medizinische Befunde beschränkenden ärztlichen Visite, kann im Rahmen der Pflegevisite dem zu Pflegenden Raum und Zeit gegeben werden, sein persönliches Krankheitserleben durch lebensgeschichtlich geprägte Selbstinterpretationen auszudrücken. Die Handlungsvollzüge einer so verstandenen Pflegevisite, setzen bei den zu Pflegenden ein Bewusstsein für die Relevanz einer patientenorientierten Gesprächsführung voraus, um die darüber

gewonnenen Erkenntnisse in ressourcenorientierte Handlungsentscheidungen und Pflegeinterventionen im Kontext des Pflegeprozesses zu integrieren. Das damit verbundene pflegeberufliche Selbstverständnis erzeugt ein identitätsstiftendes Differenzgeschehen, durch das die Unterschiede der ärztlichen und pflegerischen Handlungspraxis durch die rituelle Aufführung gespürt und der Kern des Pflegerischen wahrgenommen werden.

„Mit Hilfe von Ritualen entsteht Sinn für die Gemeinschaft, ihre Ziele und ihr Lebensgefühl. Die soziale Wirkung der Rituale besteht darin, dass sie sehr unterschiedliche Deutungen und Empfindungen der gleichen rituellen Aufführungen möglich machen und damit den Mitgliedern der Gemeinschaft Homogenität und Differenz erlauben.“ (Wulf 2005, 52)

Das Erleben des Differenzgeschehens der ärztlichen und pflegerischen Handlungspraxis bzw. die gespürte pflegeberufliche Identität, die über Rituale hervorgerufen und als soziale Aufführungen verstanden werden können, basieren auf mimetischen Prozessen und nicht-diskursiven Erkenntnissen. Die Wirksamkeit der rituellen Handlungspraxis zeigt sich in gemeinschaftsbildenden Handlungs- und Verhaltensweisen, die deutlich machen, wie die Akteure zueinander stehen.

„Entscheidend ist, dass die Mitglieder der kulturellen Gemeinschaft bzw. der Gesellschaft in der rituellen Aufführung an diesen Werten und ihrer Artikulation in »sozialen Dramen« beteiligt werden. Diese Beteiligung geschieht durch die Mimesis der rituellen Inszenierung. In ihrem Verlauf kommt es zu einer »Anähnlichung« der an ihr Beteiligten oder ihr Zuschauenden. In diesem Prozess werden weniger diskursive Erkenntnisse gewonnen. Vielmehr entstehen durch die Mimesis der rituellen Handlungen, Empfindungen und Gefühle. Entscheidend für die Wirksamkeit der rituellen Aufführungen ist nun, dass diese Emotionen nicht nur vom Einzelnen empfunden, sondern kollektiv erlebt werden.“ (Wulf 2005, 52 ff.)

Festzuhalten gilt, dass die Performativität des pflegeberuflichen Handelns im Wesentlichen auf dem Zusammenspiel von mimetisch-performativen und rituellen Sprach- und Handlungsspielen sowie dem verkörperten Wissen der Handlungsakteure basiert. Auf der Grundlage ritueller Handlungen entwickeln sich kollektive Empfindungen und Gefühle, die auf die Wirksamkeit mimetisch-performativer Handlungsvollzüge verweisen. Deutlich wird, dass sich die Performativität pflegeberuflichen Handelns nicht auf Sprechakte reduzieren lässt, sondern insbesondere auf die Wahrnehmung und die Interpretation der Körperpraxis verwiesen ist.

„Vielmehr erfasst >Performativität« eine Dimension aller kulturellen Praktiken im Spannungsfeld zwischen einem Ereignis und seiner Wahrnehmung und zwar soweit dieses Verhältnis so beschrieben werden kann, dass das, was ein Akteur hervorbringt, von Betrachtern auf eine Weise rezipiert wird, welche die Symbolizität und Ausdruckseigenschaften dieses Vollzugs gerade überschreitet.“ (Krämer 2004, 21 kursive Hervorhebung i. Original)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die dargelegten Facetten der Performativität an Sprach- und Körperhandeln gebunden sind. Der damit einhergehende Erwerb praktischen Wissens vollzieht sich in mimetisch-performativen Prozessen, die im Aisthetischen verwurzelt sind und durch Imagination in die innere Vorstellungswelt der Akteure eindringen. Demzufolge beruhen das pflegespezifische Fallverstehen und die klinische Urteilsbildung in der direkten Pflegesituation auf einem Körperwissen der professionellen Akteure, das in den interaktiven und kommunikativen Handlungsvollzügen wirksam wird. Konkret ausgedrückt, basiert das intuitive Urteil und Situationsverstehen in der Pflegesituation auf einem inkorporierten bzw. impliziten Wissen, durch das das Denken, Handeln und Fühlen der professionellen Akteure in der Pflegesituation zur Aufführung kommt. Darüber entscheidet sich maßgeblich, *wie* Problemlösungen und Handlungsentscheidungen sowie die Beziehungsgestaltung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden vorgenommen werden. Im Kontext der Performativität pflegeberuflichen Handelns dient das inkorporierte Wissen als Wahrnehmungs- und Interpretationsfolie, über die Pflegenden ihre situativen Deutungen und Urteile in der Pflegesituation vornehmen. Ferner drücken sich über die damit einhergehende Aufführungs- und Inszenierungspraxis die Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus. Die vorangestellten Ausführungen lassen nur unschwer erkennen, dass die interaktive und kommunikative Verständigung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden, die eine wesentliche Voraussetzung des Fallverstehens und der Urteilsbildung darstellt, auf deren wechselseitiger Wahrnehmungs- und Vorstellungspraxis, über die innere und äußere Bilder entfaltet werden, beruht.

Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, der die Entwicklung des professionellen Pflegehabitus auf reflexive Könnerschaft fokussiert, gilt es in den nachfolgenden Ausführungen die zentralen Erkenntnisse des Performativitätsparadigmas mit einem auf Reflexivität beruhenden Professionalitätsverständnis in Verbindung zu bringen. Dies geschieht mit der Absicht, die Binnenperspektive pflegeberuflichen Handelns, das sich in der Interaktion zwischen Pflegenden und zu Pflegenden realisiert, als den Kern und Ausgangsort einer „reflexiven Professionalität“ (vgl. Dewe 2009) zu bestimmen.

2.2 Reflexive Professionalität pflegeberuflichen Handelns

Den Kern professionellen pflegeberuflichen Handelns bildet in der Binnenperspektive das Arbeitsbündnis zwischen Pflegenden und zu Pflegenden, das in der vorliegenden

Untersuchung in den Kontext der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung gestellt ist (vgl. u.a. Remmers 2000; Hülsken-Giesler 2008; Friesacher 2008) Darüber wird nicht nur deutlich, dass sich professionelle Pflegearbeit „in Interaktionsprozessen realisiert“ (Dewe 2006, 51), sondern der Leibkörper die elementare Grundlage der Urteilsbildung und des Fallverstehens in Pflegesituationen darstellt. Zielperspektive einer so verstandenen Professionalität ist die reflexive Erschließung der in der Pflegesituation gefundenen Urteile und des Fallverstehens. Damit verbunden sind Fragen der Beziehungsgestaltung, Wissensgenerierung, -transformation und Problemlösungsstrategien. Konkret gesagt, stehen Pflegenden in der direkten Pflegesituation vor der Herausforderung, die im Kontext der wechselseitigen Kommunikation und Interaktion gefundenen Urteile und das unmittelbare Verstehen der Situation, bezüglich der Autonomie des zu Pflegenden, „dem Einzelfall in der Verknüpfung eines allgemeingültigen Regelwissens mit den je spezifischen, situativ-individuellen Deutungszuschreibungen eines Erkrankten gerecht zu werden.“ (Hülsken-Giesler 2008, 405) Ferner haben die vorangestellten Ausführungen zur Performativität pflegeberuflichen Handelns deutlich gemacht, dass das verkörperte Wissen der Pflegenden eine elementare Funktion im Situationsverstehen und der Urteilsbildung einnimmt (vgl. Kap. 2 Abs. 2.1). Hervorzuheben ist, dass maßgeblich die mimetisch-performativen Handlungsprozesse, die wesentlich im Aisthetischen verwurzelt sind, die Grundlage eines elementaren Situationsverstehens und des intuitiven Urteils bilden. Hülsken-Giesler (2008) stellt den Ertrag eines so verstandenen Pflegehandelns folgendermaßen dar:

„Im mimetischen Prozess gerät damit ein *körperlich-leiblicher Zugang zum Anderen* zum genuinen Ansatzpunkt eines Verstehensprozesses auf vorrationaler und vorsprachlicher Ebene und damit zu einem Korrektiv der begrifflich-identifizierenden Erkenntnis, das jedoch an den Verzicht auf eindeutige Aussagen geknüpft ist.“ (ebd., 406 Hervorhebung im Original)

Mit den mimetischen Prozessen sind allerdings auch Gefahren verbunden, die sich wie bereits gezeigt, mit der impliziten Anpassung bzw. den Anähnlichungsprozessen an bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse begründen lassen. Hülsken-Giesler (2008) spricht von einer „>Pathologie der Mimesis<“ (ebd., 407), wenn sich die „mimetischen Bewegungen [...] auf unbelebte Objekte“ (ebd., 407) bewegen und damit zur „Anpassung an Vorgegebenes, Erstarrtes, Lebloses führen.“ (Wulf 2005, 22 zit. n. Hülsken-Giesler 2008, 407) Nicht zuletzt ist damit die Gefahr verbunden, die existenziell erlebten Krankheitskrisen der zu Pflegenden durch institutionell geprägte Deutungsmuster zu deformieren. Eine einseitige Orientierung an bspw. Pflegeklassifikationssystemen und messtechnischen Befunden können zu Standarddeutungen bei den Pflegenden führen, die darüber das Einzigartige der Pflegesituation aus dem Blick verlieren. Aus einer

interdisziplinären Perspektive lässt sich feststellen, dass professionell Pflegende in ihrem Handlungsfeld mit unterschiedlichen Handlungslogiken, -praktiken und Wissensformen eines medizinisch, ökonomisch und technisch motivierten Wissenschaftssystems konfrontiert werden, die sich in den mimetisch-performativen Handlungsprozessen als unbewusste Denk-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster habitualisieren und die Interpretationsfolie in der konkreten Pflegesituation bilden. Demzufolge kann das pflegeberufliche Handlungsfeld als ein Praxisort verstanden werden, in dem konfligierende Ansprüche und Wissensordnungen wirksam werden, die Einfluss auf das Selbstverständnis der am Behandlungsprozess beteiligten professionellen Akteure und Klienten haben und in Form eines praktischen Könnens als sprachlich artikuliert und sprachlich nicht artikuliert Handlungen zur Aufführung kommen.

Die vorangestellte Problematik macht deutlich, dass die Qualität professioneller Pflegearbeit

„angemessen nur als Prozessqualität des Handelns bestimmt werden kann. Diese Prozessqualität des Handelns hängt entscheidend vom situativ realisierbaren Wissen und Können der Professionellen ab. Sie ist extern kaum steuerbar und entzieht sich weitgehend quantifizierenden Mess- und Bewertungsverfahren.“ (Dewe/Wagner 2006, 51)

Die Komplexität pflegeberuflicher Handlungssituationen lässt sich nicht auf einen festgelegten Verlauf reduzieren, sondern ist wesentlich an das Phänomen der Ungewissheit gebunden.

„Techniken der Qualitätssicherung und der Leistungsbemessung (performance measurement) stellen ein beträchtliches Potenzial bereit, die Entscheidungs- und Handlungsspielräume [der Pflegearbeit] präskriptiv zu beeinflussen, die Bedeutung dessen, was als >gute< Arbeit gilt, zu verschieben und den professionellen Modus, einer falllogischen Anwendung von Wissen und Fähigkeiten durch regelbasierte Arbeitsroutinen zu ersetzen (vgl. Reh 2004; Trube 2005 zit. n. Dewe 2009, 96 Einfügung U.B.)

Hierbei zeichnet sich m. E. zugespitzt ausgedrückt ein ökonomisch motivierter *Kontrollwahn* ab, der sich in Form einer Vermessungstechnik von Gesundheits- und Krankheitsverläufen zeigt. Dabei wird die Notwendigkeit eines Erschließens der internen Evidenz, die sich im Arbeitsbündnis zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung realisiert und damit lebensgeschichtlich geprägte, ressourcenorientierte Bewältigungsmuster enthält, weitgehend ausgeblendet. Dabei werden die Vielfalt der Wissensformen und die differenten Handlungsformen von Wissen und Können, die pflegeberuflichen Handlungssituationen zu Grunde liegen, verkannt. (Dewe/Wagner 2006, 51). Im Anschluss

an den neueren Professionalisierungsdiskurs ist der Untersuchungsfokus auf die Handlungsprobleme der Pflegepraxis gerichtet.

„Zum Thema wird damit das Wissen und Können von Berufspraktikern vor dem Hintergrund des Theorie-Praxis-Problems, das sowohl in der strukturalen wie auch in der analytischen Handlungstheorie, der soziologischen Wissensverwendungsforschung, als auch in der identitätsbezogenen Professionsforschung eine moderne Reformulierung erfahren hat.“ (Dewe/Wagner 2006, 51)

Professionelles Pflegehandeln, das auf einer „reflexive[n] Professionalität“ (vgl. Dewe 2009 Einfügung U.B.) basiert, ist im Hinblick auf adäquate Problemlösungen auf die Anerkennung differenter Wissensformen und „den reflexiven Umgang mit spezifischem Wissen.“ (Dewe 2009, 102) unter kritischer Berücksichtigung der neoliberalistisch geprägten Rahmenbedingungen verwiesen.

„Auf die differenten Funktionen des Wissenschaftswissens und des Praxiswissens und die Notwendigkeit der Relationierung hinzuweisen, ist der entscheidende Differenzpunkt reflexiver Professionalität gegenüber technizistischen und expertokratischen Professionsvorstellungen. [...] Verschiedene Wissensformen kommen – metaphorisch gesprochen - 'ins Gespräch' mit den Problemlagen der Lebenspraxis. Dabei wird jeweils ein neuer Rahmen geschaffen, der es ermöglicht, spezifisch-konkrete und zugleich typisiert gedeutete Lebenspraxis mit ihren Problemlagen in einem neuen Licht zu sehen, zu verstehen und zu verändern.“ (Dewe 2009, 102)

Festzuhalten gilt, dass die reflexive Professionalität angesichts der Performativität pflegeberuflichen Handelns, über die auf der Grundlage diskursiver und nicht-diskursive Wissensformen Macht- und Herrschaftsverhältnisse in konkreten Pflegesituationen zur Inszenierung und Aufführung kommen, für professionelles Pflegehandeln, in dem die autonome Lebenspraxis der zu Pflegenden berücksichtigt wird, einen kritischen Kontrapunkt bildet. Denn entgegen einer durch wissenschaftliches Wissen überformten Lebenswelt, können durch ein an der Einzigartigkeit des Falls ausgerichtetes pflegeberufliches Handeln in der Pflegesituation, das sich im Anschluss an Schön (1987) den Handlungsmodi von „Reflexion-in-der-Handlung“ und „Reflexion-über-die-Handlung“ verpflichtet fühlt, als elementare Grundlage des Situationsverstehens und der Urteilsbildung verstanden werden. Darüber zeigt sich die Notwendigkeit eines Professionsverständnisses, das nicht nur den differenten Wissens- und Handlungsformen der pflegerischen Berufskultur Rechnung trägt, sondern das Augenmerk insbesondere auf das praktische Wissen einschließlich der institutionell geprägten Deutungs- und Handlungsmuster der professionell Pflegenden richtet. Damit verbunden ist das Entdecken und reflexive Erschließen eines „Professionswissens als subjektive Aneignung vorgefundener Handlungsmuster zur Deutung und Legitimation pflegebezogenen Handelns.“ (Dewe 2006, 31; vgl. Hülsken-Giesler 2008, 412) Die Reflexivität bildet die

elementare Grundlage, über die gesellschafts- und gesundheitspolitische Einflüsse kritisch hinterfragt werden können, die berufsrelevanten Wissensformen sich aufdecken lassen und darüber den Boden für professionstheoretische Auseinandersetzungen ebenen.

„In der Reflexivität, also darin, zu wissen, was man tut, läge jedoch die Chance einer Professionalität, die sich den Gegebenheiten der Berufstätigkeit in den jeweiligen Feldern stellt, ohne sich in bloße Anpassung zu erschöpfen.“ (Dewe 2006, 31; vgl. Hülsken-Giesler 2008, 412)

Die Zusammenführung von mimetisch-performativen und reflexiven Handlungsformen können somit als eine elementare Grundlage für professionelles praktisches Pflegehandeln verstanden werden. Zugespielt ausgedrückt, lassen sich die bereits dargelegten theoretischen Konstrukte der Performativität und reflexiven Professionalität als eine erste grundlegende Annäherung an den professionellen Kern pflegeberuflicher Könnerschaft verstehen. Damit liegt eine erweiterte grundlegende Bestimmung von reflexiver Könnerschaft vor, die in den nachfolgenden Ausführungen als kritische Reflexionsfolie die pflegeberufliche Könnerschaft im Kontext der Pflegekompetenzmodelle von Benner (1994), Rolfe (1996) und Olbrich (1999) in den Blick nimmt. Ziel der nachfolgenden Untersuchungsschritte ist, zu überprüfen, auf welchen Kernelementen die Kompetenzentwicklung basiert und wie diese theoretisch begründet wird.

2.3 Könnerschaft und Pflegekompetenz

Nachdem in den vorangestellten Ausführungen die zentralen Kernelemente einer an der Performativität und Reflexivität orientierten pflegeberuflichen Könnerschaft und damit die ersten Grundlagen für das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung erarbeitet sind, gilt es die Kernelemente von Pflegekompetenz in den Ansätzen von Benner (1994), Rolfe (1996) und Olbrich (1999) zu bestimmen, um darüber den Zusammenhang von Könnerschaft und Pflegekompetenz aufzuschließen.

2.3.1 Pflegekompetenz bei Benner

Benners Werk „From Novice to Expert“ (1994) basiert auf einer Studie, die sie Anfang der 80er Jahre durchführte. An der Studie beteiligten sich 1200 Pflegende aus sieben Krankenpflegesschulen und fünf Krankenhäusern in San Francisco und nahe liegenden Gebieten. Die Daten wurden über Fragebögen, narrative Interviews und teilnehmende

Beobachtung erhoben. Das Untersuchungsziel dieser Studie war auf eine Entwicklung von „Methoden der beruflichen Konsensfindung, Leistungsbemessung und Beurteilung“ gerichtet (Benner 1994, 22). In dieser Untersuchung ging es sowohl um ein Identifizieren wesentlicher Merkmale pflegerischen Handelns, als auch ein Entdecken, über welche Wege sich diese entwickeln und lernen lassen. Darüber wurde die Entwicklung eines Klassifizierungssystems von Pflegekompetenzen fokussiert. Dieses basiert auf den theoretischen Grundlagen des Modells zum Kompetenzerwerb der Gebrüder Dreyfuß/Dreyfuß und „der phänomenologisch bzw. pragmatisch fundierten Prämisse“, dass sich Erfahrungen über das Handeln bilden und diese wiederum handlungsleitend sind. Erfahrungen sind in diesem Kontext „als der Praxis immanente Bewusstseinsleistungen“ zu verstehen (Holoch 2002, 102). Ein wesentliches Ergebnis dieser Studie ist die Erkenntnis, dass handlungsleitende Prinzipien, Regeln und abstraktes Denken mit zunehmender Berufserfahrung in den Hintergrund des Pflegehandelns treten. Dabei zeichnen sich während des Erlernens einer praktischen Tätigkeit, Veränderungen in vier allgemeinen leistungsbezogenen Aspekten ab:

- „1. eine Entwicklung vom Vertrauen auf abstrakte Prinzipien und Regeln hin zur praktischen Umsetzung von konkreten, zugrunde liegenden Erfahrungen;
2. ein Wandel vom analytischen, regelgestützten Denken zur Intuition;
3. eine Veränderung in der Wahrnehmung einer Situation durch den Lernenden, indem diese nun nicht mehr als Summe gleichwertiger Einzelfaktoren verstanden wird, sondern als ein komplexes Ganzes, in dem nur bestimmte Teile relevant sind; und
4. ein Übergang vom distanzierten Beobachter, der außerhalb der Situation steht, zu einem Beteiligten, der sich in der Situation voll engagiert“ (Benner et al. 1998, 26).

Nach Benner (1994) werden Erkenntnisse nur dann als Erfahrungen angesehen, „wenn vorgefasste Vorstellungen und Erwartungen durch die Realität infrage gestellt, verfeinert oder verworfen werden. Somit sind Erfahrungen die Voraussetzung für Expertenpraxis“ (ebd., 26).

In der Kompetenzentwicklung, die sich in fünf Stufen vom Anfänger zum Experten vollzieht, spielt somit die Konfrontation theoretischer Vorannahmen, die mit der Realität kollidieren können, eine ganz entscheidende Rolle. Damit bleiben die persönlichen Erwartungen hinsichtlich der Situation aus. Pflegende müssen von der Regel abweichen und dabei setzt ein Nachdenken über das Ereignis ein. Pflegende entwickeln sich auf diesem Weg zu ExpertInnen. In der Expertenstufe ist das pflegerische Handeln von einem intuitiven Erfassen der Situation gekennzeichnet. Bestimmte Merkmale werden identifiziert, die sich in einem situationsangepassten Handeln widerspiegeln. Auffallend

ist, dass es PflegeexpertInnen oftmals schwer fällt das Handeln zu begründen, und das ihrem Handeln zugrunde liegende Wissen zu verbalisieren (vgl. Abs. 3.1.1). Das analytische Denken entwickelt sich immer mehr zu einem integralen Denken, welches das Erfassen und Verstehen einer konkreten Situation im Gesamtkontext ermöglicht. Dreyfuß/Dreyfuß, beziehen sich auf diesen Sachverhalt folgendermaßen:

„Wir müssen bereit sein, die Sicht der griechischen Tradition zu verlassen, nach der ein Anfänger mit Einzelfällen beginnt, und in dem Maße wie er über mehr Erfahrung verfügt, immer differenziertere Regeln abstrahiert und internalisiert. Es könnte sich nämlich herausstellen, dass der Kompetenzerwerb genau den umgekehrten Weg nimmt: von abstrakten Prinzipien hin zu Einzelfällen“ (Dreyfuß/Dreyfus 2000, 51).

In den nachfolgenden Ausführungen gilt es die Kompetenzstufen näher zu betrachten. Diese lassen sich inhaltlich folgendermaßen darstellen:

1. Stufe: AnfängerIn (Novice):

Pflegende verfügen weder über eine Erfahrung noch ein Verständnis für das Fachgebiet. Im Vordergrund steht dekontextualisiertes Wissen, das aus Büchern bzw. sonstigen Quellen entnommen ist. Die darüber gewonnenen Normen und Richtwerte, verstanden als „objektive Daten“, können in konkreten Situationen in keinen Interpretationszusammenhang gebracht werden. Die Orientierung in der Praxis findet durch ein Anwenden von Regeln und Checklisten statt. Das Handeln ist regelgeleitet und dementsprechend unflexibel. Damit die nächste Kompetenzstufe erreicht werden kann, bedarf es neben den aus der Konfrontation mit realen Situationen gezogenen Erfahrungen, einer Unterstützung durch fortgeschrittenere Pflegende. Diese können AnfängerInnen auf bestimmte Aspekte in konkreten Situationen hinweisen, und gemeinsam die handlungsrelevanten sowie sinnvollen Aspekte hinsichtlich eines situationsangepassten Pflegehandelns reflektieren (vgl. Benner 1994).

2. Stufe: Fortgeschrittene AnfängerIn (Advanced Beginner):

Die Lernenden haben bereits einige Erfahrungen gemacht, und ihr Handeln wird nicht mehr ausschließlich von abstrakten Regeln geleitet. Sie sind damit in der Lage einige Aspekte in Praxissituationen zu identifizieren, welche aber nicht bewusst wahrgenommen werden. Dabei sind das aktuelle Verhalten und die Befindlichkeit in der konkreten Situation handlungsleitend. Demzufolge fällt es den Pflegenden im Arbeitsablauf noch schwer Prioritäten zu setzen, das Wesentliche einer Situation zu identifizieren und die wahrgenommenen Zeichen am Patienten mit vorhergehenden Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Von den fortgeschrittenen AnfängerInnen werden „Situationen in erster Linie als Test ihrer Fähigkeiten und ihres Wissens“ angesehen (Benner et al. 1998, 41). In diesem

Verständnis wird die Patientensituation mit der eines gelesenen Fallbeispiels oder einer im Unterricht besprochenen Fallgeschichte gleichgesetzt. Wesentlich ist in dieser Stufe, dass die Pflegenden bereits mit der alleinigen Verantwortung für die Betreuung eines Patienten konfrontiert werden, jedoch im Hintergrund einen erfahrenen Pflegenden haben, der sie in Entscheidungssituationen oder bei auftretenden Unsicherheiten unterstützen kann.

3. Stufe: Kompetente(r) Pflegende(r) (Competent):

Pflegende können aufgrund einer zwei- bis dreijährigen Berufstätigkeit auf Erfahrungen zurückgreifen und haben zwischenzeitlich ähnliche Pflegesituationen erlebt. Sie sind in der Lage Prioritäten zu setzen, zeigen aber Schwierigkeiten, aktuelle Situationen sofort erfassen zu können. Demzufolge sind sie eher auf Langzeitpflegepläne fixiert, in denen keine kurzfristigen Abweichungen entstehen. Ferner wird deutlich, dass „etwas bewirken“ zu können, erweist sich für den kompetent Pflegenden buchstäblich dadurch, was er an einem bestimmten Tag mittels Festlegen von Zielen und Plänen erreicht hat“ (ebd., 45). Hierbei spiegelt sich ein auf Systematik und Effizienz ausgerichtetes Handeln wider. Das pflegerische Handeln basiert auf einer relativ bewussten, abstrakten und analytischen Sichtweise der Pflegesituation. Pflegenden wird zunehmend aus Beobachtungen im Arbeitsalltag deutlich, dass auch den erfahrenen KollegInnen durchaus Fehler unterlaufen. Dies führt zur Stärkung ihrer Kompetenzentwicklung, indem sie „ihr Gefühl für die Verlässlichkeit der Urteile erfahrener Kliniker“ zunehmend in den Hintergrund treten lassen (ebd., 45). Stattdessen streben sie, bezogen auf das Einschätzen und Verstehen klinischer Situationen sowie den erfolgreichen Umgang mit klinischen Problemen, immer mehr Eigenständigkeit an.

4. Stufe: Erfahrene(r) Pflegende(r) (Proficient):

In dieser Stufe werden konkrete Situationen bereits in ihrer Komplexität gesehen bzw. erkannt. Die Pflegesituationen werden weniger über ein Nachdenken des Wahrgenommenen bewältigt, sondern eher durch ein Vordringen an das zentrale Problem, dem relativ spontane Entscheidungen folgen.

„Wer auf dieser Stufe angelangt ist, sieht die Theorie, auf die seine Fähigkeiten und Handlungsweisen ursprünglich einmal aufbauten, nun häufig als unnützes Beiwerk an. Oder aber er empfindet die ausführliche Situationsanalyse des Ausbilders als einen schwierigen und unnötigen Umweg zur Lösung eines Problems.“ (Benner 1994, 49).

Das Handeln erfolgt im Wesentlichen nicht nach vorgegebenen Plänen, sondern leitet sich von eigenen Wahrnehmungen ab.

„Die Praxis der kompetenten Pflegenden, nämlich einer Checkliste zu folgen, unterscheidet sich vom Verständnis des erfahrenen Pflegenden durch einen kontextuell bestimmten Wandel der Prioritäten. (...) Die Fähigkeit des Verstehens wird mit Hilfe der Assoziationen zu einer direkten Wahrnehmung, (...).“ (Benner 1994, 51).

Das Lernen findet anhand von Fallstudien und persönlich bedeutsamen Pflegeerlebnissen statt.

5. Stufe: PflegeexpertIn (Expert):

Pflegende verfügen nach ungefähr fünf Jahren über ein breites Spektrum erfahrungsbezogenen Wissens. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich in Benners Ausführungen zur Erfahrung der PflegeexpertInnen einige Aspekte von Bollnow (1970) als theoretische Quelle identifizieren lassen. Bollnow verweist in seinem Teilkapitel („der erfahrene Praktiker“), mit Rückgriff auf Arbeiten von Gehlen, auf den engen Zusammenhang von Erfahrung und Können. Dabei ist entscheidend, dass jede neue Erfahrung nicht nur zu einer Anreicherung des Wissens, sondern auch zu neuen Fähigkeiten im Sinne von Können führt. Die reflektierte Form der Erfahrung wird als „fortschreitender Wachstumsprozess“ verstanden, die in das Handeln des Menschen eingegangen ist. Die Erfahrungen sind „zu einem spezifischen Können geworden, in dem und aus dem er [der Mensch] lebt. (...) Seine Erfahrung ist ihm, weil sie zum Können geworden ist, gar nicht im Wissen gegenwärtig“ (ebd., 136, Texteinfügung U.B.). Damit unterliegt Erfahrung keiner Bewusstseinstatsache. Dementsprechend ist das pflegerische Handeln stark von der Intuition geleitet. Dabei treten Regeln, Maximen und Pläne im Handeln eher in den Hintergrund.

Ein weiteres wesentliches Merkmal des Expertenhandelns lässt sich daran erkennen, dass diese unterschiedlich anspruchsvolle Handlungen gleichzeitig ausführen können. „Im Gegensatz zu den Anfängern spüren die Experten deutlich, wann sie eine Situation gut verstanden haben, und sie fühlen sich unbehaglich, wenn dies nicht der Fall ist“ (Benner et al. 1998, 52). Tritt dieses Gefühl des Unbehagens in einer Situation auf, begründen ExpertInnen dieses nicht mittels theoretischer Erklärungen. Stattdessen überdenkt der Experte „in vertrauten, doch problematischen Situationen (...) die Angemessenheit seiner Intuition, anstatt eine Distanz einzunehmen und abstrakte Prinzipien anzuwenden“ (Benner et al. 2000, 334; Hervorh.i.O.et al. 2000, 293). Pflegeexperten verfügen über ein „sicheres Gespür“ (Benner et al. 2000, 293), das die Grundlage eines sofortigen Erkennens von Ähnlichkeiten und Differenzen in Pflegesituationen bildet. „Dieses sichere Gespür

erstreckt sich auch auf die Übereinstimmung mit dem Verständnis und den Praktiken der Gemeinschaft anderer Pfleger aus den Erzählungen.“ (Benner et al. 2000, 239)

Aus einer kritischen Perspektive stellt Kirkewold (1997) fest, dass in den Ausführungen zur Expertenpflege von Benner et al. (2000) nur ein bestimmter Teil von Pflegepraxis herausgearbeitet wird. Damit ist das Hauptaugenmerk auf das Ideal der Pflegepraxis gerichtet. Des Weiteren ist festzustellen, dass in Benners begrifflicher Fassung der Experten offen bleibt, inwieweit das Expertentum als ein Endzustand zu verstehen ist. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die grundlegende Frage, durch wen die Experten identifiziert werden. So bleibt auch unklar, von wem die Kriterien des Expertentums festgelegt werden. Von weiterem Interesse ist die Frage, inwieweit sich Differenzierungen im Expertentum vornehmen lassen (vgl. Dubbel et al. 1998). Des Weiteren kann kritisch angemerkt werden, dass es als problematisch anzusehen ist, wenn ein Expertentum im Verständnis von Benner nur auf reflektierten Erfahrungen beruht, die als ein Ergebnis vormals an der Realität gescheiterter Erfahrungen anzusehen sind. In diesem Sinne würden Experten nur dann Reflexionen vornehmen, wenn ihre Erfahrungen sich nicht in altbekannte bzw. vertraute Muster integrieren lassen. Damit bleibt die Reflexion an den Handlungskontext gebunden. In Anlehnung an Polanyi (1985) kann festgestellt werden, dass den reflexiven Prozessen als Hauptantrieb ein Kohärenzstreben und ein Ordnungsmotiv der Akteure immanent ist (vgl. Neuweg 1999). Dabei kommt das Ordnungsmotiv nicht nur durch Handlungszwänge zum Vorschein, sondern entwickelt sich auch ganz wesentlich über eine intellektuelle Neugier. Für eine Reflexion, in der es unter anderem um ein Folgeabschätzen des eigenen Handelns geht, ist es notwendig, den eigenen Erfahrungshorizont zu überschreiten und mit Hilfe wissenschaftlich fundierten Wissens zu ergänzen. In diesem Sinne geht es um eine Integration von Erfahrungswissen und wissenschaftlichen Wissen, das sich in einer durch rationale Argumentation unterstützten Reflexion widerspiegelt. Demzufolge würde sich nach Neuweg (1999) eine Änderung des Ausgangspunktes der Reflexion bilden. Neuweg geht von der Annahme aus, dass Experten insbesondere dann Probleme wahrnehmen, wenn sie gelernt haben „alternative Wirklichkeitsentwürfe“ (ebd., 375) zu reflektieren, die über die Praxiserfahrungen hinausgehen. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass auch der Begriff der Intuition von Benner nicht klar umschrieben wird. Wie bereits in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, basiert der Intuitionsbegriff von Benner et. al (2000) auf dem Intuitionsverständnis von Dreyfuß/Dreyfuß. Eine kritische Betrachtung der Beispiele von Dreyfuß/Dreyfuß zeigt, dass sich deren Intuitionsbegriff vornehmlich im Kontext eines Sich-Entscheiden-Müssens wiederfindet. Hingegen spiegelt sich der Intuitionsbegriff von Benner et al. in erster Linie im Kontext von Wahrnehmungsprozessen wider. Demnach

basiert die Intuition auf „Habitualisierungseffekten beruflich eingewöhnter Praktiken“ und bleibt in einer unkritischen Perspektive verankert (Remmers 1999b, 5). Dies ist insbesondere auf die Tatsache zurückzuführen, dass sich in Benners Arbeit ein hermeneutischer Kontextualismus identifizieren lässt, der ein Erschließen „externer struktureller Bedingungen“ (ebd., 5) der Pflegepraxis nicht ermöglicht. Damit werden die „implizit festgelegten Wahrnehmungs- und Entscheidungspräferenzen analytisch nicht aufgeschlossen“ (ebd., 5). English (1993) vertritt die kritische Auffassung, dass in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie angebrachter bzw. hilfreicher seien. Der Begriff der Intuition wird von Benner und Tanner (1987) folgendermaßen definiert:

„Ein Verstehen ohne theoretische (deduktive) Begründung. Sie ist eine menschliche Fähigkeit, die weder mystisch noch zufällig ist. Das intuitive Urteil ist es, welches ein meisterhaftes, menschliches Urteil von Entscheidungen oder Rechnungen unterscheidet, wie sie von Anfängern oder Computern gemacht werden.“ (zit. n. Meier 1990, 95).

Intuition beinhaltet nach Benner et al. (2000) ein klinisches Urteilsvermögen, dem kein analytischer Denkprozess vorausgeht und somit keine rationale, klare Einschätzung einer Situation darstellt. Dem intuitiven Urteil legt sie die sechs Schlüsselaspekte von Dreyfuß/Dreyfuß zugrunde:

1. Das Erkennen von Mustern,
2. Das Erkennen von Ähnlichkeiten,
3. Verstehen mittels des Gebrauchs des gesunden Menschenverstandes,
4. Die Fähigkeit des Wissen wie (know how),
5. Sinn für das Wichtige und Herausragende,
6. Bewusste rationale Überlegung (Kesselring 1994, 98).

Mit dem know how wird der Aspekt eines >praktischen Wissens<, der als „implizites Wissen“ zu verstehen ist, angesprochen. Im Anschluss an das in den vorangestellten Ausführungen dargelegte Performativitätsparadigma (vgl. Abs. 2.1, 2.1.1 u. 2.1.2) handelt es sich um ein verkörpertes Wissen, das die Grundlage des pflegeberuflichen Fallverstehens und der Urteilsbildung in Pflegesituationen darstellt. Entscheidend ist, dass der intuitiven Urteilsbildung reflexive Prozesse zugrunde liegen. Mit Blick auf das Reflexionsverständnis von Dreyfuß/Dreyfuß lässt sich mit Schön eine Gemeinsamkeit identifizieren. Beide konzipieren Reflexion als etwas, „das auf einen konkret-aktionalen Urteils- oder Handlungszusammenhang aufsetzt“ und diesem folgt (Neuweg 1999, 375). In den vorangegangenen Ausführungen wurde bereits darauf verwiesen, dass es

PflegeexpertInnen oftmals schwer fällt, ihr Wissen zu explizieren bzw. zu verbalisieren. Eine Annäherung an die Wissensbestände kann durch das Erzählen von „kritischen Ereignissen“ bzw. paradigmatischen Fällen bei Benner et al. (1998/2000) vorgenommen werden (vgl. Kap. 6 Abs. 6.2). Konkret ausgedrückt, kann das fallbezogene Lernen als elementare Grundlage in der Kompetenzentwicklung verstanden werden. Die damit einhergehende retrospektive Rekonstruktion der Situation und das gemeinsame Nachdenken mit anderen Pflegenden, kann als eine „Reflexion-über-die-Handlung“ (reflection-on-action) verstanden werden. Das explizite Benennen dieses Reflexionstyps werden von Benner et. al. in dieser Weise nicht vorgenommen.

2.3.2 Pflegekompetenz bei Rolfe

Das Hauptinteresse des britischen Pflegewissenschaftlers Gary Rolfe ist auf die Entwicklung von Pflegekompetenzen gerichtet. Im Hinblick auf die Wiederentdeckung professionellen Wissens greift Rolfe auf zentrale Arbeiten von Schön (1983) zurück, die eine wichtige Grundlage für seine kritische Auseinandersetzung mit Benners Werk „Stufen der Pflegekompetenz“ (1994) darstellen. Ausgehend von dieser Kritik entwickelt er ein eigenes Modell zur Kompetenzentwicklung von Pflegenden, das in einigen wesentlichen Aspekten ihrer Erkenntnisse einschließlich der damit einhergehenden Implikationen, hinsichtlich der Entwicklung pflegerischen Wissens und Könnens, überschreitet. In den nachfolgenden Ausführungen werden zunächst die zentralen Kritikpunkte dargestellt, die Rolfe an Benners Kompetenzmodell vornimmt.

Für Rolfe ist in Benners Modell hinsichtlich der Entwicklung zum Experten unklar, wie sich der Prozess, in dem die Erfahrung in Expertise übergeht, im Detail darstellt. „Clearly, sometimes has be done with the experience to transform it into expertise: it needs to be processed“ (Rolfe 1998, 243). Dabei bleibt auch offen, warum es einigen Pflegenden trotz der gleichen Anzahl an Berufsjahren gelingt ExpertIn zu werden, während sich anderen diese Entwicklung verschließt. Des Weiteren beklagt er, dass Benners ExpertInnen die ihrem Handeln zugrunde liegenden Entscheidungen nicht mehr verbalisieren und begründen. Rolfe sieht darin die große Gefahr, dass sich die Pflegeexperten auf ihr „implizites Wissen“ zurückziehen, und damit ihr Handeln keiner Rechtfertigung bedarf; „she does not have to justify her decisions because she cannot justify her decisions. She just knows that she is always right“ (ebd., 245). Rolfe kritisiert sowohl die von Benner nicht vorgenommene Unterscheidung von „Reflexion-über-die-Handlung“ und „Reflexion-in-der-Handlung“, als auch die Übertragung des Kompetenzmodells von Dreyfuß/Dreyfuß

auf die Pflege. Benner versäumt seiner Meinung nach, die für das Autofahren oder Klavierspielen typisch „automatisierten“ Handlungen, von den komplexen pflegerischen Handlungen, denen eine klinische Urteilsbildung zugrunde liegt, voneinander zu trennen. Für Dreyfuß/Dreyfuss läuft der Prozess des Kompetenzerwerbs für das Klavierspielen, Autofahren und Pflegen in sehr ähnlicher Weise ab. Demnach lässt sich ihrer Meinung nach anhand ihres Stufenmodells, in dem sich eine Entwicklung vom analytischen zum intuitiven Vorgehen abzeichnet erklären, warum es einigen Menschen gelingt die Könnerschaft des Schachspiels zu erreichen.

„Nicht alle Menschen werden Experten, selbst dann nicht, wenn sie über umfangreiche konkrete Erfahrungen in ihrem Spezialgebiet verfügen. Das Schachspiel ist so angelegt, daß nur einige wenige zu wirklichen Könnern werden (...). Die Anforderungen für die Bedienung eines Autos lassen es zu, dass nahezu jeder sich zu dem entwickeln kann, was wir einen Experten nennen (...). Die Pflege scheint irgendwo dazwischen zu liegen.“ (Dreyfuß/Dreyfuß 2000, 53ff.)

Rolfe untermauert seine Kritik mit nachfolgender Argumentation: „Motor skills such as driving a car rely on an interplay between brain, body and eye which circumvents rational cognition, and as most expert car drivers and pianists will tell you, their performance does indeed degenerate when attended to“ (Rolfe 1998, 246). Für Rolfe zeigt sich ein Expertenkönnen im Autofahren oder Klavierspielen darin, dass ein Denken in der Handlung eine Irritation der Handlung hervorruft, die selbst bei nur geringfügiger Unterbrechung, deren Reibungslosigkeit, Eleganz und Virtuosität beraubt. Hingegen erfordert eine Expertise im Schachspielen und Pflegen „an active, conscious process of introspection“ (ebd., 246). Rolfe wird hierbei deutlich, dass ein Denken im Handeln, in dem über das Was und Warum des Tuns nachgedacht wird, einen negativen Einfluss auf das Handeln der Autofahrer und Klavierspieler hat, und damit einen Qualitätsverlust mit sich zieht. Dagegen kann sich dieser Prozess beim Schachspielen und Pflegen ins Gegenteil verkehren. Denn darüber schlägt sich eine damit einhergehende Veränderung des Handelns, in einer größeren Angemessenheit der Situation nieder, die sich in positiven Effekten widerspiegelt. Bedeutsam ist die von Dreyfuß/Dreyfuß (2000) vorgenommene Unterscheidung zwischen analytischem und bewusstem Denken.

„Wir nennen das schlußfolgernde Denken, das Neulinge, fortgeschrittene Anfänger und kompetente Pflegende bei der Anwendung und *Verbesserung ihrer Theorien und Regeln* zeigen, ‚analytisches Denken‘. Unter ‚bewußtem Denken‘ verstehen wir dagegen jenes unvoreingenommene, für Experten typische meditative *Nachdenken*, wenn die Zeit dies erlaubt. (...). Bewußtes Nachdenken ist der Punkt, in dem sich die Theorie und Praxis schneiden. Gemeint ist die distanzierte, wohldurchdachte *Beobachtung des eigenen intuitiven, praktischen Verhaltens* (...).“ (Dreyfuß/Dreyfuß 2000, 62 ff., zit. n. Benner 2000, 333ff.; Hervorh.i.O.).

Eine Differenzierung zwischen Denken über das Handeln und Denken im Handeln ist damit nicht verbunden. Denn im Verständnis von Dreyfuß/Dreyfuß und damit auch im Sinne von Benner wird vielmehr davon ausgegangen, dass über eine Reflexion, die sich auf das *Was* und das *Wie* des (intuitiven) Tuns einer Situation richtet, eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden kann. Darüber spiegelt sich nach Rolfe eine reflektive Praxis wider. Dagegen spricht Rolfe nur dann von einer reflexiven Praxis, wenn sich Theorie und Praxis als Einheit im Handeln darstellen. Rolfe nimmt nochmals eine wichtige Unterscheidung zwischen dem Handeln von Schachspielern und Pflegenden vor. Im Gegensatz zum Schachspiel, in dem die Positionen und Regeln festgelegt sind und das Handeln einem strategischen Vorgehen folgt, zeichnet sich eine pflegerische Situation, in deren Zentrum das kommunikative Handeln steht, und auch hier sehr wohl bestimmte Rollen und damit so genannte „Spielregeln der Kommunikation“ festgelegt sind, durch die Einmaligkeit der Begegnung aus. Seiner Meinung nach werden Regeln aus dem individuellen Miteinander, in dem die jeweiligen Gefühle, Bedürfnisse, Probleme und insbesondere Sichtweisen den Ausgangspunkt des pflegerischen Handelns darstellen, abgeleitet. Die Regeln haben eher einen dynamischen Charakter, da sie jederzeit einer gewissen Veränderbarkeit unterliegen. In diesem Prozess bildet sich ein therapeutischer Effekt, durch den sich eine Beziehung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden abzeichnet. Die Beziehung entwickelt sich vom Zeitpunkt des ersten Kontakts zu einer Verbundenheit. Damit dieser Effekt fruchtbar gemacht werden kann, bedarf es einer Herangehensweise, die das Nachdenken über die Pflegesituation überschreitet. In diesem Sinne verweist Rolfe auf die Notwendigkeit eines blitzschnellen Testens von Hypothesen, das sich aus dem Verhalten und dem Zustand des Patienten ableiten lässt. Nach Rolfe wird die Übertragung des Begriffs der Intuition dem soeben beschriebenen Prozess nicht gerecht. Ausgehend von diesem Verständnis, stellt sich für ihn Expertise nicht als etwas Unerklärbares dar, sondern spiegelt sich in Form einer reflexiven Praxis wider (Rolfe 1998, 249).

„More importantly, the reflexive practitioner would be learning from her performance, thinking about how it could be done differently, constructing theories, testing hypotheses, and modifying her actions on the spot, and this requires mindful attention. Reflection-in-action therefore serves to focus the concentration of the reflexive practitioner on the here-and-now and on the uniqueness of her individual relationship with each of her patients (...)” (Rolfe 1998, 248).

Ausgehend von der an Benners Kompetenzmodell formulierten Kritik, entwickelt Rolfe sein “model of nursing practice” (Rolfe 1996, 36). Rolfe nimmt wie Benner das Primat des Handelns als Ausgangspunkt seines Modells. Jedoch richtet er sein Augenmerk insbesondere auf das Verhältnis von Theorie und praktischem Handeln der Pflegenden. Um den wesentlichen Unterschied zwischen Rolfes und Benners Ansatz realisieren zu

können, gilt es sich nochmals zu vergegenwärtigen, dass Benner ein know-that (Wissen das) von einem know-how (Wissen wie) trennt. Dabei orientiert sie sich in ihrer theoretischen Ausrichtung nicht nur an Michael Polanyi (vgl. Abs. 3.2), sondern auch an Gilbert Ryle. Demgegenüber differenziert Rolfe eine formale Theorie von einer informellen Theorie. Danach lassen sich für Rolfe bei Praktikern zwei verschiedene Formen des Umgangs mit formalen Theorien identifizieren. Auf der einen Seite gibt es Pflegende, die diese Theorien ignorieren. Sie schätzen ihre Pflege auch ohne die Berücksichtigung vorhandener Theorien als erfolgreich ein. So finden diese keinen Eingang in das Handeln der Pflegenden.

“For example, it is possible to know how to respond to the psychological needs of a patient without knowing counselling theory, just as it is possible to ride a bicycle without knowing the theory relating to why you do not fall off.” (Rolfe 1996, 26; vgl. Huber 1984, 21ff.).

Auf der anderen Seite gibt es Pflegende, die gegenüber Theorien die Rolle des Anwenders einnehmen, und damit ein technokratisches Verständnis von Theorien haben. Diese Pflegenden bezeichnet Rolfe als „nurse-technicians“, da sie entgegen der „nurse-practitioners“ das wissenschaftliche und damit objektive Wissen nur anwenden, aber kein Wissen generieren. Rolfe kommt zu dem Schluss, dass ein derartiger Umgang mit formalen Theorien nicht dem Gegenstand der Pflege gerecht wird. Denn Pflege ist ein Beziehungsprozess immanent, in dem die individuellen Bedürfnisse und Problemlagen von zentraler Bedeutung sind.

„The problem with the traditional scientific method is that it was designed specifically for constructing formal, generalisable theory under more or less controlled conditions, whereas the nurse-practitioner requires informal, personal theory constructed directly from practice” (Rolfe 1996, 31).

In das Modell von Rolfe finden formale Theorien Eingang. Diese können in das Handeln der Pflegenden einfließen. Entscheidend ist, dass Pflegende ihr Denken und Handeln nicht von diesen ableiten. Stattdessen verknüpfen die „nurse-practitioner“ die formalen Theorien mit den von ihnen im praktischen Handeln generierten informellen Theorien, um letztgenannte inhaltlich anreichern, erklären, modifizieren bzw. bestätigen zu können. In diesem Sinne entwickeln Pflegende im Kontext einer konkreten Situation ihre Hypothesen aus einem Kanon formaler Theorien. Die Auswahl der formalen Theorie und die damit einhergehende Hypothesenbildung orientiert sich an der Befindlichkeit bzw. dem Verhalten des Patienten und an der Effizienz eines unterstützenden Prozesses. Im Verständnis von Rolfe bedarf es einer genaueren inhaltlichen Bestimmung der informellen Theorie. Für ihn ist die informelle Theorie „(...) not scientific in the sense of being abstract

and decontextualised, but neither does it suffer from being unsystematic and intuitive. It is not only organised, but is itself an organising factor” (ebd., 29). Informelle Theorien können als ein Ergebnis zirkulärer Prozesse angesehen werden. Die Interaktion zwischen Pflegenden und zu Pflegenden stellt den Ausgangspunkt dieses Prozesses dar. Dabei greifen Pflegende auf ihre subjektiven Theorien zurück. Diese können als ein Resultat bereits vorangehender Dialoge mit dem zu Pflegenden bzw. anderen Klienten angesehen werden. Die selbst entwickelten, auf persönlichen Erfahrungen beruhenden Theorien wirken organisierend auf das pflegerische Handeln ein. Befinden sich Pflegende in einer neuen Situation, überprüfen sie zunächst ihre subjektiven Theorien und passen diese dann der neuen Situation entsprechend an. Rolfe bezieht sich auf Schön und bezeichnet diese Phase als „reflection-in-action“ (Kap.2 Abs. 2.2.1). Dieser Prozess ist zwar durch einen sehr schnellen Verlauf gekennzeichnet, kann aber trotzdem als reflektiert verstanden werden. Hierbei wird auf alte Erfahrungen zurückgegriffen, die als Ergebnis aus einer „Reflexion-über-die-Handlung“ hervorgegangen sind und durch entsprechende Modifikation in die neue Situation integriert werden können.

„(...) so the goal of the nurse-practitioner is reflective practice, of reflection-in-action informed by reflection-on-action” (Rolfe 1996, 29).

Für Rolfe ist wesentlich, dass dieser Prozess nicht mit dem eines induktiven Vorgehens gleichgesetzt werden darf. Damit unterliegen die informellen Theorien, die als Ergebnisse des Einzelfalls anzusehen sind, nicht dem Gesetz der Verallgemeinerung, in dem das nachträglich Gedachte einfach auf jede x-beliebige Situation übertragen werden darf.

„However, the relationship between theory and practice is not a deterministic or causal one, but a mutually enhancing one. Theory and practice produces informal theory, which in turn modifies and develops practice” (ebd., 30).

Die informellen Theorien sind für Praktiker im Kontext komplexer Pflegesituationen von erheblicher Relevanz. Durch die informellen Theorien bleiben die immer wieder neu entstehenden Situationen, keinem zufälligen, ungeordneten bzw. unkoordinierten und damit sinnlosen Handeln überlassen. Mit den informellen Theorien werden für jede Situation Sinnzusammenhänge hergestellt. Hierbei kommen nicht generalisierte Regeln zum Tragen, sondern eher ein integraler Plan oder Bilder aus vergangenen Situationen, die gewisse Ähnlichkeiten aufweisen. Ausgehend von diesem Verständnis kann Könnerschaft als eine Fähigkeit angesehen werden, mit der Pflegende sich stets auf neue Situationen einstellen können, ihre informellen Theorien vor dem Hintergrund der Situation überprüfen und darüber ihr Handeln verändern.

Des Weiteren spielt der Begriff der „*hypothetischen Abduktion*“ im Modell von Rolfe eine entscheidende Rolle. Dabei ist die Idee der Abduktion „ (...) usually associated with the late nineteenth-century american philosopher Charles Peirce, who argued that it is possible to construct explanations of single events from general theories of how the world works“ (ebd., 31). Für Rolfe sind die Gedanken von Charles Peirce insofern bedeutend, da sie eine Erklärung bieten, durch die nachvollziehbar wird, wie mit Hilfe des objektiven Wissens einzigartige Situationen, die nicht wiederholbar sind und sich in keine allgemeinen Prinzipien fassen lassen, verstehbar und handhabbar werden. Entscheidend ist, dass dem Verfahren der Abduktion keine allgemeinen Prämissen zugrunde liegen, die dem Verfahren der Deduktion folgen und darüber den individuellen Fall erklären. Es steckt aber auch nicht die Absicht dahinter, anhand des Einzelfalls generalisierende Aussagen zu entwickeln, die auf weitere konkrete Fälle übertragen werden können. Für ihn lassen sich durch das Verfahren keine Lösungen für komplexe Alltagssituationen finden. Dies begründet er folgendermaßen:

“(...) unlike in formal logic, however, in the real world we unusually start with a problem rather than with premise, and we than search for a theory to explain or solve that problem. Abductive reasoning therefore begins with the conclusion and argues backwards to the premise.” (Rolfe 1996, 32)

Dieses Vorgehen birgt aus dem Blickwinkel der formalen Logik die Gefahr, dass unter Umständen Lösungen produziert werden, durch welche die „*falschen*“ Grundannahmen gerechtfertigt werden sollen. Damit das objektiv Richtige aufgedeckt werden kann, bedarf es im Verständnis von Rolfe einer zusätzlichen Anreicherung durch das persönliche Wissen. Dieses trägt zur Identifizierung, der das spezielle Problem bedingenden Faktoren bei. Da Abduktionen aus der Sicht des deduktiven Denkens keine Validität aufweisen, bedürfen diese einer Überprüfung. Diese erfolgt in einem experimentierenden Handeln. Dabei wird eine Hypothese gebildet, die im Versuch entsteht, ein reales Problem durch objektive Theorien zu erklären. Es handelt sich nicht um eine generelle Hypothese, da es lediglich um die Klärung des individuellen Falls geht, von dem keine generellen Schlussfolgerungen abgeleitet werden. Dieser liegt eine informelle Theorie über den konkreten Fall zugrunde. Die Plausibilität der informellen Theorie wird im Verfahren der hypothetischen Abduktion überprüft. Dies geschieht nicht durch ein logisches Denken, sondern im reflexiven Tun (ebd.: 38). Rolfe veranschaulicht diese Argumentation an nachfolgendem Beispiel aus der Pflegepraxis:

Ein Patient, der eine unheilbare Krankheit hat, richtet an die ihn betreuende Pflegende die Frage, ob sie glaube, dass er sterben müsse. Die Pflegende leitet ihre Antwort in erster Linie aus der informellen Theorie ab. Denn in dieser findet sich das persönliche Wissen über den Patienten wieder, das als ein Resultat vorangegangener Interaktionsprozesse angesehen werden kann. Ein Nachdenken des darüber Erfahrenen lässt persönliche Erkenntnisse entstehen, die das Substrat der informellen Theorie darstellen (Reflexion über Handeln). Des Weiteren wird sich die Pflegende gleichzeitig an Situationen mit anderen Patienten erinnern, die eine gewisse Vergleichbarkeit aufweisen. Damit sie dem Patienten hinsichtlich des Anlasses der Frage und dem tatsächlichen Bedarf im Hinblick auf unterstützende Hilfe eine angemessene Antwort geben kann, wird die Pflegende Prinzipien der psychologischen Gesprächsführung sowie Ergebnisse aus der Sterbeforschung hinzuziehen. Hat sich innerhalb dieses Prozesses eine neue informelle Theorie über diesen Patienten einschließlich der Motive und Gründe hinsichtlich seiner Fragestellung gebildet, und hat die Pflegende über eine bestmögliche Antwort nachgedacht, entspricht dieses Vorgehen einem Testen von Hypothesen, die aus ihrer Theorie hervorgehen. Die Pflegende antwortet dem Patienten gemäß ihrer Hypothesen. Indem sie das Verhalten des Patienten beobachtet, versucht sie die Wirkung der Hypothesen einzuschätzen. Im Verlauf des weiteren Gesprächs bildet sich sozusagen ein Zyklus, in dem sie ihre persönliche Theorie und ihr Handeln weiter modifiziert. Dieser Prozess entspricht einer „Reflexion-in-der-Handlung“ (ebd.: 38, zit n. Holoch 2002, 113 ff.).

Das in diesem Prozess entstandene komplexe Wissen, ist für Rolfe sowohl das Ergebnis, als auch die Voraussetzung einer individuellen Gestaltung der therapeutischen Beziehung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden. Daraus folgt für ihn, dass dieses Wissen nicht von einer Person an eine andere weitergegeben werden kann. Diese Feststellung bildet die Ausgangsthese für die von ihm vorgenommene Differenzierung zwischen einer „nurse-technician“ und einer „nurse-practitioner“. „(...) the former bases her practice on public, shared theories and knowledge, the latter generates her own theory out of her own practice, and applies it back to that practice“ (ebd., 41). Der Unterschied zeigt sich darin, dass die einen als „Anwender“ wissenschaftliche Theorien auf den konkreten Einzelfall übertragen. Dagegen entwickeln die Anderen im Kontext des Einzelfalls ihre subjektiven Theorien, die dem jeweiligen Fall mehr Angemessenheit entgegenbringen können. Denn diese sind im Verständnis von Rolfe aus der Praxis für die Praxis entstanden (ebd.: 41ff.).

Die bisherigen Ausführungen zu Rolfes „Modell der Pflegepraxis“ geben Anlass, einige der darin enthaltenen Aspekte einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Zunächst fällt auf, dass sich die Produktion des Wissens auf den Radius der direkten Pflegenden-Klienten-Interaktion beschränkt und damit an eine Binnenperspektive gebunden ist. In diesem Prozess wird zwar auch eine Verknüpfung mit dem wissenschaftlichen Wissen vorgenommen, jedoch bleibt unberücksichtigt, dass an der Pflege des Klienten nicht nur

eine Pflegende beteiligt ist, sondern ein ganzes Pflgeteam. Jede an der Pflege des Klienten beteiligte Pflegende bildet eine informelle Theorie. Diese individuellen informellen Theorien treffen durch ein schriftliches und mündliches Übergabesystems zusammen und werden gemeinsam kommuniziert. In diesem Sinne entwickelt sich ein „sozial geteiltes Wissen“, (Holoch 2002, 116) das als eine „sozial konstruierte Theorie“ verstanden werden kann. Ausgehend von dieser Betrachtungsweise, lässt sich Schlussfolgern, dass nicht nur wissenschaftliche Theorien, die informellen Theorien konstruieren und organisieren, sondern auch die „sozial konstruierten Theorien“ mit einfließen. Damit sind für das pflegerische Handeln alle drei Komponenten der Theorie ausschlaggebend (Holoch 2002, 121). Bedeutsam ist, dass die informellen Theorien außerhalb der direkten Handlungssituation diskutiert werden. Dadurch entsteht eine kritische Distanz, die es ermöglicht den konkreten Fall im Sinne einer „Reflexion-über-die-Handlung“ aus verschiedenen Blickwinkeln rekonstruieren, deuten und interpretieren zu können. Hierüber entsteht eine Perspektivenvielfalt, in der die subjektive Theorie und die individuelle Perspektive infrage gestellt werden können. Genau in diesem Punkt lässt sich m. E. in Rolfes Modell eine perspektivische Verengung identifizieren, die Wissen mit Hilfe eines zweckrationalen Handelns im Kontext eines pragmatisch-instrumentellen Wissenschaftsverständnisses generiert. So entstehen subjektive Theorien, welche die tradierten Wissensbestände unhinterfragt in die Praxis zementieren. Dies kann nicht zuletzt darauf zurückgeführt werden, dass Rolfe beide Reflexionstypen an die direkte Handlungsaktion bindet.

2.3.3 Pflegekompetenz bei Olbrich

Olbrich (1999) stellt als Ergebnis einer kritischen Auseinandersetzung mit Benners Werk „From Novice to Expert“ anerkennend fest, dass diese Arbeit in hervorragender Weise das klinische Wissen von Pflegenden aufzeigt. Durch die narrativen Interviews ist erstmals umfassend herausgearbeitet worden, was Pflegende „tun und wie sie es tun“ (ebd., 122). Unter Berücksichtigung des anglo-amerikanischen Pflegekontextes wird für sie nachvollziehbar, warum Benner kompetenztheoretische Fragen in ihrer Arbeit nicht mit einbezieht. Denn die Interpretationen empirischen Materials zeigen im Verständnis von Olbrich deutlich, dass sich die Kompetenzentwicklung im Wesentlichen auf ein Durchlaufen von Leistungsstufen und das Herausarbeiten von Kompetenzbereichen konzentriert. Damit beschränkt sich Benners Kompetenzbegriff auf formale Handlungsbereiche und lässt ein eher „strukturelles und technokratisches Verständnis“ (ebd., 121) erkennen, das sich auch in ihrem Expertenbegriff widerspiegelt. Unter

kompetenztheoretischen Gesichtspunkten bleiben bspw. „individuelle und soziokulturelle Bedingungen“ unberücksichtigt (ebd., 122). Inwieweit Benner's Experten Beurteilungen auf einer Metaebene oder eine Reflexion ihrer eigenen Person vornehmen können, bleibt für Olbrich ungeklärt.

Angesichts dieser Kritikpunkte entwickelt Olbrich (1999) ein Modell der Pflegekompetenz, deren theoretische Ausgangsbasis das von Liebau rekonstruierte Subjektmodell und das Kompetenzverständnis von E. Olbrich darstellt. Im erstgenannten Ansatz finden sich die kompetenztheoretischen Grundannahmen von Oevermann (1996) wieder. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Rekonstruktion der Struktur des sozialen Subjekts, als eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung im Sozialisationsprozess anzusehen ist. Vor dem Hintergrund der objektiven Hermeneutik (Oevermann 1996) und mit Rückgriff auf Theorien von Chomsky, Piaget, Freud und Mead erarbeitet Oevermann ein Subjektmodell, in dem von einem „autonom handlungsfähigen, mit sich selbst identischen Subjekt“ ausgegangen wird (Liebau 1987, 102, zit. n. Olbrich 1999, 22). In diesem Ansatz schreibt Oevermann dem autonomen mit sich selbst identischen Subjekt eine Kompetenz zu, die im Verständnis von Olbrich die drei Ausrichtungen einer „Kompetenz zur praktischen Problemlösung, zur zukunftsorientierten Planung und zur Selbstreflexion“ aufweisen (Olbrich 1999, 31). In Oevermanns Kompetenzansatz lässt sich im Hinblick auf die starke Gewichtung der Begründungs- und Entscheidungsfähigkeiten, die als eine wesentliche Grundlage professionellen Handelns angesehen werden kann, eine ausgeprägte Anforderung an kognitive Leistungen feststellen. Dagegen steht im Kompetenzansatz von E. Olbrich (1990) die Transaktionalität und Kontextualität im Vordergrund. In diesem Sinne versteht er Kompetenz als „(...) ein genuin transaktionales Konstrukt, das sowohl durch die Person als auch durch die Komponenten ihrer Situation und deren Zusammenspiel bestimmt ist“ (ebd., 10, zit. n. Olbrich, C. 1999, 27). Damit kommen der relationale und integrale Charakter sowie die prozessorientierte Komponente von Kompetenz zum Ausdruck. In diesem Ansatz kann das Handeln einer Person als kompetent bezeichnet werden, wenn sie in der Lage ist, ein bewusstes Verhältnis von persönlichen „Ressourcen zu den an sie gestellten Anforderungen“ (Olbrich 1999, 31) herzustellen und darüber zu verfügen.

Mit der Absicht, sich aus einer pflegewissenschaftlichen Perspektive einer Kompetenzentwicklung in der Pflege zu nähern, ermittelte Olbrich anhand einer qualitativen Studie, welcher die Methode der Grounded Theory zugrunde liegt, zunächst die der Pflegepraxis immanenten Phänomene (Olbrich 2001, 271). Unter diesem Gesichtspunkt forderte sie Pflegenden auf, eine für sie oder für den Patienten bedeutsame Situation aus ihrem Pflegealltag zu schildern. Durch die Untersuchung lassen sich „vier

Dimensionen pflegerischen Handelns“ (ebd., 273) erschließen, in denen sich die Komplexität und Vielfalt der Pflege widerspiegelt. Die von Olbrich beschriebenen Handlungsdimensionen weisen „Inhalte der Pflege auf verschiedenen Ebenen von Wissen und Können, von Haltung und Werten, von praktischen Maßnahmen im Vollzug von Wahrnehmen, Beurteilen, Entscheiden und Handeln.“ (Olbrich 2009, 65) auf. Die Dimensionen pflegerischen Handelns sind hierarchisch aufgebaut und können folgendermaßen beschrieben werden:

Erste Dimension: Regelgeleitetes Handeln

Pflegende verfügen über ein fundiertes und systematisches Fachwissen, das anhand von Lehrbüchern und Unterricht erworben worden ist. Die Anwendung des Wissens erfolgt regelgeleitet, d.h. es werden allgemeine und spezielle Grundsätze, im Sinne von Prinzipien auf die Pflegesituation übertragen. In dieser Handlungsdimension geht es auch um „moralisch richtiges Tun“ (Olbrich 1999, 53ff.). Allerdings wird dieses nicht mit der eigenen Person in Verbindung gebracht und auch nicht reflektiert. Das pflegerische Handeln orientiert sich an dem der Kollegen und ist somit an Normen des Arbeitsfeldes gebunden. Des Weiteren ist das Handeln überwiegend routiniert und unreflektiert (Olbrich 2001, 273). Zusammenfassend kommt Olbrich (2009) zu nachfolgender Erkenntnis: „Regelgeleitetes Handeln bedeutet Wissen und Fähigkeiten haben, diese in einem begrenzten Rahmen anwenden zu können. Damit ist noch keine Kompetenz erreicht, sondern Komponenten als Voraussetzung von Kompetenz.“ (ebd., 66)

Zweite Dimension: Situativ-beurteilendes Handeln

Das pflegerische Handeln leitet sich aus einer situativen Einschätzung und Beurteilung ab. Dieses wird bereits auf einer Metaebene reflektiert. Dabei entstehen Fragen, die über die konkrete Situation hinausgehen, wie beispielsweise „Was bedeutet diese ärztliche oder pflegerische Maßnahme für den Patienten?“ (Olbrich 2001, 174). Aufgrund der situativen Beurteilung werden Pflegepläne erstellt, die nach dem Konzept des Pflegeprozesses vorgehen. Damit wird eine bestimmte Person in ihrer einzigartigen und individuellen Situation gesehen (Olbrich 1999, 54). Olbrich (2009) beurteilt diese Dimension folgendermaßen: „Kompetenz im situativ-beurteilenden Handeln bedeutet vor allem, sich in den Patienten und sein Umfeld vertieft einfühlen und das Wesentliche wahrnehmen zu können. Daraus schließt sich das adäquate Handeln in dieser einmaligen Situation.“ (ebd., 66)

Dritte Dimension: Reflektiertes Handeln

Ein wesentliches Merkmal dieser Dimension ist, dass im pflegerischen Handeln nicht nur der zu Pflegende, sondern auch die zu Pflegenden Gegenstand der Reflexion sind. Pflegende können die eigenen Gefühle und Gedanken in selbstreflexiver Weise bewusst wahrnehmen, erleben und artikulieren. Das pflegerische Handeln wird nicht nur nach der Wirksamkeit eingeschätzt, sondern im Kontext des persönlichen und beruflichen Menschenbildes reflektiert. Von zentraler Bedeutung ist die zwischenmenschliche Beziehung. Der Patient wird nicht mehr von einer Subjekt-Objekt-Ebene gesehen. Stattdessen entwickelt sich im Pflegeprozess eine erlebbare Intersubjektivität (Olbrich 1999, 55; 2001, 275). Für Olbrich (2009) bedeutet „Kompetenz in der Dimension des reflektierenden Handelns [...], sich mit Aspekten seiner eigenen Person auseinandergesetzt zu haben und sich in selbstreflexiver Weise in das Pflegegeschehen einzubringen.“ (ebd., 66)

Vierte Dimension: Aktiv-ethisches Handeln

Dem pflegerischen Handeln liegen Norm- und Wertvorstellungen zugrunde, die jedoch meist nur dann reflektiert werden, wenn Werte der zu Pflegenden bzw. der Pflegenden nicht beachtet oder verletzt worden sind. Das aktive Handeln zeigt sich in Form von Gesprächen oder sonstigen konkreten Maßnahmen. Relevant ist insbesondere ein bewusster, reflektierter und aktiver Umgang mit ethischen Werten, durch den Pflegende in konkreten Pflegesituationen (z.B. bewusstseinsgetrübler Patient) stellvertretend im Sinne des Patienten handeln. Damit ist die „advokatorische Komponente“ des pflegerischen Handelns angesprochen. Pflegende übernehmen gegenüber dem zu Pflegenden die Anwaltschaft. Entscheidend sind in dieser Handlungsdimension somit die bewusste Wahrnehmung und die Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der individuellen Werte, der am Pflegeprozess beteiligten Personen. Damit geht eine Einschätzung und Bewertung der jeweiligen Pflegesituation einher. Dieser Prozess setzt jedoch Wissen und Können voraus (Olbrich 1999, 56ff.; 2001, 273ff.). Zusammenfassend kommt Olbrich (2009) zu folgendem Schluss: „Kompetenz in aktiv-ethischer Dimension bedeutet, als Person so stark zu sein, dass die erkannten Werte innerhalb der Pflege auch aktiv-handelnd oder kommunikativ ausgedrückt werden können.“ (ebd., 66)

Ausgehend von den beschriebenen Dimensionen pflegerischen Handelns entwickelt Olbrich den Begriff der Kompetenz. Diesen differenziert sie von dem Begriff der Fähigkeit. Denn Fähigkeit bezieht sich lediglich auf die Anwendung von Wissen, das nach vorgegebenen Regeln und Normen erfolgt. Hierbei werden pflegerische Maßnahmen ausgeführt, ohne diese in einem übergeordneten Kontext zu reflektieren. Fähigkeiten

weisen eine Eindimensionalität auf, da diese sich auf ein Objekt der Handlung richten. Damit sind sie weder als interaktiv noch als transaktional zu bezeichnen. Denn über sie bilden sich keine Austausch- und Gestaltungsprozesse. Fähigkeiten sind im Verständnis von Olbrich als Komponenten der Kompetenz anzusehen. Fähigkeiten einschließlich des ihnen zugrunde liegenden Wissens und Könnens bilden das Fundament für die Kompetenz. Dagegen weist der Begriff der Kompetenz eine „Transaktionalität und Relationalität“ (Olbrich 2001, 272) auf. In diesem Sinne ist sie stets im Austausch, auf etwas bezogen und im Kontext einer Situation zu sehen. Weitere charakteristische Merkmale der Kompetenz sind Dynamik, Prozess, Vernetzung und Intersubjektivität. Diese sind „begründet in vertiefter Wahrnehmung, in Beurteilung einer Situation mit ihren dazugehörigen Bezügen in Reflexion, Empathie auf kognitiver und emotionaler Ebene“ (ebd., 277). An dieser Stelle ist zu betonen, dass Olbrich die elementaren Komponenten der Kompetenz in der Person verankert sieht. Da ihr eine entscheidungsfähige, kreative und verantwortungsvolle Persönlichkeit immanent ist. Demzufolge ist die Selbstreflexion von zentraler Bedeutung. Darüber wird nicht nur die pflegerische Qualität verbessert, sondern insbesondere auch das personale Ich gestärkt, das mit einer zunehmenden beruflichen Identität einhergeht.

In diesem Kompetenzansatz wird deutlich, dass sich pflegerisches Handeln stets in einmaligen Situationen vollzieht. Diese werden insbesondere durch das Miteinander von Pflegenden und zu Pflegenden bestimmt. Ausgehend von dieser Erkenntnis lässt sich für Olbrich das Verständnis von Kompetenz nicht auf ein „Wissen haben“ und „Methoden können“ reduzieren, sondern „Pflegerkompetenz ist immer Ausdruck einzelner Komponenten der Person in ihrer Gesamtheit. Sie gestaltet sich als Zusammenwirken mit dem Patienten einschließlich des Umfeldes beider Personen“ (Olbrich 1999: 91).

Damit kann zusammenfassend festgestellt werden, dass im Kompetenzverständnis von Olbrich die reflektierende, die emotionale und die advokatorische Komponente von zentraler Bedeutung sind. Im Wesentlichen wird der personale Aspekt der Kompetenz angesprochen. Ebenso lässt sich feststellen, dass pflegerisches Handeln in lebensgeschichtliche, interdisziplinäre, rechtliche, betriebliche sowie organisatorische Bezüge eingebunden ist. Damit wird der kontextuelle Aspekt der Kompetenz angesprochen (Olbrich 1999, 99ff., 2001, 278ff.). Kritisch anzumerken ist, dass die Kompetenzentwicklung auf konstruierten Handlungs- und Kompetenzhierarchien basiert. Wittneben (2003) weist im Anschluss an Remmers (2000) darauf hin, dass die von Olbrich vorgenommene Einordnung über die eine „ethisch-moralische bzw. normativ-evaluative Kompetenz [...] als höchste Stufe einer Pflegekompetenz [proklamiert wird]“ (ebd., 259), „eine auf dem Hintergrund jahrzehntelanger entwicklungstheoretischer Forschungen nicht haltbare Aussage“ (ebd., 259) ist. Dabei zeichnet sich nach Wittneben „ein

traditionalistisch induziertes pflegerisches Selbstverständnis [...] [ab], das in einer Ausformung des Sittlichen das höchste Erziehungsziel“ (ebd., 260 Einfügung U.B.) zum Ausdruck kommt.

2.4 Zwischenbetrachtung

Im vorliegenden Kapitel ist der Performativität pflegeberuflichen Handelns eine exponierte Stellung für das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung in Pflegesituationen zugeschrieben worden. Demzufolge basieren die interaktiv-dialogischen Verstehens- und Verständigungsprozesse auf der körperlichen Inszenierungs- und Aufführungspraxis von Pflegenden und zu Pflegenden in der Pflegesituation. Damit kommen im pflegeberuflichen Handeln die Macht- und Beziehungsstrukturen zwischen Pflegenden und zu Pflegenden zur Aufführung. Weiterhin wird deutlich, dass das Fallverstehen und die Urteilsbildung in Pflegesituationen insbesondere auf mimetisch-performativen Aneignungsprozessen im Kontext einer rituellen Handlungspraxis beruhen und die elementare Grundlage sozialen Handelns bildet. Mimesis als anthropologische Dimension pflegeberuflichen Handelns bildet die Brücke zwischen kognitiv-rationalen und ästhetischen Verstehensprozessen. Mimetische Handlungsvollzüge weisen einen ambivalenten Charakter auf. Einerseits eröffnen sie einen sinnverstehenden Zugang zum Anderen, dem lebendigen Gegenüber, dessen sich nicht ermächtigt werden kann und damit immer eine nicht restlos aufzulösende Fremdheit verbleibt. Andererseits zeigt sich eine pathologische Seite der Mimesis, die einer Anähnlichung eines maschinenlogischen Denkens und einer unhinterfragten Anpassung an institutionelle Handlungsmuster erkennen lässt (vgl. Hülsken-Giesler 2008). Letzt genannte Seite der Mimesis verstärkt sich in Pflegeritualen und spiegelt sich in den Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern der Pflegenden und zu Pflegenden wider. Pflegeberufliches Handeln beruht auf einem Körperwissen, dem Theorie- und Praxiswissen zugrunde liegt. Mimesis nimmt im Theorie-Praxis-Verhältnis eine Schlüsselposition ein und ist maßgeblich an den Transformationsprozessen pflegeberuflichen Handelns beteiligt. Hierbei ist die zentrale Erkenntnis, dass Veränderungsprozesse durch eine gegenläufige Ritualisierung, einschließlich der damit einhergehenden mimetisch-performativen Inszenierung, vorgenommen werden kann (vgl. Wulf 2005). Dieser Sachverhalt kann auf das individuelle und kollektive Empfinden und die sich entwickelnden Gefühle, die in der Mimesis ritueller Handlungen zur Geltung kommen, zurückgeführt werden. Die Performativität

pflegeberuflichen Sprach- und Körperhandelns ist an den Erwerb praktischen Wissens in mimetisch-performativen Handlungsprozessen gebunden. Dieses prozessuale Handeln ist im Aisthetischen verwurzelt. Infolge von Imagination bildet sich die innere Vorstellungswelt von Pflegenden und zu Pflegenden. Die Richtung der Aufmerksamkeit von Imagination und Vorstellungswelt, welche die Grundlage des intuitiven Fallverstehens und der Urteilsbildung in Pflegesituationen darstellt, ist nicht zuletzt an die Biografizität, die Kulturalität und die Sozialisation der professionellen Akteure und Klienten gebunden. Demzufolge können durch routinisierte Handlungsmuster blinde Flecken hervorgerufen werden, die den Radius einer multiperspektivischen Wahrnehmung und Deutung der Pflegesituation einschränken. Die Performativität pflegeberuflichen Handelns erfordert mit Blick auf die Entwicklung eines professionellen Pflegehabitus eine Rückbindung an die bereits im Abs. 2.2 dargelegte reflexive Professionalität. Damit verbunden ist ein fallbezogenes Lernen, über das sich das kritisch reflexive hermeneutische Fallverstehen fördern lässt (vgl. Kap. 6 Abs. 2.1). Der kritische Aspekt bezieht sich auf die Reflexion und Ausdeutung des „leiblichen Gespürs“ (Böhnke 2001, 94; Schmid 1999) einerseits sowie der diskursiven Explikation des Expertenwissens und dessen Kontrastierung mit Erkenntnissen, die sich aus wissenschaftlich gesichertem Wissen speisen andererseits. Im Anschluss an den Diskurs reflexiver Professionalität (vgl. Dewe/Wagner 2006; Dewe 2009) kommen die differenten Wissens- und Handlungsformen pflegeberuflicher Praxis ins Spiel, über welche die Wissens- und Beziehungsebene und die damit verbundenen Handlungsprobleme der Berufspraktiker fokussiert werden. Die Entwicklung eines professionellen Pflegehabitus, der auf *reflexive Könnerschaft* ausgerichtet ist, erschöpft sich nicht in simplifizierenden Praxislösungen, sondern bedarf einer an reflektierten Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen ausgerichteten Reflexions- und Deutungskompetenz, die der autonomen Lebenspraxis von Pflegenden und zu Pflegenden sowie der Vulnerabilität der Pflegesituation Rechnung trägt. Die Untersuchung der interaktiv-kommunikativen Sprach- und Handlungsspiele zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der Pflegesituation bilden die elementare Grundlage der reflexiven Professionalität. Nicht zuletzt entwickeln sich darüber die sozialen Wirklichkeiten der InteraktionspartnerInnen.

In einem nächsten Schritt wurden die Ansätze von Benner (1994, 1998) Benner et al (2000), Rolfe (1996, 1998) und Olbrich (1999) hinsichtlich einer Erhellung des Zusammenhangs von Könnerschaft und Kompetenzentwicklung untersucht. In Benners Ansatz (vgl. Abs. 2.3.1) vollzieht sich die Kompetenzentwicklung über Leistungsstufen, die sich über den Verlauf von AnfängerInnen zu ExpertInnen erstreckt. Während sich bei AnfängerInnen das pflegeberufliche Handeln im Wesentlichen auf das Befolgen abstrakter

Grundsätze stützt, ist für PflegeexpertInnen das intuitive Urteil handlungsleitend. Die umfassenden Erfahrungen des Pflegeexperten in einer Praxisgemeinschaft, in der sich sozial geteiltes Praxiswissen, Normen und Werte konstituieren, sind Voraussetzung der intuitiven Urteilsbildung, der reflexive Prozesse zugrunde liegen. Die von Schön (1983) vorgenommene Handlungstypologie von „*Wissen-in-der-Handlung*“ und „*Reflexion-in-der-Handlung*“ werden von Benner nicht explizit ausformuliert. Erstgenannter Handlungstyp entspricht dem impliziten Wissen, dem praktischen bzw. verkörperten Wissen der Pflegeexperten. Demgegenüber versteht sich „*Reflexion-in-der-Handlung*“ als eine dem intuitiven Urteil immanente „kontextsensitive Reflexion“ (Neuweg 1999, 365). Diese Art der Reflexion entdeckt Neuweg in dem „Modell zum Fertigkeitserwerb bei Dreyfuß & Dreyfuß.“ (ebd., 365) Sobald ein intuitiver Handlungsmodus in einer Problembewältigung scheitert, kommt die „kontextsensitive Reflexion“ (ebd.: 365) zum Tragen. Dagegen geschieht die „*Reflexion-über-die-Handlung*“, die bei Benner als solche auch nicht explizit erwähnt wird, in Form eines „Nachdenkens über“ die Situation. Diese Reflexionsform wird mittels eines Erzählens „kritischer Ereignisse“ bzw. paradigmatischer Fälle vorgenommen. Das individuelle Handeln der Pflegenden wird anhand konkreter pflegeberuflicher Handlungssituationen aus der Retrospektive rekonstruiert und analysiert. In diesem Sinne basiert die Kompetenzentwicklung auf reflektierten Erfahrungen. Darüber hinaus ist die Perspektive der Reflexion auch auf ein Entdecken des klinischen Wissens (Praxiswissen) gerichtet. Die Selbstreflexion in ethischen Fragestellungen (vgl. Benner 2000 et al.) bleibt überwiegend auf den Radius des klinischen Wissens beschränkt und blendet dabei die Relevanz der Biografizität im pflegeberuflichen Handeln weitgehend aus. Benners Kompetenzprofil (vgl. Abs. 2.3.1) ist im Wesentlichen auf ein klinisches und ethisches Urteilen hinsichtlich eines pflegerischen Könnens in realen Praxissituationen ausgerichtet. In Benners Pflegekompetenzansatz handelt es sich in erster Linie um Reflexionsleistungen, die an Erfahrungshandeln gebunden sind.

Im Ansatz von Rolfe (1996, 1998) (vgl. Abs. 2.3.2) entwickelt sich die Pflegekompetenz in den praktischen Handlungsvollzügen. In Anlehnung an Schön (1983) lassen sich die beiden Reflexionstypen „*Reflexion-in-der-Handlung*“ und „*Reflexion-über-die-Handlung*“ identifizieren. Der wesentliche Unterschied liegt jedoch darin, dass Rolfe beide Reflexionstypen an den fortlaufenden Handlungsfluss bindet. Darüber verschließt sich die Möglichkeit eine kritische Distanz zur Situation und gegenüber dem eigenen Handeln einnehmen zu können. Auf die damit einhergehenden Schwierigkeiten wurde bereits verwiesen. Die Perspektive der Reflexion zielt insbesondere auf ein Generieren subjektiver Praxistheorien ab. Dies geschieht über ein reflexives Tun, das sich im Kontext der direkten Akteur-Klienten-Interaktion vollzieht. Pflegende verknüpfen ihre informellen

Theorien (subjektives Wissen) mit den formalen Theorien (objektives Wissen). Dieser Vorgang ist an das Verfahren der hypothetischen Abduktion gebunden. Demzufolge nimmt die auf Charles Peirce zurückzuführende Abduktion eine zentrale Funktion bei der Entwicklung reflexiver Könnerschaft ein. Abschließend lässt sich feststellen, dass sich das Kompetenzprofil von Rolfe auf ein reflexives Können bezieht, durch das Pflegende in der Lage sind, ihre subjektiven Theorien in der jeweiligen Handlungssituation zu überprüfen. Dabei handelt es sich um Reflexionsleistungen die an Erfahrungshandeln gebunden sind.

In einem nächsten Untersuchungsschritt wurde der Ansatz von Olbrich (vgl. 2.3.3) im Hinblick auf Könnerschaft und Kompetenzentwicklung untersucht. Die Pflegekompetenz leitet sich aus den von Olbrich identifizierten Dimensionen pflegerischen Handelns ab. Kompetenz wird als transaktional und relational verstanden. Konkret handelt es sich um ein dynamisches und prozessorientiertes Kompetenzverständnis. Einerseits liegen der Kompetenz reflektierende, emotionale und advokatorische Komponenten, die als personale Aspekte in der Person verankert sind, zugrunde. Andererseits werden soziale Aspekte der Kompetenz in Form lebensgeschichtlicher, interdisziplinärer, rechtlicher, betrieblicher und organisatorischer Bezüge deutlich, die in das pflegeberufliche Handeln Eingang finden. Die Kompetenzentwicklung vollzieht sich im Wesentlichen durch eine vertiefte Wahrnehmung und Beurteilung der Pflegesituation. Für das pflegeberufliche Handeln sind rationale Begründungs- und Entscheidungsfähigkeiten fundamental. Die Urteilskraft kann als das Kernelement für die Ausprägung der Kompetenz verstanden werden. Die Ausbildung der Urteilskraft wird in den Kontext eines hierarchischen Lernens gestellt. Die Ebenen des Lernens werden den entsprechenden pflegerischen Handlungsdimensionen zugeordnet. Dabei stellen das reflektierende Handeln und das aktiv-ethische Handeln im Kontext reflektierender und identitätsfördernder Lernprozesse die höchsten Stufen der Kompetenz dar. Darüber kommt die Relevanz der Reflexion bezüglich der personalen Kompetenz zum Ausdruck. In den Prozess der Reflexion werden die eigene Person, die zu Pflegenden und kontextuelle Aspekte einbezogen. Im Ansatz von Olbrich ist somit die Ausbildung einer Selbstreflexionskompetenz bedeutsam. Damit ist die Reflexion auf die personale Entwicklung, konkret auf die Persönlichkeitsentwicklung gerichtet. Auf diesem Weg bilden sich die persönliche Identität und die berufliche Autonomie (Olbrich 1999, 121). Auch im Ansatz von Olbrich handelt es sich um Reflexionsleistungen, die an ein Lern- bzw. Erfahrungshandeln gebunden sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl die „*Reflexion-in-der-Handlung*“ als auch die „*Reflexion-über-die-Handlung*“ für die Kompetenzentwicklung zur Könnerschaft grundlegend sind. In Benners Kompetenzprofil bezieht sich das Können insbesondere auf ein klinisches und ethisches Urteilen in realen Praxissituationen. Dagegen

wird in Rolfes Kompetenzprofil deutlich, dass reflexives Können auf abduktivem Schließen beruht und die Grundlage bildet, um die subjektiven Theorien in realen Situationen hypothetisch zu überprüfen. Beide Kompetenzansätze sind auf die Entwicklung der klinischen Pflegepraxis ausgerichtet. Olbrich setzt den Fokus ihres Kompetenzprofils auf die Urteilsfähigkeit und Selbstreflexionskompetenz. Damit steht die personale Entwicklung im Vordergrund. Entgegen Benners intuitiver Urteilsfähigkeit, die auf reflektierten Wahrnehmungen, Erfahrungen und impliziten Wissensbeständen beruht, basiert die Urteilsfähigkeit nach Olbrich auf einer rationalen Begründungs- und Entscheidungsfähigkeit. Demzufolge kann der subjektive Erfahrungshorizont aus einer Perspektive vorgenommen werden, die es erlaubt, kontextuelle Bedingungen des pflegerischen Handelns kritisch zu hinterfragen. Dagegen bleibt das intuitive Urteil, das ein zentrales Merkmal der Expertenpraxis darstellt, im Ansatz von Benner in einer unkritischen Perspektive des subjektiven Erlebnis- und Erfahrungshorizontes verhaftet. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass der Leibkörper als Ausgangsort der Reflexion und des hermeneutischen Fallverstehens sich in keinem der Kompetenzansätze identifizieren lässt.

Festzuhalten gilt, dass Könnerschaft im Wesentlichen auf Reflexion und Fallverstehen und einer damit verbundenen Wissensgenerierung und -transformation beruht, welche die entscheidende Grundlage der Kompetenzentwicklung bilden. Des Weiteren ist die Reflexion von Handlungen für die Entwicklung personaler Selbstreflexionskompetenz grundlegend. Letztgenannter Aspekt verweist auf die Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung, die an eine mimetische und kritisch-reflexive Identitätsbildung gebunden sind (vgl. Kap. 6 Abs. 6.2). In den untersuchten Kompetenzansätzen wird der professionelle Kern pflegeberuflichen Handelns, nämlich die interaktiv-dialogische leibkörperbezogene Begegnung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der direkten Pflegesituation weitgehend ausgeblendet. Unschärf bleibt, *wie* sich Reflexion und Fallverstehen im Arbeitsbündnis von Pflegenden und zu Pflegenden in der Interaktion und Kommunikation im Kontext der mimetisch-performativen pflegeberuflichen Handlungspraxis vollziehen. In den nachfolgenden Ausführungen gilt es die zentralen Merkmale von Reflexion und Fallverstehen unter Berücksichtigung des Leibkörpers, der die elementare Grundlage reflexiver Könnerschaft bildet, theoretisch zu bestimmen.

3. LEIBKÖRPER ALS GENUINE GRUNDLAGE PFLEGEBERUFLICHER REFLEXIVER KÖNNERSCHAFT

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht die Entwicklung eines professionellen Pflegehabitus, der auf eine reflexive Könnerschaft ausgerichtet ist. In den vorangestellten Ausführungen wurde deutlich, dass der Pflegehabitus die elementare Grundlage pflegeberuflichen Handelns darstellt (vgl. Kap. 1 Abs. 1.2). Das Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Handeln von Pflegenden entspringt dem Habitus, der sich durch die Sozialisation in den unterschiedlichen Handlungsfeldern einer Pflegeexpertenkultur elaboriert und sowohl auf die schulischen als auch auf die betrieblichen Lernorte verwiesen ist. Darüber wird die Relevanz der Sozialität und Kulturalität als notwendige Voraussetzung der Habitusentwicklung pflegeberuflichen Handelns deutlich. In der direkten Pflegesituation stellt der Leibkörper, der in der vorliegenden Untersuchung als Habitus verstanden wird, den pflegespezifischen Ausgangsort pflegeberuflichen Handelns dar. Ausgehend von der *These*, dass die Reflexion und das hermeneutische Fallverstehen in komplexen Pflegesituationen den Kern professioneller praktischer Könnerschaft bilden, gilt es zunächst die theoretischen Grundlagen des Leibkörpers und der reflexiven Könnerschaft zu bestimmen. In einem ersten Untersuchungsschritt wird aus einer phänomenologisch-anthropologischen und kulturwissenschaftlichen Perspektive eine begriffliche Bestimmung des Leibkörpers vorgenommen (vgl. Abs. 3.1). In den nachfolgenden Ausführungen wird der Leibkörper in den Kontext der noch zu bestimmenden theoretischen Grundlagen reflexiver Könnerschaft (vgl. Abs. 3.2) gestellt. Demzufolge wird im Rahmen der ersten theoretischen Bestimmung von Reflexion (vgl. Abs. 3.2.1) zunächst eine begriffliche Klärung (vgl. Abs. 3.2.1.1) vorgenommen, um in einem nächsten Untersuchungsschritt aus einem philosophischen Blickwinkel anhand der Ansätze von Aristoteles (vgl. Abs. 3.2.1.2), Kant (vgl. Abs. 3.2.1.3) und Dewey (vgl. Abs. 3.2.1.4) zentrale Merkmale und Perspektiven der Reflexion des reflexiven Erfahrungshandelns herauszuarbeiten und zusammenfassend darzustellen (vgl. Abs. 3.2.1.5). Nach dieser grundlegenden theoretischen Bestimmung von Reflexion wird aus Sicht des Pragmatismus die Handlungstheorie von Donald Schön (1983) mit der ihr zugrunde liegenden Handlungstypologie fokussiert (vgl. Abs. 3.2.2). Mit Charles Peirce (1973), dem Begründer des Pragmatismus, rückt die Abduktion in den Blick (vgl. Abs. 3.2.3), die als eine weitere Grundlage von Reflexion und Fallverstehen erkannt wird. In einem nächsten Schritt wird sich mit Michael Polanyi (1985) aus einer

kognitionspsychologischen Perspektive der „Theory of tacit knowing“ genähert (Abs. 3.2.4). In einem nächsten Untersuchungsschritt wird im Anschluss an Merleau-Ponty (1966) aus einem leibphänomenologischen Blickwinkel das Verhältnis von Wahrnehmen, Erfahrung und Sprache bezüglich Reflexion und Fallverstehen erarbeitet. Im Anschluss daran gilt es aus einer wissenssoziologischen Perspektive das Habituskonzept von Pierre Bourdieu (1976), das in der vorliegenden Untersuchung als Leibkörper verstanden wird, darzulegen (Abs. 3.2.5) Abschließend werden in einer Zwischenbetrachtung (Abs. 3.6) zentrale Erkenntnisse zur Reflexion und des Fallverstehens in der Pflegesituation, die als Kernelemente der professionellen praktischen Könnerschaft verstanden werden können, herausgearbeitet.

3.1 Theoretische Bestimmung des Leibkörpers

In der Pflegewissenschaft nimmt der Leib bzw. Körper im Wesentlichen in Wissenschafts- sowie Ethikdiskursen (vgl. u.a. Uzarewicz 1997, 2003, Uzarewicz C. / Uzarewicz M. 2005; Benner 2000; Remmers 2000; Böhnke 2001, Friesacher 2008; Hülsken-Giesler 2008; Wettreck 1999; Schnell 2002; Narbei/Uschok 2003; Bienstein/Schnell 2004; Görres/Friesacher 2005 Uschok 2005), pflegetherapeutischen Konzepten (vgl. u.a. Bienstein/Schnell 2004; Schürenberg 2004), Pflegeberatung (vgl. u.a. Koch-Straube 2001, 2004; Darmann-Finck/Sahm 2006), Pflegephänomenen bzw. -diagnosen (vgl. u.a. Schrems 2003, 2008; Illhard 2004) und Krankheitserleben bzw. -bewältigung (Kesselring 1994; Keil 1996; Remmers 2000a) eine zentrale Stellung ein. Daneben wird der Leib bzw. Körper im pflegedidaktischen und -pädagogischen Diskurs für Bildungs- und Lehr-/Lernprozesse in der Pflege- und Lehrerbildung als bedeutsam erkannt (vgl. u.a. Greb 2003, 2009; Böhnke 2001, 2006; Böhnke/Straß 2006; Fichtmüller/Walter 2007; Ertl-Schmuck/Fichtmüller/Böhnke 2007; Darmann-Finck 2009).

Der Leibbegriff ist eine Eigenheit der deutschen Sprache. Der Leib wird als der lebendige Aspekt des Menschseins verstanden und lässt sich etymologisch auf eine >>besondere germanische Vorstellung<< zurückführen. Lip, libes, lif (Leib) wurde mit pilipan (bleiben) in Verbindung gebracht. Vor diesem Hintergrund wurde >>Leib bleiben<< kollektiv auf die im Schlachtfeld noch nicht Gefallenen im Sinne der Überlebenden bezogen. Dagegen zeichnete sich zu einem späteren Zeitpunkt eine Verlagerung auf die individuelle lebende Person ab. Der Begriff >wal< verwies auf die Auserwählten und somit

auf die Gefallenen. Entgegen der Bedeutung von Leib geht der Begriff Körper auf den Lateinischen Begriff »corpus« zurück und bezieht sich auf funktionale und strukturelle Aspekte (Uzarewicz 2003, 15). Im Verständnis von Descartes wird der Körper auf ein materielles, vergängliches, » nicht denkendes Ding« vom unsterblichen Geiste unterschieden und damit von einem »unbeseelten« Körper ausgegangen (vgl. Maus 1985 zit. n. Kesselring 1994, 4). Der im philosophischen Kontext bis auf Descartes zurückzuführende Dualismus von Leib und Körper spiegelt sich noch immer in der aktuellen professionellen medizinischen und pflegerischen Handlungspraxis wider. So ist bspw. in der medizinischen Diagnostik der zu vermessene Körper von zentralem Interesse. Demgegenüber nimmt im Pflegeprozess der Leib, im Kontext eines verstehenden Zugangs zum Anderen, eine elementare Position ein. Dieser leibbezogene Zugang zum Anderen setzt eine »verstehende, phänomenologisch-biografische Diagnostik« voraus (Friesacher 1999, 54, 2008; Remmers 2000a; Hülsken-Giesler 2001, 2008; Schnell 2005).

Der Leibkörper nimmt durch die ausgeprägten Berührungsleistungen und Beziehungsgestaltung in der pflegeberuflichen Interaktion und Kommunikation, die zwischen Pflegenden und zu Pflegenden auf ein wechselseitiges Verstehen ausgerichtet sind, eine Schlüsselposition ein. Aus einer phänomenologisch-anthropologischen, kulturwissenschaftlichen und wissenssoziologischen Perspektive verweist der *Leibkörper* auf den lebendigen Leib, dem lebensgeschichtlich, kulturell und sozialisatorisch geprägte Erfahrungen und Erfahrungswissen zugrunde liegen, die als präreflexive Form des tätigen In-der-Welt-Seins zu verstehen sind (vgl. Waldenfels 2000; Bourdieu 1976; Merleau-Ponty 1966; Fuchs 2000). Die Begrifflichkeit des *Leibkörpers* findet sich bereits bei Husserl, dem Begründer der Phänomenologie und dem philosophischen Anthropologen Plessner (vgl. Waldenfels 2000, 252). Der Begriff des *Leibkörpers* lässt sich im nachfolgenden Zitat damit begründen, dass

„der Leib, von dem hier die Rede ist, nicht ein Etwas ist, das von einem Augenblick her von anderem unterschieden wird, sondern weil er an dieser Unterscheidung selber beteiligt ist. Er *fungiert* in der Unterscheidung selber. (...) Die personalistische Einstellung und mit ihr der Leib hat vielmehr der naturalistischen Einstellung und dem Körper einen gewissen Vorrang.“ (Waldenfels 2000, 252 Hervorhebung i. Original)

Die Vorrangstellung des Leibes, soll der „Leibvergessenheit“ (vgl. Fuchs 2000) entgegenwirken und das Personsein in das Zentrum menschlicher Begegnungen stellen. „Der Leib, der uns in einer Welt wohnen lässt, dient nicht nur als >Umschlagstelle< zwischen Natur und Geist bzw. zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen eigener und fremder Kultur.“ (Waldenfels 2006: 123 Hervorhebung i. Original) Merleau-Ponty (1966),

sondern verweist auf die Ambiguität des Leibes, die „eine zweideutige Seinsweise“ (Waldenfels 2000: 254) darstellt und „sich weder eindeutig der Kultur noch der Natur zuordnen.“ (ebd.: 254) lässt. Der *Leibkörper* wird bei Plessner (1982) als „exzentrische Positionalität“ des Menschen gefasst. Danach zeigt die Äußerung „ich *bin* mein Leib“ auf „das Fungieren des Leibes in dem, was ich selber bin.“ (ebd.: 241 zit. n. Waldenfels 2000: 254 Hervorhebung i. Original) Demgegenüber bedeutet das „ich *habe* einen Körper“, dass ich „von mir Abstand nehmen [kann], so weitgehend, dass ich mich selber wie ein Naturding betrachte. Aber das sind Selbstverdoppelungs- und Selbstdifferenzierungsprozesse und keine bloßen Außenbeschreibungen, wie wir sie an einem beliebigen Gegenstand vornehmen können.“ (ebd. 241 zit. n. Waldenfels 2000: 254 Hervorhebung i. Original, Einfügung durch U.B.) Die Selbstdifferenzierung wird vom Leib vorgenommen.

„Daß der Leib nach außen tritt und zu einem Körper gemacht wird, auch das setzt den Leib noch voraus. Betrachten wir den Leib als Körper, so impliziert dies ein Absehen von dem Standort des Hier, ohne dieses Absehen wäre der Körper irgendein Ding unter anderen. (...) Selbst wenn der Leib als Körper betrachtet wird, ist also noch eine leibliche Komponente im Spiel.“ (Waldenfels 2000, 255)

Festzuhalten gilt, dass sich über den Leibkörper das reflexive Mensch- und Personsein ausdrückt. Konkret kommen die leibkörperlichen Erfahrungen und das damit einhergehende innere Erleben zur körperlichen Aufführung. Weiterhin schließt der Begriff des *Leibkörpers*

„ (...) nicht nur den gelebten Leib ein, mittels dessen wir Dinge wahrnehmen und manipulieren, in dem wir uns selbst ausdrücken und mit dem wir aufeinander einwirken, es schließt auch den physiologischen Apparat ein, darunter jene neurologischen und genetischen Prozesse, durch die unser Verhalten nicht nur realisiert, sondern bis zu einem gewissen Grad geformt wird.“ (Waldenfels 2004: 272)

Das Einbeziehen von neurologischen/neurophysiologischen bzw. neurobiologischen und genetischen Prozessen verweist auf die naturwissenschaftlichen Grundlagen des Leibkörpers. Demzufolge lassen sich die theoretischen Grundlagen zum Leibkörper nicht nur in den geistes-, sondern auch naturwissenschaftlichen Kontext stellen. Mit Blick auf die Entwicklung einer reflexiven Könnerschaft in der Pflegearbeit, deren Kernaufgabe das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung in der Pflegesituation darstellt, nimmt die Sozialität und Kulturalität des Menschseins in der interaktiv-dialogischen Begegnung eine zentrale Stellung ein. Aus dieser Perspektive heraus wird der Leibkörper als Habitus „präziser ausgedrückt, als biografischer Träger des Habitus verstanden. Diesem liegt ein Körperwissen zugrunde, das in Form von Wahrnehmungs-, Denk- und

Handlungsschemata die Interpretations- und Reflexionsfolie in pflegeberuflichen Handlungssituationen bildet. Angesichts der äußerst fragilen Pflegesituationen in denen die Krankheitskrisen der zu Pflegenden die elementare Grundlage der leiblich, körperlich und mimetisch vermittelten Beziehungs-, Berührungs- und Interaktionsarbeit bilden (vgl. u. a. Remmers 2000, Friesacher 2008, Hülsken-Giesler 2008) ist der Leibkörper im Kontext von Bourdieus Habituskonzept eine entscheidende theoretische Begründungslinie.

„Leiberfahrungen sind in der Sicht des Habituskonzepts nicht nur etwas passiv Erlittenes, sondern aktive Wirklichkeitskonstruktionen auf der Basis ausgebildeter Wahrnehmungsmuster.“ (Alkemeyer 2006, 266)

Angesichts der vorangestellten Begründung der theoretischen Zugänge zum Leibkörper, die aus einer phänomenologisch-kulturanthropologischen und wissenssoziologischen Perspektive vorgenommen worden ist

Dem Habitus, der in der vorliegenden Untersuchung als *Leibkörper* verstanden wird, liegt ein praktisches Wissen zugrunde, das über den *Leibkörper* findet die

„analytische Differenz von Leib und Körper [statt]: Vom Körper wird gesprochen, wenn es um die von außen beobachtbaren Dimensionen sozialer Praktiken geht, vom Leib hingegen, wenn auf das innere Wahrnehmen und Erleben der Akteure reflektiert wird.“ (Alkemeyer 2006, 266 Einfügung U.B.)

Festzuhalten gilt, dass der *Leibkörper* die genuine Grundlage pflegeberuflichen Handelns bildet und eine Möglichkeit eröffnet, durch die der Zugang zum Anderen über ein Sinn verstehendes Sprach- und Wahrnehmungshandeln vorgenommen werden kann. In einem nächsten Schritt werden die theoretischen Grundlagen reflexiver Könnerschaft hinsichtlich des pflegespezifischen Fallverstehens und der Urteilsbildung in Pflegesituationen dargelegt. Da die Reflexion eine elementare Grundlage der klinischen Urteilsbildung und des Fallverstehens pflegeberuflichen Handelns bildet, werden zunächst die zentralen Merkmale und Dimensionen der Reflexion herausgearbeitet.

3.2 Theoretische Grundlagen reflexiver Könnerschaft

3.2.1 Erste theoretische Bestimmungen der Reflexion

3.2.1.1 Zum Begriff und Verständnis von Reflexion

Das Wort Reflexion leitet sich aus dem Lateinischen ab und kann als „Zurückwurf“ oder auch „Zurückwenden“ der Aufmerksamkeit, die auf ein „Innen“ gerichtet ist, verstanden werden (Hillmann 1994, 726). Des Weiteren wird mit der Reflexion ein „gedankliches Verarbeiten“ (ebd., 726) von Eindrücken und Erfahrungen verbunden, die sich im Kontakt mit der Außenwelt entwickeln. In der abendländischen Philosophie wird durch das Motto „Erkenne Dich selbst!“ auf die Funktion der Reflexion verwiesen. Platon und Sokrates fokussieren Reflexion auf ein allgemeines Nachdenken, das sowohl auf das Selbst, als auch auf die individuelle Lage gerichtet ist. Dabei wird ein der Reflexion vorangehendes Problem in den Bezug mit bisherigen Erfahrungen gestellt (Stekeler-Weithofer 2000, 70). Die philosophische Analyse, einschließlich der Reflexion, versteht sich als eine „Betrachtung der Formen gegebener Lebensverhältnisse“ (ebd., 72ff.). Damit enthält die Reflexion, die auf „Form, Inhalt und Sinn“ (ebd., 72ff.) gerichtet ist, „immer die Beurteilung oder die Explikation der wesentlichen, d.h. im Kontext- und Zweckbezug als relevant bewerteten, Form- und Inhaltsäquivalenzen und Form- und Inhaltsdifferenzen“ (ebd., 72ff.). In diesem Sinne versteht sich die Reflexion als ein „vergleichendes, prüfendes Nachsinnen (...) über einen Gegenstand“ (Brugger 1976, 320). Ausgehend von dieser Sichtweise kann festgehalten werden, dass durch eine eigenständig vorgenommene Reflexion ein Horizont des oberflächlichen Verstehens, bei dem es nur um „den Nachvollzug vorgegebener Schemata des Nachredens und Nachhandelns“ geht, überschritten wird (Stekeler-Weithofer 2000, 73). Im Kontext der Psychologie bezieht sich Reflexion im Wesentlichen auf eine kognitive Aktivität, durch die das Individuum bewusst über die von ihm gemachten Erfahrungen nachdenkt. Trotz aller Verschiedenheit in den Auffassungen zur Reflexion können hier vier gemeinsame Elemente identifiziert werden. Dazu gehören das „Bewusstsein, ein konkretes/kontextuelles Problem, relevante Erfahrung und Handlung“ (Büssing et al. 1999, 31). Diese werden von Law et al. (1998) in folgende operationale Definition zusammengeführt:

„Reflexion ist der Zyklus, bei der die Aufmerksamkeit einer Person auf eine Handlung gelenkt wird, diese im Lichte gesetzter Ziele und vergangener Erfahrungen bewertet wird, bei der mögliche Optionen entwickelt und deren mögliche Einflüsse auf die gegenwärtige Situation überlegt werden, und bei der Entscheidungen über weiteres Vorgehen getroffen werden mit dem Ziel, das interessierende Problem zu lösen“ (ebd.: übersetzt von Büssing et al. 1999, 31).

3.2.1.2 Lebenspraxis und reflexive Bewusstwerdung (Aristoteles)

Im konkreten Handeln und einer damit einhergehenden Lebenspraxis, die biografisch sozialisatorisch, kulturell und historisch geprägt ist, macht der Mensch Erfahrungen. Reflexives Erfahrungshandeln setzt ein Selbstdenken bzw. Nachdenken voraus, mit dem das gegenwärtige selbst erfahrene mit den vergangenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt wird. Während des Reflexionsprozesses werden die bewusst gewordenen Erkenntnisse auf ein zukünftiges Handeln entworfen. Dem „reflexiven Selbstverhältnis“ (Gil 1998, 12 ff.) liegt eine „zeitliche“ sowie eine „emotionale oder affektive Dimension“ (ebd., 12 ff.) zugrunde. Emotionen bzw. Gefühle sind somit am Zustandekommen reflexiver Erfahrungen beteiligt. Demzufolge stellen „Affektive Gefühlslagen und diffusere Befindlichkeiten oder Stimmungen“ (ebd., 12) eine entscheidende Dimension in praktischen Lebensverhältnissen dar. Hierbei ist nicht nur der reflexive Umgang mit sich selbst und der Umwelt bedeutsam, sondern auch die Gestaltung dieser Prozesse.

Ausgehend von Aristoteles` Theorie der dialektisch-topischen Argumentation und seiner Philosophie der Praxis kann festgestellt werden, das sich Menschen mit Hilfe eines Redens und Argumentierens in die Lage versetzen, „handeln zu können und eine praxiswirksame Orientierung zu erhalten“ (Gil 1998, 13). Diese kann nur über Akte der „Selbstäquilibrierung“ (ebd., 13) erreicht werden. In diesem spezifischen Reflexionsstil werden etablierte Meinungen, Traditionen, Denkgewohnheiten und Theorien als Ausgangspunkt der Reflexion genommen und in Beziehung mit eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen der Anderen gestellt. Entscheidend ist, dass die Argumentationen und Begründungen an bestimmte Plausibilitätsbereiche gebunden sind. Diese Bereiche, in denen Argumente geltend gemacht werden, sind als Sinnfelder zu verstehen, und damit als ein Resultat kognitiv verarbeiteter Erfahrungen anzusehen. Der Sinn wird durch den lebensweltlichen Hintergrund der in diesen Bereichen agierenden Individuen produziert. Sinnvoll wird nur das angesehen, was sich mit den Erfahrungen, Vorstellungen und Überzeugungen der Akteure in Einklang bringen lässt. Denn sie sind Träger von Sinnbedeutungen. Im Kontext der Erfahrungen wird an bereits akzeptierte Bedeutungen angeknüpft (Gil 1998, 25ff.; Charpa 1991).

Aristoteles verweist in seinem ersten Buch der „Topik“ auf sein Vorhaben, eine Argumentationsmethode zu entwickeln, „[...] nach der wir über jedes aufgestellte Problem aus wahrscheinlichen Sätzen Schlüsse bilden können und, wenn wir selbst Rede stehen sollen, in keine Widersprüche geraten“ (Aristoteles 1968, 1).

Zentral ist das Erlernen und Anwenden einer Methode, die auf ein widerspruchsfreies, „schließendes“ Argumentieren ausgerichtet ist. Unter einer

„schließenden Argumentation“ bzw. einem „Schlussverfahren“ versteht Aristoteles „eine Rede, in der bei bestimmten Annahmen etwas anderes als das Vorausgesetzte auf Grund des Vorausgesetzten mit Notwendigkeit folgt“ (ebd., 1). Aristoteles geht es in seiner Lehre um „dialektische Schlüsse.“ Ein dialektischer Schluss ist „ein solcher, der aus wahrscheinlichen Sätzen gezogen wird“ (ebd., 1). Unter wahrscheinlichen Sätzen versteht Aristoteles jene Sätze „die Allen oder den Meisten oder den Weisen wahr scheinen, und auch von den Weisen wieder entweder Allen oder den Meisten oder den Bekanntesten und Angesehensten“ (ebd., 1). In diesem Sinne geht es um Aussagen, die im Kontext des bisher Gesagten als richtig angesehen werden. Über diesen Weg sollen neue Einsichten und neues Wissen erworben werden. Die Methode der „Topik“ ist somit eine Argumentationstechnik, verstanden als ein kritisches Verfahren, über das Widersprüche der Argumentation aufgedeckt werden können. Aristoteles unterstreicht deutlich, dass die verschiedenen Meinungen der Diskutierenden freigelegt werden, um auf diesem Weg den „sensus communis“, also das „was die meisten Menschen denken und aufgrund ihrer Erfahrungen auch in ihrer praktischen Richtigkeit und Relevanz anerkennen können.“ (Gil 1998, 25). Dabei werden nicht nur die Gemeinsamkeiten, sondern auch die Differenzen erfasst. Letztgenannter Aspekt stellt den Ausgangspunkt für ein offenes und lebendiges Denken dar, das zu neuen Einsichten führt. Die Topik kann als Reflexionsmethode verstanden werden, die reflexive und argumentative Denkerfahrungen ermöglicht (ebd., 25ff.).

In einem weiteren Schritt entfaltet Aristoteles, in seinem Werk „Rhetorik“, die Argumentation und die Begründung in einer pragmatischen Theorie. Diese ist öffentlichen Zusammenhängen wie z.B. der Politik verpflichtet. Im Zentrum steht ein kontextbezogenes und erfahrungsbasiertes Argumentieren und Begründen, mit dem reflexive Erfahrungen im Sinne eines gelingenden Lebens gemacht werden, die den Menschen zu einem guten, bewussten und intelligenten Leben führen (Höffe 1996, 58ff). Damit ist die antike Ethik angesprochen, deren Aufgabe es war das menschliche Leben im konkreten Lebensvollzug zu beobachten und die Bedingungen hinsichtlich eines guten Lebens reflexiv zu entdecken. Die Reflexion richtete sich auf die menschlichen Lebensweisen und Lebensstile. In der antiken Ethik waren somit die Reflexion über Lebenserfahrungen und reflexives Erfahrungshandeln sowie das Nachdenken über die Lebensvollzüge von elementarer Bedeutung. Im Blickpunkt steht der Einzelne und die Bürgergemeinschaft der Polis (Höffe 1996, 212ff.; Charpa 1991).

3.2.1.3 Reflexionsvermögen und Urteilskraft (Kant)

In seiner „Kritik der reinen Vernunft“ geht Kant der zentralen Fragestellung nach, inwieweit objektive Erkenntnis in der Wissenschaft und außerhalb der Wissenschaft möglich ist. Im Kontext der „praktischen Erfahrungen“ prüft er kritisch, „(...) was wir überhaupt erkennen können und wie wir erkennen, was wir erkennen, aber auch das, was wir denken müssen, um so zu erkennen und zu handeln, wie wir erkennen und handeln wollen(...)“ (Gil 1998, 66).

Im Zentrum Kants Untersuchung steht ein wissenschaftstheoretisches Interesse. Entscheidend ist, dass Kant keine radikale Trennung zwischen dem Alltagserkennen und dem wissenschaftlichen Erkennen vornimmt, aber auch deren Gleichsetzung vermeidet. Ein Überprüfen der objektiven Erkenntnis ist nur möglich, wenn das menschliche Erkenntnisvermögen (die Vernunft) sich selbst reflexiv thematisiert. Über diesen Weg können die eigenen Grenzen und die eigene Leistungsfähigkeit festgestellt werden. Somit ist die Vernunft das Subjekt dieses kritischen Prüfungsverfahrens einerseits und das Objekt, nämlich das zu Prüfende und kritisch zu Analysierende andererseits. Eine wesentliche Voraussetzung für den Gewinn von Erkenntnissen ist, dass die Tätigkeit der Vernunft im Kontext der Erfahrungswelt stattfindet (Kant 1968, 147ff).

Der Begriff der Erfahrung ist bei Kant (1968) mit dem Begriff der „empirischen Erkenntnis“, mit dem des „sinnlich Gegebenen“ gleichgesetzt (ebd., 147, 165 ff., 218, 234, 277). Die Sinnesaffektion und damit die Empfindung bzw. der „Eindruck der Sinne“ sind somit grundlegend für die Erkenntnisart der „empirischen Erkenntnis“, die sich in Form der Erfahrung darstellt. Hierbei ist das, was die Sinne empfangend „geben“, elementar für die spezifische Erkenntnisart der „Erfahrung“, welche die Voraussetzung für die empirische Erkenntnis darstellt. Damit Erkenntnis überhaupt entstehen kann, muss das nur sinnlich gegebene Material mit Hilfe des Verstandes in Kategorien bzw. Verstandesbegriffe verarbeitet und geordnet werden. Damit ist bedeutsam, dass sich die Erkenntnis nicht nur aus der Erfahrung speist, sondern vielmehr aus den „spontanen“ Verstandeshandlungen, in denen die Vielfältigkeit des in der Erfahrung rezeptiv Empfangenen, im Sinne von Synthese, miteinander verbunden bzw. verknüpft wird. Im Verständnis von Kant ist die Erkenntnis als ein Ergebnis des Wechselspiels von Anschauungsvermögen (auch als sinnlich zu verstehen) und Verstand anzusehen. Dadurch entstehen dann Objekte, weil das erkennende Ich „urteilend“ das sinnlich Gegebene ordnet, verknüpft und synthetisiert (Gil 1998, 72ff.; Schulte 1994).

Kant setzt sich in seinem Werk „Kritik der Urteilskraft“ mit dem Verhältnis von Subjektivem und Objektivem hinsichtlich der Evaluationen und Argumentationen des menschlichen Urteilsvermögens auseinander. Ausgangspunkt und Prämisse seiner Überlegungen stellt grundsätzlich der begrenzte Standpunkt menschlicher Erkenntnis- und Wahrnehmungsleistungen dar. Damit grenzt Kant sich deutlich von der Tradition des Rationalismus in der Philosophie ab, die den „absoluten“ Standpunkt von Gott her denkt. Für Kant ist nicht der „absolute“, für Menschen nicht erreichbare Standpunkt maßgebend, sondern vielmehr der kontingente, beschränkte, immer mit bestimmten Perspektivierungen arbeitende Standpunkt von endlichen erkennenden Subjekten (Gil 1998, 77). Relevant ist das Erfahrungsurteil und das kognitive (ästhetische) Wahrnehmungshandeln, die sogenannten „Geschmacksurteile“ (ebd., 80). Diese können als subjektive Urteile verstanden werden. Damit sind die Urteile, von einzelnen, empirischen, kontingenten, besonderen Subjekten gemeint, die einen intersubjektiv validierbaren Objektivitätsanspruch erheben. Die Objektivität des Geschmacksurteils entsteht somit über einen kommunikativen Reflexionsprozess, in dem sich die einzelnen Subjekte, also die Betrachter und ästhetisch Erkennenden darauf einlassen, das aufzuzeigen, woran sie „Wohlgefallen“ (ebd., 80) haben. Über diese Form des interaktiven Umgangs eröffnet sich für die Individuen ein Lernen, durch welches sie die eigenen Gefühlslagen aneinander adaptieren, sich wechselseitig als Wahrnehmende und ästhetisch Erfahrende anerkennen sowie „geschmackvoll“ (ebd., 80) mit ihren eigenen emotionalen Erfahrungen, und mit der Welt der Gegenstände und Phänomene umgehen können. Ein weiterer wesentlicher Aspekt dieses Prozesses zeigt, das „die von den Individuen vorgetragene Geschmacksbeurteilungen geprüft, miteinander verglichen, überdacht, modifiziert, erweitert, bestätigt und verbessert werden“ (Gil 1998, 80).

Festzuhalten gilt, dass die von Kant analysierte Urteilskraft als Reflexionsvermögen der reflexiv erfahrenden Subjekte nur im Erfahrungs- und Kommunikationszusammenhang tragfähig ist, da es hier um einen Denkprozess geht, der auf mehreren Ebenen stattfindet. Dieser entwickelt sich vom Besonderen zum Allgemeinen, ohne diese Ebenen begrifflich vollständig bzw. richtig fassen zu können. Kant versucht nicht, die menschliche kontingente Erkenntnis und Daseinsform aufzuheben, sondern in einer optimalen und emotional befriedigenden Weise zu realisieren. Relevant ist Kants Unterscheidung von „bestimmender“ und „teleologischer“ Urteilskraft.

„Urteilskraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Prinzip, das Gesetz) gegeben, so ist die Urteilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert, (auch, wenn sie, als transzendente Urteilskraft, a priori die Bedingungen angibt, welche gemäß allein unter

jenem Allgemeinen subsumiert werden kann) bestimmend. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilskraft bloß reflektierend.“ (Kant 1968, 87).

Die reflektierende Urteilskraft verfügt über kein Allgemeines, sondern sucht nach diesem tentativ und hat damit eine vermittelnde Funktion zwischen der theoretischen und praktischen Vernunft. Vielmehr setzt sie da ein, wo objektive Gesetzmäßigkeiten theoretisch nicht zu fassen sind. Da ihr die entsprechenden wirklichkeitsträchtigen Begriffe nicht zugänglich sind, untersucht sie formale, subjektbezogene Zweckmäßigkeiten, die für reale Erkenntnisprozesse regulativ-heuristisch bedeutsam sind. Eine „teleologische“ Beschreibung wird vorgenommen, wenn etwas nicht kausal-mechanisch erfasst oder erklärt werden kann. Die darüber entstandene Beschreibungsform versteht sich nicht als Konkurrenz oder Ersatz der kausal-mechanischen Erklärungen, sondern als Ergänzung dieser. In diesem „teleologischen“ Gebrauch der Urteilskraft finden sich „als-ob“ Beschreibungen, die praktischen Sinn stiften und mögliche reale Erkenntnisprozesse anregen können (Schulte 1994, 106ff.; Gil 1998). Kant äußert sich zur Kompatibilität von teleologischen, praxisrelevanten „als-ob“ Beschreibungen und den kausal-mechanischen Naturbeschreibungen wie folgt:

„Hieraus lässt sich auch das, was man sonst zwar leicht vermuten, aber schwerlich mit Gewissheit behaupten und beweisen konnte, einsehen, das zwar das Prinzip einer mechanischen Ableitung zweckmäßiger Naturprodukte neben dem teleologischen bestehen, dieses letztere aber keineswegs entbehrllich machen könnte: d. h. man kann an einem Dinge, welches wir als Naturzweck beurteilen müssen (einem organisierten Wesen), zwar alle bekannten und noch zu entdeckenden Gesetze der mechanischen Erzeugung versuchen, und auch hoffen dürfen, damit guten Fortgang zu haben, niemals aber der Berufung auf einen davon ganz unterschiedenen Erzeugungsgrund, nämlich der Kausalität durch Zwecke, für die Möglichkeit eines solchen Produktes überhoben sein [...]“ (Kant 1968, 363ff.).

Teleologische Beschreibungen ergeben nur heuristisch und regulativ Sinn. Denn nur über diesen Weg kann ihr Plausibilitätpotenzial zur Geltung kommen. Abschließend kann festgehalten werden, dass Kant den Reflexionsprozess in den Kontext eines kognitiv-affektiven Erfahrungshandelns stellt. Hierbei nehmen die Reflexionen ihren Ausgang von den Erfahrungen der Individuen, die in Denkbewegungen eintreten und über die dabei einwirkenden Bewusstseinsstrukturen zu Erkenntnissen gelangen (Gil 1998, 126).

3.2.1.4 Reflexion und problemlösendes Denken (Dewey)

Reflexionsprozesse werden bei Dewey in den Kontext eines intelligenten Lernhandelns gestellt. Ausgehend vom handelnden Subjekt und dessen Motive wird Lernen als eine Kompetenz verstanden, durch die die handelnden Subjekte in der Lage sind, bestimmten Problemsituationen und Herausforderungen durch innovatives und reflektiertes Handeln, welches festgefahrene Verhaltensweisen überwindet, zu begegnen. In der Philosophie Deweys wird Lernen auch im Sinne von Lebenspraxis verstanden. Dabei handelt es sich um einen individuellen und kollektiven Lernprozess, der in der Wissenschaft, Alltagspraxis, Politik und Gesellschaft stattfindet. Diesen fasst Dewey zu einer Erfahrungstheorie zusammen, in der die menschliche Erfahrung als ein aktives Handeln konzipiert wird. Der Begriff der Erfahrung wird als Ergebnis einer Transaktion verstanden, in der lebendige Organismen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt sich hinsichtlich eines Überlebens an diese anpassen, aktiv modifizieren und transformieren. In diesem Sinne ist Leben als ein aktives Erfahrungshandeln zu verstehen, in dem lebendige Organismen ein kumulatives und kreatives Transaktionshandeln zeigen. *Kumulativ*, weil der erfahrende Organismus auf bewährten Strategien, Techniken und Aktionsmustern aus der Vergangenheit basiert, um diese für zukünftige Interaktionen mit der Umwelt zu verwenden. *Kreativ* bezieht sich auf die in Transaktionen immer wieder neu zu entdeckenden und zu entwickelnden Handlungsstrategien und Interaktionsmuster (Hänsel 1997, 62ff.; Dewey 1968).

Dewey legt in seinem Werk „Human Nature and Conduct“, mit den Begriffen „*habits*“, „*instincts*“ und „*thoughts*“ dem menschlichen Handeln drei unterschiedliche Momente zu Grunde. Dabei beinhaltet der Begriff „*habits*“, in dem Verhaltensweisen und Handlungsweisen habitualisiert (verstanden als sozial erworben und erlernt) werden, alle Techniken, Strategien und Weisen des Handelns, die das Individuum mit Hilfe von Änderungsprozessen in die Lage versetzen, ihre Interessen, Motive und Wünsche über die Interaktion mit der Umwelt durchzusetzen, um sich dieser anzupassen bzw. in dieser überleben zu können (vgl. Dewey 1930). Durch die „*habits*“, die auf einem formgebenden Prinzip beruhen, werden die „*instincts*“ und „*impulses*“, die als innovative, spontane und chaotische Elemente angesehen werden können, in eine Geregeltheit, Beständigkeit und Form überführt. Dass den „*habits*“ zugrunde liegende „*Wissen wie*“ („*know how*“) ermöglicht bestimmte Problemlagen zu bewältigen. Die „*habits*“ stellen ausschließlich Techniken des Tuns und Machens dar, und sind somit als Praxisformen und Handlungsweisen zu verstehen. Durch die den „*habits*“ immanente Reproduktion bzw. Repetition, tendieren diese dazu an Altem und Bewährtem festzuhalten. Ihnen fehlt die

ausreichende Selbstdistanz, um sich im Sinne einer kritischen Selbstbezüglichkeit reflektieren zu können (Gil 1998, 105ff.; Hänsel 1997). „Yet habit does not, of itself, know, for it does not of itself stop to think, observe or remember” (Dewey 1930, 177). „Habits” gehen in unhinterfragte routinierte Gewohnheiten über. Sobald eine konflikthafte Entscheidungs- und Handlungssituation entsteht, in der verschiedene Verhaltensmuster gegeneinander arbeiten und sich gegenseitig behindern, tritt eine Kollision der „habits“ auf. Ab diesem Moment verwandelt sich das Handeln in ein reflexives Lernhandeln. Dies geschieht innerhalb eines bewussten Nachdenkens. Dabei werden denkende Vergleiche und handlungsfördernde Evaluationen vorgenommen. Diese richten sich auf Variablen, die involvierend auf die Situation einwirken. Konkret handelt es sich um einen reflektierenden Suchprozess hinsichtlich problemlösender und Lage bewältigender Alternativen. Dies entspricht dem komplexen Denkverfahren der „inquiry“. Dieses versteht sich

„(...) als ein ‚kontrolliertes‘ und aus diesem Grund jederzeit nachvollziehbares (kontrollierbares) Verfahren, durch welches eine unbestimmte problematische Ausgangslage in eine bewältigbare bestimmte Problemlage verwandelt wird“ (Dewey 1938, 104ff.).

Die problematische Ausgangssituation kann wegen ihrer fehlenden Struktur, die keine vernünftige Intervention zulässt, nicht bewältigt werden. Erst durch das denkende Verfahren der „inquiry“ wird der Situation eine Ordnung bzw. Struktur gegeben, die zu produktiven, konstruktiven und reflexiven Problemlösungen führt. Dewey folgt einem Experimentaldenken, das Merkmale des offenen, wagenden und stets gefährdeten Denkens der modernen Naturwissenschaften zeigt. Diese Methode des Experimentaldenkens sieht Dewey als produktiv an, da mit ihr optimale Lösungen für anstehende Probleme erarbeitet werden können. Dabei lässt sich die zweckorientierte Ausrichtung dieses Verfahrens erkennen, die das pragmatisch-instrumentalistische Denken in den Dienst „des guten individuellen und kollektiven Lebens stellt.“ (Gil 1998, 119) Demnach liegt dem Verfahren eine „demokratische“ innere Verfasstheit und Struktur zu Grunde. Diese Experimentalmethode bildet bei Dewey die Grundlage seiner „Erfahrungs-, Lern- und Erziehungstheorie“ (Gil 1998, 119ff.). Lernen steht damit im Kontext einer radikal-demokratischen Philosophie, in der das Lernen nicht als Instrument im menschlichen Leben, sondern als Lebensvollzug angesehen wird. Dewey verdeutlicht diese Sichtweise in seinem Werk „Education and Democracy“ :

„(...) learning is identical with the operation of living a life which is fruitful and inherently significant” (Dewey 1968, 239ff.).

Festzuhalten gilt, dass es Dewey stets um ein kognitiv-affektives Erfahrungshandeln geht, in dem ein letztendlich intelligent gelebtes menschliches Leben selbstreflexiv sein muss. Nur auf diesem Weg können die eigenen Voraussetzungen und Funktionsweisen explizit thematisiert und erneuert werden. Dewey legt damit eine demokratische Lebensform vor, die den Kompetenzen und dem Können der Individuen Vertrauen schenkt, und davon ausgeht, dass diese in der Lage sind, ihre Angelegenheiten autonom zu regeln. Sie sind in diesem Sinne unabhängig und mündig von autoritativen Instanzen (Suhr 1994, 49; Gil 1998). Dies verdeutlicht Ratner (1939) wie folgt:

„The foundation of democracy is faith in the capacities of human nature; faith in human intelligence and in the power of pooled and cooperative experience“ (ebd., 402 zit. n. Suhr 1994, 49).

Abschließend lässt sich sagen, das sich demokratisches Lern- und Erfahrungshandeln im Verständnis von Dewey durch eine Überwindung etablierter Dualismen (z.B. Verstand und Gefühle), als ein innovativ-reflexives Denken versteht, in dem sich ein „offener und freier Umgang mit Mitteln, Ressourcen, Argumenten und Begriffen“ zeigt, der auf Verbesserung von Lebensweisen und -verhältnissen abzielt (Gil 1998, 121). Mit der Vorstellung einer wechselseitigen Beziehung zwischen Mensch und Welt versucht Dewey dualistische Vorstellungen wie die Trennung von „Mensch und Welt, Geist und Körper, Erkennen und Tun, Bewusstsein und Handeln“ zu überwinden (Hänsel 1997, 62). Dewey betont:

„Es gibt nichts derart wie eine Fähigkeit an sich, zu sehen oder zu hören oder sich zu erinnern. Es ist Unsinn, von der Schulung einer – geistigen oder physischen – Fähigkeit unabhängig von dem stofflichen Inhalt zu reden“ (Dewey 1968, 94).

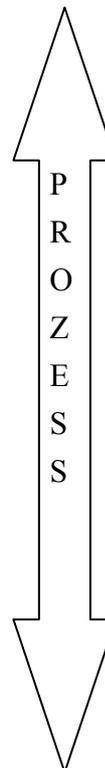
Deutlich wird die grundlegende Kritik an allen auf Dualismen begründeten Theorien, die eine Trennung von Stoffen einerseits, Betätigungen und Fähigkeiten andererseits vornehmen. Stattdessen zeigt Dewey, dass „Ursprung, Stelle und Funktion des Geistes innerhalb einer die Umwelt gestaltenden Tätigkeit liegt“ (ebd., 416). Das Erkennen und Bewusstsein des Menschen entwickelt sich durch eine im Tätigsein gezielte aktive Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt. Die Gegenstände gewinnen für den Menschen dann Bedeutung, wenn sie „mit anderen geteilten Erfahrungen“ (ebd., 34) einhergehen oder „in einer gemeinsamen Handlung gebraucht werden“ (ebd., 34). Damit stellt sich der Mensch in Deweys Verständnis als ein sich mit seiner Umwelt aktiv auseinandersetzendes Wesen dar.

3.2.1.5 Zusammenfassung: Zentrale Merkmale und Perspektiven der Reflexion

In den vorangegangenen Ausführungen wurde zunächst eine erste theoretische Annäherung zum Begriff der Reflexion (vgl. Abs. 2.1.1) vorgenommen. Darüber sollte ein grundlegendes Verständnis für Reflexion hergestellt werden. Zusammenfassend lässt sich feststellen (vgl. Übersicht 1), dass der Reflexion ein Problem vorangeht, welches vom Individuum wahrgenommen wird. Die Reflexion kann als ein Prozess verstanden werden, dem ein bewusstes Nachdenken immanent ist. Diese ist an einen örtlichen und zeitlichen Kontext gebunden. In diesem Prozess können gedankliche Richtungswechsel vorgenommen werden, in denen vergangene, gegenwärtige und zukünftige Orte und Zeitmomente zusammentreffen. Der Gegenstand der Reflexion ist das Selbst (mit seinen je individuellen Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen) sowie die individuelle Lage (Kontext) des Selbst. In diesem Sinne kann die reflektierende Person eine Innen- (das Selbst) und eine Außenperspektive (Kontext) einnehmen. Innerhalb dieses Prozesses setzt die Reflexion als Methode ein. Diese ist als vergleichendes und prüfendes Verfahren zu verstehen. Dabei wird die gegenwärtige Problemlage mit vergangenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt und im Hinblick auf Ähnlichkeiten und Differenzen untersucht bzw. geprüft. Dabei können Handlungsalternativen erkannt werden. In einem nächsten Schritt gilt es ein Urteil zu bilden, innerhalb dessen Entscheidungen hinsichtlich des Handelns getroffen werden. Die darüber gewonnenen Erkenntnisse, fließen in ein reflexives Erfahrungshandeln ein.

Übersicht 1: Zentrale Merkmale und Perspektiven der Reflexion

- Wahrnehmen eines Problems
 - bewusstes Nachdenken
 - Kontextbezug:
 - ortsgebunden (vergangene, gegenwärtige, zukünftige Orte)
 - zeitgebunden (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft)
 - Perspektiven:
 - Innen (Selbst)
 - Außen (Kontext)
 - Methode:
 - vergleichendes, prüfendes Verfahren
 - Herstellen eines Bezugs zu vergangenen Erfahrungen
 - Explikation von Ähnlichkeiten und Differenzen
 - Erkennen von Handlungsalternativen
 - Ergebnis: Urteil
- ↓
- Erkenntnis
- ↓
- Entscheidung
- ↓
- Reflexives Erfahrungshandeln



In einem nächsten Schritt ging es um eine inhaltliche Entfaltung der Perspektiven der Reflexion. In der theoretischen Auseinandersetzung mit Aristoteles, Kant und Dewey (vgl. Abs. 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4) zeigt sich, dass Reflexion an die kontextualisierte Lebenspraxis von menschlichen Subjekten in objektiven Zusammenhängen gebunden ist. In diesem Sinne wird das Leben als ein kognitiv-affektives Erfahrungshandeln verstanden, in dem sich Menschen in soziokulturellen und geschichtlichen Zusammenhängen entwerfen. Im Mittelpunkt steht das menschliche Erkennen und Handeln hinsichtlich eines intelligenten und vernünftigen Lebens. Menschen werden als vernunftbegabte Lebewesen verstanden, die mit Hilfe ihrer Reflexionskompetenz die Fähigkeit besitzen, sich selbstreflexiv zu thematisieren. Dies geschieht in unterschiedlichen Reflexions- und Denkstilen deren zentrales Medium die Sprache ist (vgl. Abs. 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4). Im Rahmen dieses methodischen Zugangs können Personen Handlungsstrategien entwickeln und Präferenzen und Evaluationen im Sinne von Beurteilungen vornehmen, welche die qualitativen Differenzen des menschlichen Lebens zeigen. In ihnen spiegeln sich die Wünsche, Interessen und Motive der Subjekte im individuellen Fall wider, die erkennen lassen, was den Individuen wichtig und bedeutend ist. Wesentlich ist, dass die Individuen mit Hilfe einer Selbstreflexions- bzw. Selbstevaluationskompetenz diese prüfen und beurteilen können. Damit bilden sie sowohl ein Selbstbewusstsein als auch ein Selbstverhältnis. Auf

diesem Weg sind sie in der Lage, Erfahrungen (erster Ordnung) über ihre Erfahrungen (zweiter Ordnung) machen zu können. Damit ist die Perspektive des Selbstbezugs (Eigenperspektive) angesprochen. Diese stellt ein zentrales Merkmal des Personseins dar (Frankfurt 1988, 11ff.). Die Pläne, Wünsche, Anliegen, Vorhaben und Projekte werden von den Personen aber nicht nur individuell, sondern auch sozial interagiert. Diese sind auf die Welt gerichtet. Damit wirken sie verändernd auf die Welt ein. Hierbei wird der Aspekt der Intentionalität deutlich. Entscheidend ist, das mit Hilfe der Reflexion als Methode, die subjektiven Sichtweisen und Meinungen der Einzelnen offengelegt werden und mit den subjektiven Sichtweisen der Anderen zusammentreffen. Dabei können Gemeinsamkeiten und Differenzen festgestellt werden, wobei gerade die Differenzen den zentralen Ausgangsort für Beurteilungen darstellen. Dieser Gesichtspunkt bedarf einer argumentativen Begründung der verschiedenen Sichtweisen. In diesem Prozess treffen die subjektiven Perspektiven mit den Sinnhorizonten der Individuen zusammen und eröffnen den am reflexiv-argumentativen Diskurs beteiligten Personen die Möglichkeit, die Eigenperspektive abstrahieren sowie die Perspektive der Anderen aufnehmen und überdenken zu können. Darüber entwickelt sich ein Bezug zwischen der Eigen- und Fremdperspektive. Dieser kann als Ausgangsort einer Veränderung der individuellen Perspektive angesehen werden. Mit Hilfe der argumentativ-diskursiven Reflexionsprozesse werden somit subjektive Erfahrungen und subjektiver Sinn freigelegt, die einerseits eine Basis für das Verstehen des Anderen darstellen und andererseits objektive Sinnalternativen erkennen lassen. Bedeutsam ist die sich dabei abzeichnende Differenz zwischen subjektiver und objektiver Perspektive. Das Individuum wird vor die Wahl verschiedener Handlungsmöglichkeiten gestellt. Diesem Prozess liegen Entscheidungen zugrunde, bei denen sich der subjektive Sinn aus den objektiven Sinnalternativen entwickelt (Nagel 1979, 168ff.). Mit den bisherigen Ausführungen wurde die Bestimmung der expliziten Reflexion in den Kontext des kognitiv-affektiven Erfahrungshandelns gestellt. Mit der impliziten Reflexion, deren Ausgangsort der Leib bzw. Körper ist, werden die damit einhergehenden Ausformungen der Reflexion und des Fallverstehens in den Ansätzen von Polanyi (vgl. Abs. 3.2.4), Merleau-Ponty (vgl. Abs. 3.2.5) und Bourdieu (vgl. Abs. 3.2.6) ausgearbeitet. Im nächsten Untersuchungsschritt gilt es mit Schön, als Vertreter des Pragmatismus die handlungstheoretischen Grundlagen der Reflexion anhand der zugrunde liegenden Handlungstypologie darzulegen.

3.2.2 Könnerschaft bei Donald Schön

Schön (1983) versucht sich über das Entdecken des Zusammenhangs von Reflexion und Handlung einer „Epistemologie der Praxis“ (Altrichter 2000, 203) zu nähern. Seiner Dissertation „Rationality in the Practical Decision-Process“ (1955) liegt die Analyse zu Deweys Werk „Logic: The Theory of Inquiry“ zu Grunde. Dies lässt sich insbesondere in seinem zweiten Handlungstyp „reflection-in-action“ nachvollziehen (Altrichter 2000, 202). Damit beabsichtigt er eine wirklichkeitsnahe und umfassende Beschreibung praktischer Tätigkeiten. Schön untersucht die Mikrostruktur des Handelns bezüglich eines Praxisfeldes, in dem sich komplexe und wandelnde Situationen abzeichnen. Dabei interessieren ihn insbesondere die Voraussetzungen des Zusammenspiels von Handlung und Wissen. Des Weiteren beabsichtigt er, die Wege zu erschließen, die PraktikerInnen benötigen, um Praxisprobleme lösen zu können. Ausgangspunkt des Vorhabens ist seine Kritik am Modell der „Technische[n] Rationalität“ (Altrichter 2000, 203 Einfügung U.B.). In diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass der professionelle Praktiker durch Anwendung theoretischen, wissenschaftlich fundierten Wissens, die an ihn gestellten Anforderungen in der Praxis bewältigen kann (Schön 1983, 23ff.; vgl. Neuweg 1999). Diese Vorstellung lässt seines Erachtens eine Reihe von Folgeproblemen entstehen, die er insbesondere an einer Hierarchisierung des Wissens festmacht. So leitet sich die „Angewandte Wissenschaft“ von der „Grundlagenwissenschaft“ ab, und stellt auf diesem Weg der Praxis „ein Inventar an diagnostischen und problemlösenden Techniken“ (ebd., 202) zur Verfügung, und bestimmt in diesem deduktiven Vorgehen die „Handlungen der Praxis“ (ebd., 202 ff.) Daraus resultiert ein deutliches Abhängigkeitsverhältnis zwischen Grundlagenwissenschaft und Angewandter Wissenschaft. Damit verbunden, leitet sich das für die Praxis notwendige Wissen vertikal aus der Grundlagenwissenschaft ab. Dementsprechend bilden sich hierarchische Beziehungen zwischen Forschung und Praxis, die sich auch in einer hierarchischen Struktur der Curricula widerspiegeln. Darüber wird eine professionelle Ausbildung impliziert, in der die Studierenden zunächst theoretische Grundlagen erwerben müssen, um diese zu einem späteren Zeitpunkt im Praxisfeld anwenden zu können (Schön 1983, 24ff.) Mit dieser Art der Wissensanwendung und dem damit einhergehenden instrumentellen Problemlösen, wird die Komplexität der Praxis unterschätzt und lässt diese in einem Bild erscheinen, „das durch unzweifelhafte Ziele und gleich bleibende institutionelle Kontexte charakterisiert“ (Altrichter 2000, 203) ist. Nicht zuletzt wird darüber das Phänomen der Ungewissheit, das insbesondere ein Professionsmerkmal in personenbezogenen Dienstleistungsberufen ist, weitgehend ausgeblendet. Angesichts dieser Problematik entwickelt Schön eine Handlungstheorie,

durch die er den Zusammenhang von Handlung, Wissen und Reflexion erschließt. Die darüber gewonnenen Erkenntnisse, welche die elementare Grundlage der „Epistemologie der Praxis“ (Schön 1983, 49) bilden, fasst Schön in nachfolgenden Handlungstypen zusammen:

Handlungstyp I: Wissen-in-der-Handlung (knowing-in-action)

Handlungstyp II: Reflexion-in-der-Handlung (reflection-in-action)

Handlungstyp III: Reflexion-über-die-Handlung (reflection-on-action).

In den nachfolgenden Ausführungen werden die Handlungstypen in ihren Kernelementen dargestellt und im Hinblick auf reflexive Könnerschaft diskutiert.

3.2.2.1 Wissen-in-der-Handlung

In einer Handlung vom Typ I findet sich das „unausgesprochene Wissen-in-der-Handlung“ („tacit-knowing-in-action“), das dem professionellen Wissen des Praktikers entspricht: „Our knowing is ordinarily tacit, implizit in our patterns of action and in our feel for the stuff which we are dealing“ (Schön 1983, 49).

Die Spezifik dieses Handelns zeichnet sich dadurch aus, dass keine Trennung zwischen Denken und Handeln vorgenommen wird: „Although we sometimes think before acting, it is also true that in much of the spontaneous behavior of skillful practice we reveal a kind of knowing which does not stem from a prior intellectual operation“ (ebd., 51).

Den Handelnden ist oftmals nicht bewusst, auf welchem Weg sie das Wissen erworben haben. Die PraktikerInnen sind nicht fähig, dieses Wissen näher zu beschreiben und wissen mehr als sie sagen können („knowing more than we can say“) (ebd., 51). Urteilen und Handeln vollziehen sich nicht in einem bewussten Überlegen (Neuweg 1999, 356), sondern zeigt sich nur indirekt, indem es sich in der Geschicklichkeit und Regelmäßigkeit des Handelns widerspiegelt. Im Kontext bestimmter Traditionen der Praxis, wird das Wissen in einer gewissen Weise ansozialisiert. Die „konsistente Struktur“ eines häufigen, gleichsinnigen Handelns sowie das „Einschleifen vormals reflektierten Handlungswissens durch häufigen Gebrauch“ begünstigen diese Entwicklung (Altrichter 2000, 204). In diesem Handlungsmodus wirken komplexe Handlungssituationen, aufgrund einer breiten Erfahrung der Praktikerinnen, scheinbar einfach (vgl. Neuweg 1999). Entscheidend ist, dass die Handelnden „Sequenzen von Aktivität, Erkenntnis, Entscheidung und Anpassung“ durchlaufen, ohne „darüber nachdenken“ (Schön 1987, 26)

zu müssen. Das „Wissen-in-der-Handlung“ stellt die Basis für Handlungsrouninen dar. Dieses kann nur mit Hilfe einer „Reflexion-über-die-Handlung“ bewusst gemacht werden. Konkreter gesagt, wird der Handlungsfluss unterbrochen und ermöglicht damit, das Handeln aus einer anderen Distanz betrachten und beurteilen zu können. Änderungsprozesse, in denen es um eine Transformation neuen Wissens und das Durchbrechen von Routinen geht, sind nur auf diese Weise zu erreichen.

3.2.2.2 Reflexion-in-der-Handlung

Eine Handlung vom Typ II setzt nach Schön dann ein, sobald das unausgesprochene „Wissen-in-der-Handlung“ an seine Grenzen gerät. Ab diesem Moment entwickelt sich ein „Forschen im Kontext der Praxis“, das Schön als eine „reflexive Konversation mit der Situation“ versteht (Neuweg 1999, 365).

“When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but construct a new theory of the unique case. His inquiry is not limited to a deliberation about means which depends on a prior agreement about ends. He does not keep means and ends separate, but defines them interactively as he frames a problematic situation. He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built into his inquiry. Thus reflection-in-action can proceed, even in situations of uncertainty or uniqueness, because it is not bound by the dichotomies of Technical Rationality.” (Schön 1983, 68ff.)

Der Prozess dieses Handlungstyps setzt eine Situation voraus, in der etwas Unvorgesehenes, ein Scheitern oder eine Unzufriedenheit nicht mehr anhand von Routinen gelöst werden kann, und damit eine „erste Problemdefinition“ als „naming and framing“ (Altrichter 2000, 205) notwendig macht. Die PraktikerInnen greifen auf alte Erfahrungen zurück, die sich in Form von Bildern, Interpretationen und Handlungen widerspiegeln. Dabei entsteht die Problemdefinition durch die Analogiebildung, in der die neue Situation mit einer alt bekannten Situation in Beziehung gesetzt wird. Ausgehend von dieser Rahmung des Problems werden die Konsequenzen durchdacht (Neuweg 1999, 358; vgl. Altrichter 2000).

When a practitioner makes sense of a situation he perceives to be unique, he *sees* it as something already present in his repertoire. To see *this* site as *that* one is not to subsume the first under a familiar category or rule. It is, rather, to see the unfamiliar, unique situation as both similar to and different from the familiar one without at first being able

to say similar or different with respect to what. The familiar situation functions as a precedent, or a metaphor, or – in Thomas Kuhn’s phrase – an exemplar for the unfamiliar one

(Schön 1983, 138, Hervorh.i.O.).

Die Analogiebildung versteht sich nicht als ein mechanisches Vorgehen, in dem das Neue im Kontext vorhandener Schemata gedeutet wird, sondern ist als ein iterativer Prozess zu verstehen. Dabei werden die Konsequenzen der „ersten Definition“ (Problemdefinition) für die zu definierende Situation formuliert und in diese integriert. Der hypothetische Charakter, welcher der ersten Definition zugrunde liegt, wird im Prozess des Ableitens praktischer Konsequenzen mit Hilfe der „Problemdefinition“, oftmals nicht bewusst vollzogen. Schön verweist auf die Notwendigkeit einer „Implementation der Problemdefinition als Rahmenexperiment (on-the-spot-experiment)“ (Schön 1979 zit. n. Altrichter 2000, 206 Hervorhebung i. Original), in dem die hypothetische Definition der gegebenen Situation konsequent vorgegeben wird. Eine Voraussetzung besteht darin, dass die RahmenexperimentatorInnen eine Offenheit hinsichtlich möglicher und nicht erwarteter Konsequenzen, die sich während des Experimentes abzeichnen können, aufweisen. Somit ist es wichtig, die Aufmerksamkeit auf die Prozesse des Versuchs zu richten, um feststellen zu können, inwieweit die der Situation vorgegebene hypothetische Definition sich konsequent auf diese übertragen lässt. Daraus ergibt sich eine „*double vision*“, die sich im Sinne eines „combine advocacy with inquiry“, sowohl in einem permanenten Einsatz für die Durchsetzung der vorgegebenen Situationsdefinition zeigt, als auch in einer kritischen Evaluation dieser erkennbar ist (Argyris et al. 1985, 258, zit. n. Altrichter 2000, 206). „At the same time that the inquiry tries to shape the situation to his frame, he must hold himself open to the situation’s back-talk“ (Schön 1983, 164). „Through the unintended effects of action, the situation talks back“ (Argyris et al. 1985, 135, zit. n. Altrichter 2000, 206).

In diesen Rahmenexperimenten tragen die reflektierenden PraktikerInnen an die Situation zuerst eine von ihnen festgelegte Ordnung heran, die aufgrund der Komplexität der Praxis, nicht als „sich selbst erfüllende Prophezeiungen“ (Altrichter 2000, 206) verstanden werden darf, sondern stets hinsichtlich ihrer Integration beobachtet und überprüft werden muss. Das Einschätzen der Handlungskonsequenzen erfolgt aus den Evaluationen der Rahmenexperimente. Diese leiten sich aus einer umfassenden Bewertung der erreichten Situation ab. Die Bewertung wird bei Schön nach einer „Logik der Affirmation“ (Altrichter 2000, 207) vorgenommen. Danach gilt ein Experiment als

gescheitert, wenn die Gesamtsituation sowie die sich darin abzeichnenden Effekte und Nebeneffekte im Sinne einer negativen Veränderung eingeschätzt werden. In diesem Fall setzt eine erneute „Reflexion-in-der-Handlung“ ein. Altrichter (2000) stellt kritisch fest, dass das Experiment trotz eines nicht Eintretens der erwarteten Konsequenzen von Seiten der PraktikerInnen als erfolgreich angesehen werden kann, wenn diese die Gesamtsituation als positive Veränderung einschätzen. Demgegenüber würde ein solches Experiment in den traditionellen Experimentalwissenschaften als gescheitert gelten. Die Handlungsorientierung der reflektierenden PraktikerInnen beinhaltet zwar ein Interesse am Verstehen (nur hier lässt sich die „Logik der Affirmation“ begründen), jedoch ist dieses nur in den Dienst der Handlungsverantwortung und angestrebten Änderungsprozesse gestellt. Die Handlungsorientierung ist bei Schön in Kombination „mit der engen und iterativen Verbindung von Aktion und Reflexion“ als das Hauptmerkmal seines Verständnisses von „Forschung im Praxiskontext“ aufzufassen (ebd., 207). „The process spirals through stages of appreciation, action and reappreciation. The unique and uncertain situation comes to be understood though the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it“ (Schön 1983, 132).

Die Rückmeldung durch die Situation bildet den Maßstab des praktischen Vorgehens. Damit entspricht „reflection-in-action“ einem Prozess „der laufenden Transformation sowohl der Situation als auch des impliziten Verständnisses der Situation“ (Neuweg 1999, 359). Indem der Handelnde versucht die neue Situation zufrieden stellend zu lösen bzw. die einzelnen darin enthaltenden Elemente in einen Bedeutungszusammenhang zu bringen, findet durch ein Heranführen neuer Interpretations- und Integrationsrahmen an die Situation ein Perspektivenwechsel statt. Abschließend kann festgestellt werden, dass die „unmittelbare Handlungsbedeutsamkeit“ (...) als das zentrale Merkmal dieses Reflexionstyps verstanden werden kann. Im konkreten vorliegenden Fall findet ein sich analytisches Einlassen auf die Situation statt. Dieses ist jedoch nicht darauf ausgerichtet nach Verallgemeinerungen im Kontext des expliziten Wissens zu suchen, sondern beabsichtigt mit Hilfe des fallbezogenen Reflexionsprozesses implizite Blindheiten aufzubrechen und neue Perspektiven einzunehmen. Denn durch das Scheitern einer Situation werden die Handelnden dazu gezwungen, aus ihrem natürlichen „Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmodus“ herauszutreten, um durch ein experimentelles Probehandeln, in dem Handeln und Denken als komplementär zu verstehen sind, zu neuen Sicht- und Handlungsweisen zu gelangen (ebd., 357ff.).

3.2.2.3 Reflexion-über-die-Handlung

Ein wesentliches Merkmal professioneller Handlungskompetenz besteht darin, dass die PraktikerInnen in der Lage sind, ihr Handlungswissen zu explizieren. Die PraktikerInnen nehmen durch eine „Reflexion-über-die-Handlung“ (reflection-on-action), die mit einer Unterbrechung des Handlungsflusses einhergeht, eine erste kritische Distanz zu ihrem eigenen Handeln ein und vergegenständlichen darüber die primäre Handlung (vgl. Schön 1983, 276). Auf diesem Weg kann das Wissen analysiert, rekonstruiert sowie reorganisiert werden und lässt sich mitteilen. Das Lösen von aufgetretenen Handlungsproblemen setzt ein Explizieren des zugrunde liegenden Handlungswissens voraus. Allerdings besteht die Schwierigkeit darin, dass sich das implizite Wissen nur bedingt Explizieren lässt.

Dem Handlungstyp „*reflection-on-action*“ liegen im Wesentlichen zwei zentrale Vorgänge zugrunde: Auf der einen Seite die Unterbrechung des primären Handlungsflusses. Dabei vollzieht sich die Handlungsdynamik im sekundären Handlungsfluss. Dagegen hält sich die primäre Situation relativ gleich bleibend und statisch. Auf der anderen Seite die Vergegenständlichung der primären Handlung. Diese kann sowohl in einer kognitiven Objektivierung geschehen, wie sie im Handlungstyp II vorzufinden ist, als auch mit Hilfe einer realen Objektivierung erreicht werden, die sich durch ein Unterbrechen und Distanzieren vom Handlungsfluss ermöglichen lässt. In diesem Fall können bspw. die Daten, welche die Handlung in der Situation ausmachen, „gesammelt, aufbewahrt und relativ zeitunabhängig analysiert werden“ (Altrichter 2000, 209). Die PraktikerInnen sind in diesem Prozess vom Handlungsfluss unabhängiger. Darüber entstehen die notwendigen Freiräume, um die Handlung analysieren, darstellen, mitteilen, reorganisieren und verbessern zu können. Altrichter (2000) merkt kritisch an, dass mit der Hervorhebung des Handlungstyps „Reflexion-über-die-Handlung“, der wissenschaftssprachlich geprägte Begriff der „Reflexion“ verbunden und als „genuin wissenschaftlich“ verstanden wird und darüber „die reflexive Komponente“ (ebd., 210) sowie das damit einhergehende Erkenntnispotenzial des Handlungstyps II möglicherweise aus dem Blick gerät. Professionelles Handeln der PraktikerInnen ist nach Altrichter auf alle drei Handlungstypen verwiesen. Bedeutsam ist

„die Kompetenz zu Reflexion-in-der-Handlung, mit der komplexe professionelle Situationen bearbeitet werden, doch ist sie in nicht (mehr) begleitend reflektierten Handlungsroutinen eingebettet und muss durch Reflexion-über-die-Handlung ergänzt werden, soll ein größeres Problem gelöst oder das eigene Wissen im Gespräch mit KollegInnen, KlientInnen oder in die Profession neu aufzunehmenden Personen formuliert werden.“ (ebd., 210)

Demzufolge stellt der Handlungstyp „Reflexion-über-die-Handlung“ ein Korrektiv eingeschliffener Handlungsrountinen dar. Denn während im Handlungstyp II das experimentelle Probehandeln im fortlaufenden Handlungsfluss vordergründig ist, geht es im Handlungstyp III um „einen tatsächlich planerisch-bewußten Prozess, der die Primärhandlung unterbricht.“ (Neuweg 1999, 362) Damit ist „das Reflektieren über und das Planen am konkreten Fall“, dem eine „besonnene Rationalität“ zugrunde liegt, bedeutsam (ebd., 362). Entgegen dem starren Anwenden eines wissenschaftlichen Regelwissens, wie es im „Modell der technischen Rationalität“ vorzufinden ist, geht es vielmehr darum, die Einzigartigkeit des konkreten Falls wahrzunehmen und mit Bedeutungen zu versehen. In diesem Prozess werden Bezüge zu alten Erfahrungen hergestellt, was sich an nachfolgendem Zitat verdeutlichen lässt:

„Weil der einzigartige Fall nicht in die Kategorien existierender Theorie und Technologie fällt, kann ihn der Praktiker nicht als instrumentelles Problem behandeln, das er durch die Anwendung einer der Regeln in seinem Bestand an professionellem Wissen lösen könnte. Der Fall befindet sich nicht ‚im Lehrbuch‘.“ (Schön 1987, 5, zit. n. Neuweg 1999, 362).

In der nachfolgenden Übersicht kann die Spezifik der einzelnen Handlungstypen zusammenfassend nachvollzogen werden:

Tab.: 1: Könnerschaft nach Schön

Absicht der Handlungstheorie	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhang von Handlung und Wissen erfassen. • Wirklichkeitsnahe und umfassende Beschreibung praktischer Tätigkeiten.
Hauptinteresse	<ul style="list-style-type: none"> • Voraussetzungen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln. • Lösen von Praxisproblemen.
Handlungstyp I: Wissen-in-der-Handlung (knowing-in-action)	<p>Zentrales Merkmal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enthält unausgesprochenes, implizites Wissen des Praktikers • Entspricht dem professionellen Wissen des Praktikers. <p>Spezifik des Handelns:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keine Trennung zwischen Denken und Handeln. • Handelnde haben oft kein Bewusstsein über Erwerb des Wissens. • Wissen kann nur bedingt artikuliert werden. • Wissen spiegelt sich in Geschicklichkeit und Regelmäßigkeit des Handelns dar. • Wissen wird im Kontext der jeweiligen Praxiskultur ansozialisiert. • Wissen geht in unreflektierte Routinen über und ist somit Basis für Handlungsrountinen. • Änderungsprozesse sind nur durch „Reflexion-über-die-Handlung“ möglich – darüber lassen sich Handlungsrountinen durchbrechen und in neues Wissen transformieren. • „Implizit-reflexiv im Durchgang durch Sequenzen von Aktivität, Erkenntnis, Entscheidung und Anpassung“ (Neuweg 1999, 365). • Entspricht „intelligentem Können“ (ebd., 365).
Handlungstyp II: Reflexion-in-der-Handlung (reflection-in-action)	<p>Spezifik des Handelns:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Setzt ein, wenn unausgesprochenes Wissen an Grenzen gerät, und damit routinierte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster scheitern. • Handelnde sind gezwungen aus natürlichem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmodus herauszutreten. • Denken und Handeln sind komplementär zu verstehen. • Forschung setzt im Kontext des gegebenen Falles ein. • Rahmenexperiment „on-the-spot-Experiment“ (Schön 1979 zit. n.

	<p>Altrichter 2000, 206) - entspricht experimentellem Probehandeln im fortlaufenden Handlungsfluss. Analytisches Einlassen auf den konkret gegebenen Fall.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Neue Situation zufriedenstellend Lösen zu können. Die der Situation zugrunde liegenden Elemente in einen Bedeutungszusammenhang bringen. Aufbrechen impliziter Blindheiten, Möglichkeit, neue Perspektiven einnehmen zu können. • Hauptmerkmal: die unmittelbare Handlungsbedeutsamkeit • Reflexive Konversation mit der Situation. Entspricht „kontextsensitiver Reflexion“ (Neuweg 1999, 365).
<p>Handlungstyp III: Reflexion-über-die-Handlung (reflection-on-action)</p>	<p>Spezifik des Handelns:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterbrechung des primären Handlungsflusses. • Handlungsdynamik ist im sekundären Handlungsfluss. • Primäre Situation relativ gleichbleibend und statisch. • Primäre Handlung wird vergegenständlicht. • Geschieht sowohl über kognitive Objektivierung (s. Handlungstyp II) als auch reale Objektivierung - durchbrechen und distanzieren vom Handlungsfluss. • PraktikerInnen sind unabhängiger von der Handlung. • Planerisch-bewusster Prozess. Reflektieren und Planen am konkreten Fall. Einzigartigkeit des konkreten Falls wahrnehmen. Diesen mit Bedeutungen versehen und Bezüge zu alten Erfahrungen herstellen. • Ziel: Kritisches Bewusstsein gegenüber eigenem Handeln. Eingefahrene Handlungsmuster hinterfragen. Explizieren des Handlungswissens. • Entstehen von Freiräumen, um Handlungen analysieren, darstellen, mitteilen, reorganisieren und verbessern zu können. • Stellt eine „abstrahierend-distanzierende Reflexion in Form des Erwägens von Regeln“ (Neuweg 1999, 365) dar.
<p>Perspektiven der Reflexion</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion ist im Wesentlichen auf das Wissen und Können der Praktikerinnen gerichtet. • Perspektivenwechsel findet über ein Heranführen neuer Interpretations- und Integrationsrahmen an die Situation statt. • Neue Perspektive entsteht über fallbezogene Reflexionsprozesse, die implizite Blindheiten aufbrechen können (Neuweg 1999, 35).

Abschließend ist festzustellen, dass die drei Handlungstypen mit zunehmender Distanz gegenüber dem Wahrnehmungs- und Handlungsfluss fließende Übergänge bilden. Professionelles Pflegehandeln basiert im Wesentlichen auf den drei Handlungstypen, welche die Grundlage von reflexiver Könnerschaft bilden. Die „Reflexion-in-der-Handlung“ und die damit einhergehenden situativen Deutungen und Urteile, verweisen auf die Nichtstandardisierbarkeit von pflegerischen Handlungssituationen. Damit ist Reflexion-in-der-Handlung „von zentraler Bedeutung für die Vermeidung von standardisierten bzw. für das Gewinnen von situationsangepassten Urteilen“ (Darmann-Finck 2008, 68). Entscheidend ist hierbei, dass Pflegende über eine Vielfalt von Deutungen verfügen, um das je Besondere der pflegerischen Handlungssituation und die Lebenswelt sowie das biografische Gewordensein des zu Pflegenden nicht durch die dem Pflegealltag entnommenen „Standarddeutungen“ (ebd., 67) zu deformieren. Demzufolge ist „Reflexion-über-die-Handlung“ eine elementare Voraussetzung, um „eine reflexive Haltung“ (ebd., 68) zu entwickeln, durch die „Pflegende über ein großes Repertoire an (Deutungs-)Wissen

über pflegerische Phänomene verfügen, offen gegenüber neuen Erkenntnissen sowie bereit sind, ihre bisherigen Deutungen zu verändern, wenn sie nicht verifiziert werden oder wenn andere an der Situation Beteiligte andere Sichtweisen vorbringen.“ (ebd., 68) Bezogen auf die klinische Urteilsbildung und das Fallverstehen, die den professionellen Kern pflegeberuflichen Handelns in der Pflegesituation darstellen, kann abschließend festgestellt werden, dass der Handlungstyp I (Wissen-in-der-Handlung) dem Körperwissen des Pflegepraktikers entspricht und mit dem Handlungstyp II (Reflexion-in-der-Handlung) die Grundlage des intuitiven Urteils und des unmittelbaren Fallverstehens bzw. Nicht-Verstehens bilden. Die Performativität professionellen pflegeberuflichen Handelns basiert somit im Wesentlichen auf den Handlungstypen „Wissen-in-der-Handlung“ und „Reflexion-in-der-Handlung“.

3.2.3 Könnerschaft bei Charles Peirce

Mit Schön konnte auf das Zusammenspiel der drei Handlungstypen im Kontext von Handlungssituationen verwiesen werden. Mit Blick auf das „Wissen-in-der-Handlung“ und der „Reflexion-in-der-Handlung“, die für das unmittelbare Pflegehandeln im Hinblick auf eine gelingende Pflegepraxis elementar sind, kann mit der Abduktion von Charles Peirce eine erweiterte Perspektive auf Könnerschaft vorgenommen werden. Die Abduktion stellt eine dritte Form des Schließens dar und klärt darüber auf, *wie* Pflegende zu ihren Hypothesen in der Pflegesituation kommen. Die Abduktion trägt dazu bei, den Handlungstyp II, die „Reflexion-in-der-Handlung“ um die der Abduktion zugrunde liegenden Wahrnehmungsurteile zu erweitern.

3.2.3.1 Abduktion

Entgegen den klassischen Wissenschaftstheorien in denen Hypothesen verifiziert oder falsifiziert werden, interessiert Charles Peirce, *wie* es zur Hypothesenbildung kommt. In den Kontext der Hypothesenbildung wird die Abduktion eingeführt. Die Abduktion versteht sich als Antwort bezüglich des Entstehungsprozesses neuer Erkenntnisse. Sie wird als ein Prozess verstanden, indem erklärende Hypothesen eingeführt werden (Peirce 1931-1958, CP 5, 171). Damit ist die Funktion der Abduktion angesprochen, durch die innovative und schlüssige Erklärungen entdeckt werden können. Die Abduktion stellt im Kontext des Forschungsprozesses die erste Phase des Schlussfolgerns und damit des

Interpretationsprozesses dar (Peirce 1931-1958, CP 6, 468), dem die Phasen der Deduktion und der Induktion folgen. Peirce sieht in der Abduktion „das einzige logische Verfahren, das irgendeine neue Idee einführt.“ (ebd., 468) Damit wird deutlich, dass Logik und Kreativität einander nicht ausschließen:

„Es muss daran erinnert werden, dass Abduktion, obwohl sie sehr wenig von logischen Regeln behindert wird, dennoch logisches Folgern ist, das seine Konklusion tatsächlich nur problematisch oder konjunktural behauptet, aber dennoch eine vollkommen bestimmte logische Form besitzt“ (Peirce 1973/1903, 253 – CP5. 188)

Demzufolge werden plötzlich auftretende, neue Ideen, die sich im Kontext von Denk-, Lern- und Forschungsprozessen entwickeln, nicht als Störfaktoren verstanden, sondern als eine logische Schlussweise, die „integraler Bestand der abduktiven Denkform“ (vgl. Rohr 1993: 136 zit. n. Steiner 2004: 101) ist. Entscheidend ist, dass das Entstehen eines neuen Gedanken nur über die Kontrastierung bereits vorhandener Erkenntnisse entsteht. Der Prozess der Abduktion und das damit einhergehende Entstehen neuer Gedanken bzw. Erkenntnisse, setzt ein „In-Beziehung-Setzen“ (Steiner 2004: 102) bereits vorhandener Erkenntnisse voraus. Damit verbunden ist der Erwartungshorizont, dem entsprechendes Wissen und Vorurteile zugrunde liegen, die erst durch die erfahrene Irritation oder durch einen widerfahrenen Zweifel zum Vorschein kommen und In-Frage-gestellt werden.

Wirth (1999) ein wissenschaftlicher Experte der Abduktion, spricht von einer „abduktiven Kompetenz“ (ebd., 6), wenn jemand die Fähigkeit besitzt Hypothesen zu bilden, die einen entscheidenden Beitrag im Verstehens- und Erkenntnisprozess leisten. Den Ausgangspunkt einer Untersuchung nimmt die Beobachtung und Interpretation eines irritierenden Phänomens ein. Das irritierende bzw. überraschende Phänomen läuft einer Erwartung entgegen. Die dabei fehlende Kohärenz löst das Bedürfnis nach Erklärung aus und setzt den abduktiven Überlegensprozess in Gang, dem das Gefühl zugrunde liegt „that a theory is needed to explain the surprising facts“ (Peirce 1931-1958, CP 5, 145). Der Interpret versucht das irritierende bzw. überraschende Phänomen zu erklären und macht darüber neue Entdeckungen oder Altbekanntes wird aus einer neuen Perspektive interpretiert. Zentral ist somit, dass die Entdeckung des Neuen, auf der Differenz zwischen einer nicht erfüllten Erwartung und der erklärungsbedürftigen Tatsache beruht. (Peirce 1931-1958, CP 7, 188) Eine Herausforderung im abduktiven Prozess ist die fehlende kritische Kontrolle durch die formale Logik. Demzufolge besteht eine wesentliche Funktion der Abduktion darin, die „instinktiven Assoziationen in kritisierbare Interferenzen“ (Wirth 1999, 31 zit. n. Klappacher 2006, 78) zu transformieren. Damit rückt die Frage nach dem Zusammenhang von Abduktion und Wahrnehmung in den Blick. In

nachfolgendem Zitat wird deutlich, dass das abduktive Hypothesenbilden allgegenwärtig ist und dem Wissen stets Vermutungen und Schlüsse zugrunde liegen:

„Wenn ich an diesem herrlichen Frühlingsmorgen aus dem Fenster schaue, sehe ich eine Azalee in voller Blüte. Doch nein! Das sehe ich gar nicht; nur handelt es sich um die einzige Möglichkeit, das, was ich sehe, zu beschreiben.

Meine Beschreibung ist eine Behauptung, ein Satz, ein Faktum; was ich jedoch wahrnehme, ist weder eine Behauptung noch ein Satz noch gar ein Faktum, sondern lediglich ein Bild, das ich mit Hilfe einer faktischen Aussage teilweise fassbar mache. Diese Aussage ist abstrakt, während das von mir Gesehene konkret ist. Ich vollziehe eine Abduktion, sobald ich das von mir Gesehene in einem Satz ausdrücke. In Wahrheit stellt das gesamte Gefüge unseres Wissens nicht mehr als eine dicht verwobene Schicht von reinen Hypothesen dar, die mittels Induktionen bestätigt und weiterentwickelt worden sind. Nicht den kleinsten Schritt können wir in unserer Wissenserweiterung über das Stadium des leeren Starrs hinaus tun, ohne dabei bei jedem Schritt eine Abduktion zu vollziehen. (MS 692 zit. n. Nagel 1992, 108)

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Urteilsbildung auf Wahrnehmungen basiert und an Erfahrungen gebunden ist. Denn Erfahrungen gehen aus Wahrnehmungen hervor. Sie sind die „Wahrnehmung einer äußeren Welt, der Natur, [...] Wahrnehmung anderer Menschen, [...] der des eigenen Körpers, aber auch [...] Wahrnehmung von Vorgängen, Ereignissen und Handlungen.“ (Reichertz 2003, 45) Peirce unterscheidet zwischen Wahrnehmungsinhalt (=percept), das entspricht Bildern und Wahrnehmungsurteil (=perceptual judgement), das den Texten entspricht. „The percept is the reality. It is not in propositional form“ (Peirce CP 5.568 -1906). Demgegenüber sind Wahrnehmungsurteile die Propositionen, die als sprachlich gefasste Vermutungen zum Wahrnehmungsinhalt darstellen. „Unter einem Wahrnehmungsurteil verstehe ich ein Urteil, das in Satzform aussagt, worin die Eigenschaft eines Wahrnehmungsinhaltes besteht, der unserem Verstande direkt gegenwärtig ist“ (Peirce 1976: 355- CP 5.54-1903). Der Übergang vom Wahrnehmungsinhalt zum Wahrnehmungsurteil kann als der Schritt „vom Vorprädikativen zum Prädikativen, vom Unbegrifflichen zum Begrifflichen.“ (Reichertz 2003, 48) erkannt werden.

Festzuhalten gilt, dass sich die Abduktion im *Vollzug* der denkend artikulierten Wahrnehmung und im Wahrnehmungsurteil wieder findet:

[Der] abduktive Schluß geht allmählich ins Wahrnehmungsurteil über, ohne dass es irgendeine scharfe Trennungslinie zwischen ihnen gäbe; oder, mit anderen Worten [...] die Wahrnehmungsurteile sind als extremer Fall von abduktiven Schlüssen zu betrachten, von denen sie sich dadurch unterscheiden, dass sie absolut außerhalb der Kritik stehen. (A/II 366; CP 5.181 zit. n. Nagel 1992: 108 ff.)

Die vorangestellten Ausführungen machen deutlich, dass Wahrnehmungsurteile auf unbewussten Synthesen beruhen, die in den Kontext von Schlüssen im Regelfall eingebunden sind. Dabei handelt es sich um unbewusste Urteile, präziser ausgedrückt um intuitive Urteile, die mit der Erfahrungsgegenwart verhaftet sind. Demzufolge sind sie verbindlich und können erst durch ein explizites Schließen hinterfragt bzw. überprüft werden. Das abduktive Schließen prägt den „common sense“, das „lebensweltliche Alltagswissen und Wahrnehmen aller Mitglieder einer Sprachgemeinschaft“ (Nagel 1992, 109). Im Forschungsprozess können die darüber gewonnenen Erkenntnisse wissenschaftlich hinterfragt werden.

Oevermann (1998) unterscheidet eine schwache und eine starke Form der Abduktion, die im Kontext der objektiv-hermeneutischen Krisentheorie zu verstehen ist. Während die schwache Form auf bereits bekannte Hypothesen bzw. Vermutungen verweist, zeigt sich bei der starken Form der Abduktion eine „systematische Erzeugung neuer Erfahrungen resp. neuen Wissens.“ (Pilz 2007, 186) Entgegen Oevermanns Verständnis der schwachen Abduktion, sieht Reichertz darin eher eine qualitative Induktion (vgl. Reichertz 1986) Im späteren Werk Oevermanns wird die Abduktion eindeutig klassifiziert als „logische Operation, durch die wir Erfahrungen machen, durch die Neues entsteht“ und grenzt diese von der qualitativen Induktion ab, indem er diese als „Vorform [...], das Analogon zur empirischen Generalisierung.“ (Oevermann 1996c, 19) bezeichnet. Im Kontext der starken Abduktion entwickelt sich das „rekonstruktive Herauslesen von Gesetzmäßigkeiten aus der detaillierten, müßigen Betrachtung von Gegenständen“ (Oevermann 1998, 26) In diesem Prozess greift das Vorwissen in die unbewussten Wahrnehmungsurteile ein. Das Vorwissen geht nach Oevermann auf drei Wegen in das Wahrnehmungsurteil über: „in Form der (unbewussten) Wahrnehmungsorganisation, der (unbewussten) Erinnerungsspuren und der (auf einem schweigenden Wissen beruhenden) Sprachfähigkeit.“ (Pilz 2007, 187) Aus der krisentheoretischen Perspektive versteht sich die „instinktive Fähigkeit des abduktiven Schließens als Ausdruck von Krisenbewältigung [...];“ (Pilz 2007, 187) Abduktionen erfüllen nach Oevermann nachfolgende Funktionen:

„Zum einen sichern sie qua ihrer krisenlösenden Potenz (als unbewusste Wahrnehmungsurteile) den Prozess der Prädikation, zum anderen ist die Abduktion das wesentliche Forschungsinstrument der Rekonstruktion eben diesen Prozesses. Während die Abduktion aus der Perspektive des handelnden Subjekts also unbewusst verläuft bzw. verlaufen kann, hat die rekonstruierende Analyse mittels der Fallrekonstruktion die Möglichkeit, ihre Bedingungen rückblickend offen zu legen (...).“ (Pilz 2007, 187)

Angesichts der vorangestellten Ausführungen lässt sich feststellen, dass die Abduktion als ein weiteres zentrales Kernelement der reflexiven Könnerschaft zu verstehen ist. Die schwache Abduktion entspricht dem intuitiven Urteil und unmittelbaren Fallverstehen in der Pflegesituation. Demgegenüber versteht sich die starke Abduktion in Form der Fallrekonstruktion, einer rekonstruierenden Analyse, als handlungsentlastete Reflexion, durch die sich die Bedingungen und Möglichkeiten der unbewussten Wahrnehmungsurteile freilegen lassen. In der nachfolgenden Tabelle (vgl. Tab.: 3) können nochmals die Kernelemente der Abduktion, welche die Grundlage von Könnerschaft bilden, zusammenfassend nachvollzogen werden.

Tab. 2: Könnerschaft nach Peirce

Absicht der Theorie	<ul style="list-style-type: none"> • Entdecken des Entstehens der Hypothesenbildung im Kontext von Denk-, Lern- und Forschungsprozessen • Funktion bei der Entwicklung neuer Erkenntnisse
Abduktion	<p>Zentrale Merkmale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logisches Schlussverfahren, verstanden als „integraler Bestand der abduktiven Denkform“ (Rohr 1993: 136 zit. Steiner 2004, 100) • Entstehen neuer Gedanken bzw. Erkenntnisse, setzt „In-Beziehung-Setzen“ (Steiner 2004: 101) an bereits vorhandene Erkenntnisse voraus • Erwartungshorizont, dem Wissen und Vorurteile zugrunde liegen erfährt eine Irritation – es entstehen Zweifel und ein Infragestellen bisheriger Erkenntnisse. • „abduktive Kompetenz“ (Wirth 1999: 6) als Fähigkeit, Hypothesen bilden zu können und damit Verstehens- und Erkenntnisprozess herbeizuführen. • Abduktive Schlüsse basieren auf im Vollzug denkend artikulierten Wahrnehmungen und unbewussten Wahrnehmungsurteilen, die aus Erfahrungen hervorgehen. • Im Anschluss an Oevermann geht mit der starken Form der Abduktion eine „systematische Erzeugung neuer Erfahrungen resp. neuen Wissens.“ (Pilz 2007: 186) einher. • Das Vorwissen geht nach Oevermann auf drei Wegen in das Wahrnehmungsurteil über: „in Form der (unbewussten) Wahrnehmungsorganisation, der (unbewussten) Erinnerungsspuren und der (auf einem schweigenden Wissen beruhenden) Sprachfähigkeit.“ (Pilz 2007: 187) • Abduktives Schließen prägt „common sense“, das „lebensweltliche Alltagswissen und Wahrnehmen aller Mitglieder einer Sprachgemeinschaft“ (Nagel 1992: 109).

3.2.4 Könnerschaft bei Michael Polanyi

Mit Blick auf die Handlungstypen „Wissen-in-der-Handlung“ und der „Reflexion-in-der-Handlung“, die für das situative Pflegehandeln im Hinblick auf eine gelingende Pflegepraxis elementar sind, lässt sich mit Polanyi (1985) ein weiterer Erkenntnisschritt zur klinischen Urteilsbildung und dem Fallverstehen vornehmen.

3.2.4.1 Theory of tacit knowing

Im Kontext der „Theory of tacit knowing“ (vgl. Polanyi 1985) gilt es sich zunächst die Differenzierung von „knowing“ und „knowledge“ zu vergegenwärtigen. Während „knowing“ auf den dynamischen Aspekt des Wissens verweist, wird mit dem Begriff „knowledge“ das statische Moment und damit das propositionale Faktenwissen gefasst. Im Zentrum Polanyi's „Theory of tacit knowing“ stehen die Prozesse und die damit einhergehende Wissensaneignung und -anwendung. „Knowledge is an activity which would be better described as a process of knowing“ (Polanyi 1985, 132). Nicht das implizite Wissen, sondern vielmehr das implizite Denken, verstanden als eine „theory of non-explicit thought“ (ebd., 155) sind bedeutsam. Konkreter gefasst, verweist knowing „auf Prozesse des Wahrnehmens, Beurteilens, Antizipierens, Denkens, Entscheidens, Handelns“ (Neuweg 2005, 557) und damit auf „Könnerschaft“ (Neuweg 1999). Mit der Könnerschaft kommen die zugrunde liegenden „Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen und die Akte der Performanzregulation, in denen diese Dispositionen ihren Ausdruck finden.“ (Neuweg 2005, 557) zum Vorschein. Polanyi's Theorie ermöglicht nachfolgende Thesen zu formulieren:

- Fortschrittsentwicklungen, die auf Entdeckungen und Erfindungen beruhen, lassen sich nicht durch explizite Regeln oder Algorithmen erklären.
- Wissen ist einerseits sozial und andererseits als persönliches Wissen zu verstehen.
- Das implizite Wissen ist ein nur bedingt explizierbares Wissen und kann als Grundlage des expliziten Wissens verstanden werden (Klappacher 2006, 31).

Das Explikationsproblem des impliziten Wissens, zeigt sich darin, dass „wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (Polanyi 1985, 14). Damit verbunden ist „die Struktur unausdrücklichen Erkennens“ und die Frage nach der „Sinnggebung und Sinndeutung“ (Polanyi 1978, 118). Ferner rücken die Sprache und die Bedeutungsstrukturen in den Blick, auf deren Grundlage den „eigenen Äußerungen und den Äußerungen Anderer Bedeutung“ (ebd., 118) verliehen werden. „Bedeutung entsteht dadurch, dass Momente innerhalb und außerhalb unseres Leibes als Schlüssel zur Wahrnehmung gebraucht und als solche zur Einheit der Wahrnehmung integriert werden. Jede Bedeutung eines Äußeren“ (ebd., 121) lässt sich darauf zurückführen, „daß wir äußere Dinge hilfswiese wie unseren eigenen Leib selbst gebrauchen. Wir können sagen, dass wir diese Dinge >verinnerlichen< oder auch dass >wir uns in sie versenken<.“ (ebd., 121) Demzufolge beruht die Bedeutung auf der Verinnerlichung und verweist darauf, dass die Aufmerksamkeit auf etwas gerichtet

ist. Diese Erkenntnis wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Untersuchung noch vertieft.

Die Könnerschaft des Experten zeigt sich in Handlungssituationen als gelingende Praxis und beruht auf implizitem Wissen, das einem „know how“ entspricht. Konkret ausgedrückt, wird mit dem „know how“ der Aspekt eines „praktischen Wissens“, der als „implizites Wissen“ zu verstehen ist, angesprochen. Polanyi (1985) verdeutlicht in seiner „Logik des impliziten Wissens“, dass diese sowohl auf dem „praktischen Wissen“ als auch das „intelligente Wissen“ beruht. Hierbei ist für Polanyi wichtig: „Wenn ich von Wissen spreche, beziehe ich mich also stets sowohl auf praktische als auch theoretische Kenntnisse“ (ebd., 16). Somit gehören für Polanyi die beiden Wissensformen des „praktischen Wissens“ und des „intelligenten Wissens“ zusammen und sind nicht voneinander getrennt zu sehen. Damit sind Theorie- und Handlungswissen aufeinander verwiesen.

Der Körper nimmt in Polanyi's (1985) „Theory of tacit knowing“ eine elementare Stellung ein:

„Unser Körper ist das grundlegende Instrument, über das wir sämtliche intellektuellen oder praktischen Kenntnisse von der äußeren Welt gewinnen. In allen Momenten unseres Wachlebens sind uns die Dinge der äußeren Welt dadurch gegenwärtig, daß wir uns auf unser Gewährwerden der Kontakte unseres Körpers mit ihnen verlassen. Unser Körper ist das einzige Ding in der Welt, das wir gewöhnlich nie als Gegenstand, sondern als die Welt erfahren, auf die wir von unserem Körper aus unsere Aufmerksamkeit richten. Erst durch diesen intelligenten Gebrauch unseres Körpers empfinden wir ihn als unseren Körper und nicht bloß als ein äußeres Ding“ (Polanyi 1985, 23, Hervorh.i.O.).

Das implizite Wissen lässt sich als ein verkörpertes Wissen verstehen und weist eine Grundstruktur auf, die Polanyi als proximalen und distalen Term bezeichnet. Polanyi greift auf eine medizinische Terminologie zurück, in der mit „proximal“, die dem Rumpf nahe liegende Teile gemeint ist und „distal“, die dem Rumpf fern liegenden Teile in den Blick geraten. Dem proximalen Term unterliegt ein Wissen „das wir nicht in Worte fassen können“ (Polanyi 1985, 19). Der proximale und distale Term werden durch das implizite Wissen und eine damit einhergehende „von-zu-Struktur“ miteinander verbunden. Während im proximalen Term die Einzelmerkmale, die nur bedingt wahrgenommen werden, enthalten sind, zeigt sich im distalen Term, auf den die Aufmerksamkeit bewusst gerichtet werden kann, die „kohärente Einheit“ (Klappacher 2006, 33).

Die Funktionsweise des proximalen und distalen Terms, die grundlegend in der klinischen Urteilsbildung und dem unmittelbaren Fallverstehen sind, kann in nachfolgendem Beispiel aus dem Handlungsfeld der Intensivpflege verdeutlicht werden:

Eine Pflegeexpertin, die als Könnlerin bezeichnet werden kann, betritt das Zimmer eines Patienten, der vor einigen Tagen einen akuten Myokardinfarkt erlitt. Sie sieht den Patienten und erkennt sofort, dass der Patient kurz vor einer cardialen Dekompensation steht. An diesem Beispiel zeigt sich, dass die Pflegenden auf bereits bekannte Pflegesituationen zurückgreift und es sich um ein Wiedererkennen bestimmter Muster der cardialen Dekompensation handelt. Bedeutsam ist, dass die Aufmerksamkeit der Pflegenden auf den distalen Term und damit auf die Gesamtsituation und nicht auf einzelne Symptome, den proximalen Term, gerichtet ist. Die Fokussierung des distalen Terms ist Voraussetzung, um die Voraussage oder das Ahnen einer sich anbahnenden Notfallsituation, der cardialen Dekompensation, sofort erkennen zu können. Die einzelnen Symptome und somit der proximale Term wirken unterschwellig bei der unmittelbaren Diagnosestellung „cardiale Dekompensation“ mit.

Die Differenz von proximalem und distalem Term kann an einem weiteren Beispiel aufgezeigt werden:

Eine Pflegenden legt einem Patienten einen Blasenkatheter. Die Aufmerksamkeit der Pflegenden ist auf das bewusste Einführen des Katheters in die Harnröhre (distaler Term) und damit auf die Gesamtgestalt gerichtet. Während des Einführens des Katheters spürt die Pflegenden, inwieweit sich dieser ohne auftretenden Widerstand einführen lässt. Sobald eine Widerständigkeit, gespürt wird, setzt die unmittelbare Interpretation der Pflegenden ein. So kann es sich aus Sicht der Pflegenden beispielsweise um eine Ausstülpung der Harnröhrenwand handeln. Diese sofortige Interpretation entspricht einem unmittelbaren Fallverstehen, in dem die Pflegenden der Bedeutung des in ihrer Hand gespürten Widerstandes nachgeht und zunächst auf ein weiteres Vorschieben des Blasenkatheters verzichtet.

Im vorliegenden Beispiel greift die Pflegenden unmittelbar auf ihre persönliche, implizite Fallbibliothek zurück, die auf einem praktischen bzw. verkörperten Wissen beruht. In der dargelegten Pflegesituation fließen unterschwellig das praktische und intelligente Wissen (Handlungs- und Theoriewissen) in das unmittelbare Fallverstehen und intuitive Urteil ein und werden handlungswirksam. In dieser problematischen Pflegesituation kommt das Hintergrundbewusstsein zum Vorschein, das nicht auf einer expliziten, kritischen und rationalen Reflexion basiert, sondern auf dem impliziten Wissen der Pflegenden. Damit verbunden sind Erkenntnisse, die Polanyi im Kontext der Gestaltpsychologie mit dem Begriff der Physiognomie fasst. Polanyi geht davon aus „dass wir eine Physiognomie erkennen können, indem wir ihre Einzelheiten beim Gewährwerden zusammenfügen, ohne dass wir doch diese Einzelheiten zu identifizieren wüssten.“ (Polanyi 1985, 15) Das

Gestalterkennen geschieht durch den aktiven Vorgang, indem die Einzelheiten zu einer kohärenten Einheit integriert werden. Damit wird die Konzentrationsrichtung von den Details auf die entstandene Gesamtgestalt verlagert.

„Die Gestaltpsychologie nahm an, dass die Wahrnehmung einer Physiognomie durch ein spontanes Gleichgewicht ihrer Besonderheiten, wie sie auf der Netzhaut oder im Gehirn registriert werden, zustande kommt. Dagegen betrachte ich die Gestalt als Ergebnis einer aktiven Formung der Erfahrung während des Erkenntnisvorgangs.“ (ebd., 15)

Die Fähigkeiten des Sehens und Erkennens müssen demzufolge aktiv erlernt werden. Polanyi verweist auf die im Alltag und im wissenschaftlichen Kontext grundlegend bestehende Disposition des Menschen, stets nach gesichertem bzw. evidentem und neuem Wissen zu streben, um Probleme lösen zu können. Damit ist nur ein unwesentlicher Unterschied zwischen Alltagswahrnehmungen und wissenschaftlichen Entdeckungen verbunden. Denn: „The transition from perception to discovery is unbroken.“ (Polanyi 1969, 139) Des Weiteren zeigt sich: „The logic of perceptual integration may serve therefore as a model for the logic discovery.“ (ebd., 139) Polanyi transferiert damit seine Beobachtungen und Thesen zur Wahrnehmung auf das Feld des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns.

Das implizite Wissen lässt sich nach Polanyi grob gefasst in zwei Stufen einteilen. Die elementare Stufe des impliziten Wissens ist an körperliche Prozesse und eine damit einhergehende Wahrnehmung gebunden. Dagegen basiert die höchste Stufe auf kreativen Fähigkeiten und ist ein Resultat der Einübung von „künstlerischen, athletischen und technischen Geschicklichkeiten“ (Klappacher 2006, 35). Vor diesem Hintergrund bildet sich nicht nur die Kunst des Diagnostizierens, vielmehr zeigt sich die ausgereifte Integrationsform des impliziten Wissens in Gestalt des künstlerischen und wissenschaftlichen Genies. Entscheidend ist, dass die Fertigkeiten noch nicht expliziert werden können und sich nicht adäquat in Sprache fassen lassen. Letztgenannter Aspekt macht auf den Irrtum aufmerksam, dass der Könnler sein Wissen nicht verbalisieren kann, sondern nicht in der Lage ist, dieses präzise auszudrücken.

Festzuhalten gilt, dass in der Theorie des impliziten Wissens die Unterscheidung von Fokal- und Hintergrundbewusstsein grundlegend für das Verständnis von Könnerschaft ist. Während sich im Fokalbewusstsein bewusste Körper- und Sinneswahrnehmungen, intellektuelle Tätigkeiten wie bspw. Denken, Wollen, Erinnern oder Vorstellen sowie Emotionen und Intentionen finden, beinhaltet das Hintergrundbewusstsein die „Körpererfahrungen, Identität, Kontrollbewusstsein, Raum- und Zeiterleben sowie die Unterscheidung von Realität und Vorstellungen“ (Polanyi 1965 zit. n. Heitmann 2006, 31).

Die Unterscheidung zwischen Fokal- und Hintergrundbewusstsein erfordert in den nachfolgenden Ausführungen, eine Auseinandersetzung mit den Arten der Wahrnehmung vorzunehmen.

3.2.4.2 Arten der Wahrnehmung / Gewährwerdens

Im Kontext des intuitiven Urteils und unmittelbaren Fallverstehens in Pflegesituationen nimmt die von Polanyi vorgenommene Unterscheidung zwischen bewusster Wahrnehmung (fokal awareness) und unterschwelliger Wahrnehmung (subsidiary awareness) eine zentrale Stellung ein. Während bei der bewussten Wahrnehmung die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Objekt gerichtet ist, richtet sich die unterschwellige Wahrnehmung auf ein oder mehrere Objekte, die den Ausgangspunkt von Anderweitigem bildet. Hierbei handelt es sich nicht um zwei verschiedene, einander sich ausschließende Formen der Aufmerksamkeit, sondern beide können auf die gleichen Objekte gerichtet sein. Im Gestalterkennen bzw. dem Wahrnehmen einer Gestalt zeigt sich eine andere Achtsamkeit gegenüber einzelnen Merkmalen, als bei dem Wahrnehmen, das auf die einzelnen Merkmale konzentriert ist und darüber den Blick für die Gesamtgestalt verliert (Neuweg 1999, 166) Dieser Sachverhalt lässt sich mit nachfolgender Aussage Polanyi's untermauern: „When focusing on a whole, we are subsidiarily aware of its parts, while there is no difference in the intensity of the two kinds of awareness“ (Polanyi 1974, 57) Das Betrachten einzelner Merkmale wird somit erst dann bedeutsam, wenn im Hintergrundbewusstsein die Gesamtgestalt wahrgenommen wird. Polanyi versteht diesen Vorgang als ein Sehen, das eine Wissensform darstellt, durch die der Betrachter einen impliziten Schluss auf eine kohärente Gestalt vornimmt. Konkreter ausgedrückt, handelt es sich um eine implizite Integration, die als ein Prozess zu verstehen ist, in dem Einzelmerkmale bzw. Subsidiarien „auf eine fokal bewusst kohärente Einheit gezogen werden“ (Klappacher 2006, 36). Damit wird der implizite Schluss vollzogen. Polanyi erläutert letztgenannten Aspekt folgendermaßen:

„The relation of clues to that which they indicate is a logical relation similar to that which a premise has to the inference drawn from it, but with the important difference that tacit inferences drawn from clues are not explicit. They are informal, tacit.“ (Polanyi 1969, 212)

Polanyi stellt die impliziten Schlüsse den expliziten, deduktiven Schlüssen gegenüber und entdeckt darüber Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Während bei einer Deduktion zwei fokal bewusste Gegenstände miteinander verbunden werden, „nämlich die Prämissen und

die Konklusion“ (Klappacher 2006, 36), kommt es bei der Integration zur Transformation des proximalen in den distalen Term. Die implizite Integration oder der implizite Schluss erfolgt stets intentional und ist damit an die Person gebunden ist.

„When I see visual clues as a coherent object, the relation between any awareness of the clues to the knowledge derived from them is similar to that between premises and conclusions derived from them: it is a logical relationship. The clues enter here into a procedure of *tacit inference*, with integration replacing deduction.“ (Polanyi 1969, 194 Hervorhebung i. ordinarily)

Demgegenüber basiert die Deduktion auf einem festgelegten Algorithmus und kann dementsprechend durch einen Computer erfolgen. Bei impliziten Schlüssen, verweist der Begriff „*tacit inference*“ auf einen Vorgang, dem unspezifizierbare Regeln zugrunde liegen und ihm gleich dem expliziten, deduktiven Schließen, ein rationaler Vorgang immanent ist. Sowohl das implizite als auch das explizite Schließen sind fehleranfällig und können korrigiert werden.

Das implizite Wissen beschränkt sich nicht nur auf implizite und explizite Schlüsse, sondern reicht bis ins menschliche Nervensystem hinein:

„Physiologen haben schon vor längerer Zeit behauptet, dass die Art und Weise, in der wir einen Gegenstand sehen, von unserer Wahrnehmung bestimmter somatischer Vorgänge bestimmt ist – Vorgänge, die wir nicht als solche empfinden. Wir werden der Dinge, die da in unserem Körper vorgehen, in Gestalt und Lage, Größe, Form und Bewegung eines Objekts gewahr, auf das wir unsere Aufmerksamkeit richten. Anders gesagt, wir richten uns von diesen inneren Prozessen auf die Qualitäten äußerer Dinge. Diese Qualitäten sind das, was uns jene inneren Prozesse bedeuten. Die Übersetzung von somatischen Empfindungen in die Wahrnehmung äußerer Dinge mag daher als Musterfall jener Verschiebung der Bedeutung von uns weg erscheinen, wie wir sie in gewissem Maße bei allem impliziten Wissen vorgefunden haben.“ (Polanyi 1985, 21)

Vorangestelltes Zitat verdeutlicht, dass es sich bei der Wahrnehmung um eine Projektion handelt, bei der „Körperempfindungen in die Wahrnehmung äußerer Objekte übersetzt werden.“ (Klappacher 2006, 37). Das lässt sich an nachfolgendem Experiment veranschaulichen:

„Wenn auf spontane Muskelzuckungen hin – die von der Versuchsperson nicht wahrgenommen werden, deren Bewegungsabläufe bei millionenfacher Vergrößerung aber von außen beobachtbar sind – ein unangenehmes Geräusch aufhört, reagiert die Testperson häufiger mit solchen Muskelzuckungen und bringt so das Geräusch zeitweise zum Verstummen. Offenbar wirkt hier implizites Wissen auf einen inneren Vorgang, den wir nicht im mindestens kontrollieren oder auch nur als solchen empfinden können. Wir registrieren unsere Einwirkung auf ihn nur so, dass ein Geräusch verstummt.“ (Polanyi 1985, 22)

Mit Blick auf implizite Schlüsse lässt sich sagen, dass diese unmittelbar als Widerfahrnis wahrgenommen werden. Implizite Schlüsse vollziehen sich stets beim Verstehen einer Situation bzw. eines Phänomens oder wenn ein Ergebnis gewonnen werden soll. Entgegen den expliziten Schlüssen, die revidiert werden können, lässt sich der implizite Schluss nicht revidieren. Denn beim expliziten Schluss kann wiederholt von den Schlussfolgerungen auf die Prämissen zurückgegangen und entsprechende Konsequenzen vorgenommen werden.

Neuweg (1999) führt die Irreversibilität der impliziten Schlüsse auf nachfolgende Begründungen zurück:

- Eine erfolgreiche implizite Integration und der damit einhergehende implizite Handlungs- und Interpretationsrahmen vorangegangener Lernerfahrungen, lässt sich nur bedingt rational revidieren. Damit verbunden sind hartnäckige Bedeutungszuschreibungen, die auf Deutungen oder bestimmten Sichtweisen beruhen, die selbst durch das Wissen alternativer Sichtweisen nur bedingt aufgelöst werden können. Darüber kann die Widerständigkeit von Vorurteilen und deren Resistenz gegenüber rationalen Argumentationen weitgehend nachvollzogen werden.
- Des Weiteren zeigt sich, dass die Prämissen oftmals nachträglich nicht mehr ermittelt werden können, da sich die Einzelmerkmale der Prämisse nicht in das Fokalbewusstsein überführen lassen (Klappacher 2006, 39 ff).

3.2.4.3 Einverleibung, Einfühlung und Verinnerlichen

Die Aufmerksamkeit des Körpers bzw. des Leibes ist auf die Welt gerichtet und dementsprechend wird der Körper als Welt erfahren. Polanyi spricht sich gegen ein Körperversständnis aus, das diesen als Gegenstand versteht. Der Körper ist auf die äußeren Dinge, auf die äußere Welt gerichtet. Menschen besitzen die Fähigkeit, die Wahrnehmung der Außenwelt auf der Grundlage von Körperempfindungen zu vollziehen und darüber den Körper ausdehnen und vergrößern zu können. Mit der Einverleibung werden äußere Gegenstände gebraucht, um auf andere Dinge achten zu können.

„In diesem Sinne könnten wir sagen, dass wir uns die Dinge einverleiben, wenn wir sie als proximale Terme eines impliziten Wissens fungieren lassen – oder umgekehrt, dass wir unseren Körper soweit ausdehnen, bis er sie einschließt und sie uns innewohnen.“
(Polanyi 1985, 24)

So kann bspw. der Stock des Blinden, mit dem er sich den Weg ertastet, als eine Verlängerung der tastenden Hand verstanden werden.

„In dem Maße aber, wie wir eine Sonde oder einen Stock zum Abtasten unseres Weges zu handhaben lernen, verwandelt sich unser Gewährwerden des Widerstands gegen die Hand in ein Gefühl 'an der Spitze selbst' für die Gegenstände die wir erforschen. Auf diese Weise werden aufgrund einer Deutungsleistung an sich bedeutungslose Empfindungen in bedeutungsvolle übersetzt und in einigem Abstand von der ursprünglichen Empfindung lokalisiert.“ (Polanyi 1985, 21)

Ein berufsspezifisches Beispiel der Einverleibung ist das Einführen eines Blasenkatheters in die Harnröhre. Der Blasenkatheter wird als Teil des Körpers wahrgenommen und dementsprechend nicht als Fremdkörper bzw. äußeres Ding behandelt. Der Körper der Pflegenden wird praktisch durch das Werkzeug des Blasenkatheters erweitert bzw. verlängert. Die Grenzziehung zwischen der Pflegenden und der Umwelt wird durch das Werkzeug des Blasenkatheters gezogen. Die Einverleibung lässt sich auch auf eine intellektuelle Leistung beziehen. Eine Pflegende kann durch eine intensive Auseinandersetzung mit bspw. einer Pflgetheorie, die damit einhergehenden Interpretationen so verinnerlichen, dass sie als Teil der Pflegenden empfunden werden.

„Etwas verinnerlichen heißt, sich mit den betreffenden Lehren identifizieren, sie zum proximalen Term eines impliziten Wissens machen, das in praktischen Handlungen folgenreich wird. Dieses Wissen stellt den unausgesprochenen Bezugsrahmen unserer moralischen Handlungen und Urteile dar.“ (Polanyi 1985, 24)

Demzufolge bilden auch wissenschaftliche Theorien den Ausgangspunkt bzw. die Reflexionsfolie im täglichen Handeln. „Sich auf eine Theorie stützen, um die Natur zu verstehen, heißt, sie verinnerlichen. Denn von der Theorie aus wenden wir uns den Dingen zu und sehen sie in ihrem Lichte.“ (Polanyi 1985, 25) Damit verbunden ist die auf implizitem Wissen beruhende Einfühlung, die die Basis bildet, um ein Kunstwerk oder einen anderen Menschen verstehen zu können. Übertragen auf eine pflegerische Handlungssituation, werden bspw. bei der Lagerung eines Patienten im Lungenödem, die Subsidiaritäten bzw. die Einzelmerkmale und damit der proximale Term des Hintergrundbewusstseins aktiviert. In dieser Pflegesituation werden vergangene pflegerische Erfahrungen und theoretische Hintergründe zur Pflege eines Patienten mit Lungenödem handlungswirksam. Diese stellen den Interpretationsrahmen und die damit verbundenen situativen Urteile in der konkreten Pflegesituation dar und sind für die Bildung der impliziten Integration bedeutsam.

„Focal awareness is, of course, always fully conscious, but subsidiary awareness, or from awareness, can exist at any level of consciousness, ranging from the subliminal to the

fully conscious. What make awareness subsidiary is its functional character, and we shall therefore claim the presence of subsidiary awareness even for functions inside our body, at levels inaccessible to us through direct experience.” (Polanyi 1975, 39)

Die einzelnen Merkmale des proximalen Terms fungieren als implizites Wissen in der intuitiven Urteilsbildung. Konkret gefasst, bildet das implizite Wissen des Hintergrundbewusstseins den Schlüssel, der die Ausrichtung der Aufmerksamkeit bestimmt. Im Kontext der bewusst erlebten Erfahrung sind einige Subsidiären des proximalen Terms in das Fokalbewusstsein getreten und richten die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand. Das implizite Wissen, das in einer Pflegesituation handlungswirksam sein kann, lässt sich nur bedingt in explizite Regeln fassen und ist von daher nicht formalisierbar. Eine Formalisierung des impliziten Wissens setzt eine Spezifizierung aller einzelnen subsidiären Merkmale voraus. Erst darüber lässt sich der Prozess der impliziten Integration erklären. Damit die Äquivalenz von expliziten Regeln und der impliziten Integration hergestellt werden kann, bedarf es nachfolgender Bedingungen:

„The rules would have both to specify the particulars on the awareness of which intuition relies for attending a comprehensive entity formed by them and to spell out the integrative relations by which the particulars form such entities.” (Polanyi 1969, 164)

Experten sind nicht in der Lage, die in der Handlungssituation proximal verwendeten Subsidiären analytisch herauszufiltern und deren Integration zu verbalisieren. Damit stellt sich die Frage, warum Experten nicht in der Lage sind, die Subsidiären zu benennen, die in einer bestimmten Handlungssituation verwendet worden sind und wie diese in eine kohärente Gestalt gefasst worden sind. Ferner stellt sich die Frage, welche Hintergründe dazu beitragen, dass Subsidiären „nicht spezifiziert bzw. in das Fokalbewusstsein gehoben werden können.“ (Klappacher 2006, 43) Angesichts dieser Fragestellungen lassen sich Subsidiären in nachfolgende Systematik einteilen und begründen:

- Unter subliminale Subsidiären versteht Polanyi Subsidiären, die nicht spezifiziert werden können. Hierzu zählen neurophysiologische Prozesse oder Reize, wie bspw. die Kontraktion des Bizeps, die noch nicht wahrgenommen wird.
- Transformation explizit gelernter Elemente bzw. Merkmale zu verinnerlichten Subsidiären, die darüber nicht mehr zu spezifizieren sind. „If a set of particulars which have subsided into our subsidiary awareness lapses altogether and may lose sight of them beyond recall. In this sense they may have become unspecifiable.” (Polanyi 1974, 62). So kann bspw. eine Auszubildende anhand von Abbildungen

das Legen eines Blasenkatheters lernen, indem die Auszubildende die expliziten Regeln auswendig lernt und anhand der Abbildungen die einzelnen Schritte identifiziert. Diese expliziten Regeln sind irgendwann so verinnerlicht, dass sie in der direkten Umsetzung versucht, die expliziten Regeln Schritt für Schritt umzusetzen.

- Demgegenüber werden viele Subsidiarien implizit erlernt. Die Aufmerksamkeit ist auf den distalen Term gerichtet und der Status der Subsidiarien des proximalen Terms bleibt im Unbewussten verhaftet. Das lässt sich am Beispiel des Fahrradfahrens gut darstellen. Wenn jemand das Fahrradfahren lernt, ist seine Aufmerksamkeit auf das Gleichgewicht gerichtet und nicht auf die Beobachtung der Aktivitäten der Muskulatur.
- Es gibt Subsidiarien die nur bedingt artikuliert werden können. So kann die Reaktion, in der eine schwierige und komplexe Situation bewältigt wird, nur bedingt in ihren einzelnen Merkmalen beschrieben werden (Klappacher 2006, 43 ff.).

3.2.4.4 Implizite Triade

Die implizite Triade setzt sich aus dem proximalen, dem impliziten Term und dem Subjekt, das die beiden Terme aktiv miteinander verbindet, zusammen.

„First the subsidiary particulars; second, the focal target; and third, the knower who links the first to the second. We can place these three things in the three corners of a triangle. Or we can think of them as forming a triad, controlled by a person, the knower, who causes the subsidiaries to bear on the focus of his attention.“ (Polanyi 1975, 38)

Ein auf Einfühlung beruhender Erkenntnisakt bildet die Grundlage für den Aufbau der impliziten Triade. Entgegen der intellektualistischen Vorstellung, dass mentale Sprünge auf einer Regelverarbeitung beruhen, führt Polanyi diese auf die implizite Integration zurück. Mentale Sprünge entsprechen sogenannten Aha-Erlebnisse bei einer Problemlösung.

„Denn ein solcher [Erkenntnisakt] stützt sich auf die Verinnerlichung von einzelnen Merkmalen, auf die wir nicht achten und die wir daher auch nicht näher bestimmen können, sowie auf die Lenkung unserer Aufmerksamkeit von diesen unspezifizierten Einzelheiten weg auf eine komplexe Entität, in der sie auf eine uns undefinierbare Weise zusammengefasst sind.“ (Polanyi 1985, 30)

Der Aufbau einer solchen impliziten Triade und der damit einhergehende Problemlösungsprozess können sich in Sekunden, Stunden oder Tagen vollziehen. Der Prozess der impliziten Triade ist nicht bewusst und wird als anstrengend erlebt. In diesem Kontext siedelt Polanyi das Menon-Paradoxon an, das im Forschungsprozess als ein Problem-Paradoxon zu verstehen ist, da Forschung immer von einem Problem ausgeht.

„Aber wie kann man ein Problem erkennen, ein beliebiges Problem, ganz zu schweigen von einem guten und originellen? Denn ein Problem sehen heißt: etwas Verborgenes sehen. Es bedeutet, die Ahnung eines Zusammenhangs bislang unbegriffener Einzelheiten zu haben. Das Problem ist gut, wenn die Ahnung richtig ist; es ist originell, wenn niemand sonst die von uns antizipierte Möglichkeit sieht, wie man es verstehen könnte. Ein Problem sehen, das zu einer großen Entdeckung führen wird, bedeutet nicht nur, etwas Verborgenes zu sehen, sondern etwas, wovon die übrige Menschheit noch nicht einmal eine Andeutung hat.“ (Polanyi 1985, 47)

Das Menon-Paradoxon existiert aufgrund der Fehlannahme, dass es nur explizites Wissen gibt und damit das Nicht-Wissen ausgeblendet wird. Dadurch zeichnet sich das Menon-Paradoxon im Problemlösungsprozess folgendermaßen ab:

„Die Suche nach der Lösung eines Problems ist etwas Widersinniges; denn entweder weiß man, wonach man sucht, dann gibt es kein Problem; oder man weiß es nicht, und dann kann man nicht erwarten, irgend etwas zu finden.“ (Polanyi 1985, 28)

Festzuhalten gilt, dass weder das explizite Wissen noch das Nicht-Wissen dazu beitragen, das Menon-Paradoxon aufzulösen. Dieses Menon-Paradoxon lässt sich im Kontext der „theory of tacit knowing“ aufbrechen und erklärt das Lösen von Problemen und das Entdecken neuen Wissens. Denn während das Menon-Paradoxon darauf verweist, „dass wir kein Problem erkennen oder seiner Lösung zuführen können, wenn alles Wissen explizit, das heißt klar angebbbar wäre.“ (Polanyi 1985, 29), argumentiert Polanyi genau in umgekehrter Weise. Danach können Menschen Probleme lösen und neue Entdeckungen vollziehen, ohne, „das wir von Dingen, und zwar von wichtigen Dingen wissen, ohne dass wir dieses Wissen in Worte fassen konnten.“ (Polanyi 1985, 29) Demzufolge liegt dem Forschungsprozess und dem damit einhergehenden Denken eine bestimmte Vorahnung, die Dewey (1916) als „Zwielichtgebiet“ (Dewey 1916, 150 zit. n. Neuweg 1999, 216) bezeichnet, zugrunde. Damit verbunden sind kreative Akte des Denkens, in denen hypothetische Schlüsse vorgenommen werden. In diesem Forschungsprozess handelt es sich um ein Suchen, indem implizit bestimmte Suchstrategien vollzogen werden. Mit Blick auf die implizite Triade lassen sich zwei unterschiedliche Formen der impliziten Integration unterscheiden. Wird in einer Handlungssituation ein distaler Term unmittelbar wahrgenommen, erkannt oder verstanden, handelt es sich um eine epistemische Integration

oder Triade. Dagegen werden im Kontext einer Handlung, die auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet ist (distaler Term), die Einzelbewegungen (proximaler Term) „durch die Fokussierung auf den distalen Term hervorgebracht“ (Klappacher 2006, 48). In diesem Fall wird von der „performativen Integration“ (ebd., 48) gesprochen. Sowohl die epistemische als auch die performative Integration setzen den distalen Term voraus. Denn nur darüber lassen sich die Einzelmerkmale bzw. Subsidiaritäten interpretieren bzw. hervorbringen. Im Triadenaufbau zeichnet sich eine Dynamik ab, bei der es nicht nur zu einer Verschiebung der Aufmerksamkeit vom proximalen zum distalen Term kommt, sondern das Ergebnis der Integration schon vorweggenommen wird und die Einzelmerkmale des Ergebnisses erst rückwirkend gedeutet werden können. Festzuhalten gilt, dass das Subjekt im Prozess des Triadenaufbaus ein Wechselspiel zwischen aktiver und passiver Rolle einnimmt. Damit rücken die Phänomene der Imagination (aktive Form) und der Intuition (passive Form), die grundlegend für den Aufbau der Triade sind, in den Blick (ebd., 49).

3.2.4.5 Imagination und Intuition

Bei der Imagination handelt es sich um die aktive und antizipierende Kraft, durch die im Kontext des distalen Terms die kohärente Einheit erkannt bzw. die Problemlösung vorweggenommen wird. Das Ergebnis der impliziten Integration erfolgt durch die Vorstellungskraft und wird darüber im Vorhinein erfasst.

„The questing imagination vaguely anticipating experiences not yet grounded in subsidiary particulars evokes these subsidiaries and thus implements the experience the imagination has sought to achieve.“ (Polanyi 1969, 1999 ff.)

Die aktive und antizipierende Kraft macht Polanyi am Beispiel des Fahrradfahrens folgendermaßen deutlich:

„The learner’s imagination is fixed on the aim of keeping the balance, and this effort of the imagination implements its aim by subsidiarily evoking an observance of the rule that secures the cyclist’s equilibrium: rules which would be useless to him if explicitly formulated.“ (Polanyi 1969, 200)

Entgegen der Imagination, handelt es sich bei der Intuition um die „passive, integrative Kraft“ (Klappacher 2006, 49). Hierbei muss sich die handelnde Person auf den proximalen Term verlassen können. Die Intuition taucht überwiegend spontan auf und erfordert ein Zulassenkönnen. Polanyi definiert Intuition folgendermaßen:

„Intuition, as I understanding it, ranges widely. It stands for integrative acts taking place at any stage of a scientific inquiry, from start to finish. The scientist's intuitive powers consist firstly in the faculty for surmising with a fair degree of probability the presence of a hidden coherence in nature. It is this faculty that espies a problem, the pursuit of which the scientist may accept as his task.” (Polanyi 1969, 201)

Festzuhalten gilt, dass in allen menschlichen Lernprozessen ein Wechselspiel von Imagination (aktive Phase) und Intuition (passive Phase) stattfindet. Polanyi nimmt bei der Intuition eine Unterscheidung zwischen der antizipativen und der finalen Intuition vor. Im Kontext des Forschungsprozesses nimmt die antizipative Intuition die Rolle einer Ahnung oder Vermutung ein. Damit verbindet Polanyi das Entdecken eines Problems und nicht das Aufstellen von Hypothesen, die im Anschluss überprüft werden müssen. Für Polanyi ist zu Beginn des Forschungsprozesses die Frage nach dem Entdecken bzw. Erkennen eines Problems bedeutsam (Klappacher 2006, 50 ff.)

„All true scientific research starts with hitting on a deep and promising problem, and this is half the discovery. Is a problem a hypothesis? It is something much vaguer.” (Polanyi 1969, 118)

Ausgangspunkt der antizipativen Intuition ist somit nicht die Hypothese, sondern die vage Vermutung bzw. Ahnung, die darauf verweist, dass es etwas zu ergründen gibt. Die antizipative Intuition tritt aber auch in Form der intuitiven Ablehnung auf. Diese zeigt sich bei einer Widerständigkeit gegenüber nicht plausiblen Zusammenhängen. Die antizipative Intuition basiert auf dem Expertenwissen und ist trotz ihrer Fehleranfälligkeit im Forschungsprozess richtungsweisend.

„But even the highest degree of intuitive originality can operate only by relying to a considerable extent on the hitherto accepted interpretative framework of science.” (Polanyi 1969, 119)

Ein markantes Zeichen dieser Form der Intuition ist die Schwierigkeit, die Ahnungen bzw. Vermutungen und damit einhergehenden Gefühle in Worte fassen und in ihrer kohärenten Gestalt kommunizieren zu können.

„Both a problem and a suggested solution are in the nature of surmises, but they differ in their degree of explicitness. A suggested solution can usually be clearly communicated and its convincing power be transmitted to others, for its grounds are largely tangible. By contrast, a problem – or any other surmise arising in the course of any inquiry – is difficult to explain to others, let alone make convincing to others, for its grounds are mainly unspecifiable.” (Polanyi 1969, 202)

Die finale Intuition basiert auf der Imagination. Im Kontext dieser Phase entwickelt sich die performative Integration, bei der die Subsidiären hervortreten und interpretiert werden.

Die finale Intuition kann nicht nur durch den bewussten Willen hervorgebracht werden, sondern vielmehr tritt sie unvermittelt auf und erscheint bspw. als blitzartig auftretender Gedanke. Demzufolge gilt es eine Distanz gegenüber einer bewussten Auseinandersetzung mit einzunehmen. Aus einer idealtypischen Perspektive ist festzuhalten, dass die epistemische Integration zunächst auf einer antizipativen Intuition basiert, der die imaginäre Phase folgt und der sich die finale Intuition anschließt. In der letztgenannten Phase bilden die Subsidiaritäten eine kohärente Einheit (Klappacher 2006, 51).

Von zentraler Bedeutung ist, dass implizite Integrationen prinzipiell fehleranfällig sind. Denn im Kontext des proximalen Terms können Einzelmerkmale übersehen, verändert oder simplifiziert werden. So wird bei der impliziten Integration trotz alternativer Deutungsmöglichkeiten *eine* Deutung als „wahr“ angesehen. Das problematische an der impliziten Integration ist, dass sie irrtumsanfällig ist und trotz expliziter Gegenargumente nicht belehrbar ist und damit rational nicht eingeholt werden kann. Eine implizite Integration „kann durch gegenläufige Fakten nur zerstört werden, wenn diese Einzelheiten in eine alternative Integration eingehen, die die ursprünglich hergestellte sprengt“ (Polanyi 1975, 42). Voraussetzung für das Durchbrechen einer fehleranfälligen und alten Integration, erfordert eine Alternativintegration, die aktiv vorgenommen wird. In der nachfolgenden Tabelle (vgl. Tab. 2) können die zentralen Aspekte der „Theory of tacit knowing“ (Polanyi 1985) nochmals zusammenfassend nachvollzogen werden.

Tab. 2: Könnerschaft nach Polanyi

Absicht der Theorie	<ul style="list-style-type: none"> • „Theory of tacit knowing“ (Polanyi 1985) und die damit einhergehenden Prozesse von Wissensaneignung und -verarbeitung • dynamischen Aspekt des „Knowing“ im Kontext von Wissen und Können erhellen
Hauptinteresse	<ul style="list-style-type: none"> • auf Erkenntnisprozesse, Problemlösungen und die Entstehung neuen Wissens gerichtet. • implizites Denken, verstanden als „theory of non-explicit thought“ (Polanyi 1985, 155) • Knowing mit Blick „auf Prozesse des Wahrnehmens, Beurteilens, Antizipierens, Denkens, Entscheidens, Handelns“ (Neuweg 2005, 557) und damit auf „Könnerschaft“ (Neuweg 1999)
Implizites Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Integriert praktisches und intelligentes Wissen bzw. Integration von praktischen und theoretischen Kenntnissen (vgl. Polanyi 1985). Zusammenführung von Handlungs- und Theoriewissen. • Lässt sich nur bedingt in explizite Regeln fassen und ist nicht formalisierbar. • Verkörpertes Wissen, dem die Grundstruktur von proximalen und distalen Term zugrunde liegt. • Implizites Wissen ist an körperliche Prozesse und die damit einhergehende Wahrnehmung gebunden. • Basiert auf Fokal- und Hintergrundbewusstsein. <i>Fokalbewusstsein</i> enthält bewusste Körper- und Sinneswahrnehmungen, intellektuelle Tätigkeiten wie bspw. Denken, Wollen, Erinnern oder Vorstellen sowie Emotionen und Intentionen. <i>Hintergrundbewusstsein</i> basiert auf „Körpererfahrungen, Identität, Kontrollbewusstsein, Raum- und Zeiterleben sowie die

	<p>Unterscheidung von Realität und Vorstellungen.“ (vgl. Polanyi 1965 zit. n. Heitmann 2006, 31)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Implizite Integration</i> beruht auf implizitem Schluss, der vom Betrachter vorgenommen wird und darüber eine kohärente Gestalt wahrnehmen kann. Durch implizite Integration wird der proximale Term (Hintergrundbewusstsein) in den distalen Term (Fokalbewusstsein) transformiert. • Impliziter Schluss vollzieht sich beim Verstehen einer Situation oder Phänomens sowie beim Gewinnen eines Ergebnisses und ist bedingt irreversibel. • Zwei Formen der impliziten Integration: <i>Epistemische Integration</i> oder Triade – hier wird distaler Term unmittelbar wahrgenommen, erkannt und verstanden. <i>Performative Integration</i> – hier wird im Kontext einer Handlung, die auf ein bestimmtes Ziel gerichtet ist (distaler Term), die Einzelbewegung (proximaler Term) „durch die Fokussierung auf den distalen Term hervorgebracht“ (Klappacher 2006, 48) • <i>Einleibung</i>, <i>Einfühlung</i> und <i>Verinnerlichung</i> basieren auf einem Körperverständnis, indem der Körper auf die Welt gerichtet ist und als Welt erfahren wird. • <i>Implizite Triade</i> basiert auf einem auf Einfühlung basierenden Erkenntnisakt. • <i>Menon-Paradoxon</i> existiert aufgrund Fehlannahme, dass es nur explizites Wissen gibt und Nicht-Wissen ausgeblendet wird. Menon-Paradoxon lässt sich nur im Kontext von tacit-knowing-in-action aufbrechen – erklärt das Lösen von Problemen und Entdecken neuen Wissens. • Implizite Triadenaufbau basiert auf Wechselspiel von <i>Imagination</i> (aktive Form) und <i>Intuition</i> (passive Form) • Zwei Intuitionsformen: die <i>antizipative Intuition</i> versteht sich als Vermutung oder Ahnung und die <i>finale Intuition</i>, die auf der Imagination basiert und damit der performativen Integration entspricht.
--	--

In einer von Klappacher (2006) vorgenommenen Rezeption von Sanders (1988), lassen sich aus seinem Werk „Michael Polanyi`s Post-critical Epistemology. A reconstruction of some aspects of „Tacit Knowing“ nachfolgende Kernelemente von „tacit knowing“ bestimmen:

- Tacit knowing kann nicht spezifiziert werden. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass bei der impliziten Triade einzelne Elemente zum Tragen kommen, die nicht spezifizierbar sind. Demzufolge weist „empirisches Wissen, das auf direkter Beobachtung oder dem Ablesen von Messinstrumenten beruht, ebenfalls unspezifizierbare Elemente“ (Klappacher 2006, 55) auf. Angesichts dieser Erkenntnis werden Grenzen der Evidenz empirisch gewonnener Ergebnisse deutlich, die eine prinzipielle Skepsis im Sinne eines Infragestellens erfordern.
- Des Weiteren ist tacit knowing als intentional zu verstehen. Die implizite Integration entwickelt sich, „wenn die Aufmerksamkeit oder das Bewusstsein einer Person auf ein bestimmtes Erkenntnisziel [...] gerichtet ist.“ (Klappacher 2006, 55) Damit sind bspw. Prozesse des Verstehens und Lösens

von Problemen oder das Erlernen der praktischen Fähigkeit des Absaugens eines Patienten verbunden.

- Darüber hinaus erweist sich das tacit knowing, wie es bereits beim Aufbau der impliziten Triade gezeigt werden konnte, als dynamisch. Polanyi interessieren in erster Linie die Erkenntnisprozesse, Problemlösungen und die Entstehung neuen Wissens. Die rationale Analyse und Rekonstruktion dieses Wissens erfolgt in einem nächsten Schritt. Dabei ist das explizite Wissen im impliziten Wissen enthalten. Das Verstehen und Anwenden des expliziten Wissens erfolgt somit im Zusammenspiel mit dem impliziten Wissen (Klappacher 2006, 55).
- Tacit knowing kann als persönliches und soziales Wissen verstanden werden. Demzufolge bilden die angeborenen mentalen Strukturen die Grundlage für implizites Wissen und sind an die Person gebunden. Darüber wird der Subjektbezug von tacit knowing deutlich. Die mentalen Strukturen entfalten sich im Kontext von Sprache und Kultur. Dementsprechend kann das Wissen als sozial und kulturell bezeichnet werden. Dieser Entwicklungsprozess zeichnet sich insbesondere im geisteswissenschaftlichen Kontext, wie bspw. bei moralischen oder künstlerischen Diskursen ab (Klappacher 2006, 55 ff).
- Ein nächstes wesentliches Merkmal des tacit knowings ist, dass es keine kritische Perspektive aufweist. Dies lässt sich damit begründen, dass während des Aufbaus der impliziten Triade, die Aufmerksamkeit auf den proximalen Term gerichtet ist und darüber mit der Bildung einer kohärenten Einheit absorbiert ist. Dem kann durch eine kritische Reflexion gegengesteuert werden. Denn im Prozess der Reflexion können die wahrgenommenen Subsidien in das Fokalbewusstsein gerückt und überprüft werden (Klappacher 2006, 56).
- Das tacit knowing erweist sich als fallibel. Während des Aufbaus der impliziten Triade greifen Imagination und Intuition ineinander. Sowohl die Intuition als auch das damit verbundene Wissen ist stets als fehleranfällig anzusehen. Somit können nach Polanyi implizite Fähigkeiten und Strukturen als fehleranfällig verstanden werden. (Klappacher 2006, 56 ff.)

Die vorangestellten Ausführungen machen deutlich, dass „tacit-knowing-in-action“ und die damit einhergehende Performativität von Wissen, Denken und Handeln als elementare Grundlage von reflexiver Könnerschaft verstanden werden kann. In diesem Prozess basiert

das situative Fallverstehen und Urteilen auf dem Wechselspiel von Imagination und Intuition. Konkret ausgedrückt, handelt es sich um einen Wechsel von aktiven und passiven Phasen einschließlich der daraus resultierenden expliziten und impliziten Schlüsse, die sich im Kontext von Problemlösungen in Handlungssituation abzeichnen und prinzipiell als fehleranfällig anzusehen sind. Der Leib bzw. Körper nimmt im Kontext der Wahrnehmungsprozesse und der Erkenntnisbildung eine Schlüsselfunktion ein. Denn die unausdrückliche Erkenntnis beruht „auf einer bedeutungsvollen Integration unseres Leibes und der von ihr gespürten Empfindungen“ (Polanyi 1978, 120 ff.) Darüber hinaus zeigt sich, dass das Entstehen von Bedeutung an „Momente innerhalb und außerhalb unseres Leibes als Schlüssel zur Wahrnehmung gebraucht und als solche zur Einheit der Wahrnehmung integriert werden.“ (ebd., 121) Die intuitiven Handlungsvollzüge werden durch die Einbildungskraft hervorgerufen. „Stets sucht unsere forschende Einbildungskraft unsere bildende Intuition aufzurufen, während ihr eigenes Streben selbst von der Intuition angeregt und geleitet wird.“ (ebd., 131) Vor diesem Hintergrund versteht Polanyi die Einbildungskraft und Intuition als förderungswürdig, da sie die Grundlage aller Heuristik bilden (ebd., 131). Kritisch zu hinterfragen ist bei Polanyi „die Rolle des Sozialen sowohl in der Aneignung und Tradierung von Wissen als auch bei der Einverleibung.“ (Friesacher 2008, 213) Demzufolge werden Aspekte der sozialen Interaktion und Intersubjektivität, die grundlegend für eine verständigungsorientierte Kommunikation sind, ausgeblendet. Vielmehr basiert Polanyis Theorie des impliziten Wissens auf den bewusstseinstheoretischen Grundannahmen des Gestaltkonzepts. Nicht zuletzt erkennt Polanyi „die Bedeutung des Wissens für Sozialität (und umgekehrt)“ (ebd., 213) und für Kulturalität, die grundlegend für die klinische Urteilsbildung und das Fallverstehen in Pflegesituationen sind.

3.2.5 Könnerschaft bei Maurice Merleau-Ponty

Angesichts der vorangestellten Kritik, wird im nächsten Untersuchungsschritt mit der Wahrnehmungstheorie von Merleau-Ponty (1966) die Zwischenleiblichkeit als Grundlage eines sinnverstehenden Sprach- und Wahrnehmungshandelns, die grundlegend für den Zugang zum Anderen ist, in den Blick genommen. Entgegen der von Polanyi vernachlässigten intersubjektiven, sozialen und kulturellen Dimension des Wissens in Kommunikations- und Interaktionsprozessen, wird mit Merleau-Ponty (1966) diesbezüglich eine Erweiterung vorgenommen.

3.2.5.1 Dialog als Grundlage Sinn verstehender Wahrnehmungs- und Sprachpraxis

Merleau-Ponty (1966) versteht die Beziehung des Menschen zur Welt als einen offenen Dialog. In seinem Aufsatz „Die Wahrnehmung des Anderen und der Dialog“ (Merleau-Ponty 1993, 147 ff.) stellt er die produktive Kraft des Dialogs heraus, in dem die Gesprächspartner eine Veränderung erfahren.

„In der Erfahrung des Dialogs konstituiert sich zwischen mir und dem Anderen ein gemeinsamer Boden, mein Denken und seines bilden ein einziges Geflecht, meine Worte wie die meines Gesprächspartners sind hervorgerufen je durch den Stand der Diskussion und zeichnen sich in ein gemeinsames Tun ein, dessen Schöpfer keiner von uns beiden ist. Das ergibt ein Sein zu zweien, und der Andere ist hier nicht mehr für mich ein bloßes Verhalten in meinem transzendentalen Felde, noch übrigens in dem seinen, sondern in vollkommener Gegenseitigkeit sind wir für einander Mitwirkende, unser beider Perspektiven gleiten ineinander über, wir koexistieren durch ein und dieselbe Welt hindurch. Im gegenwärtigen Dialog werde ich von mir selbst befreit, die Gedanken des Anderen sind durchaus die seinigen, die nicht ich etwa hervorbringe, wiewohl ich sie schon in *statu nascendi* erfasse, ja ihnen vorweg bin; und Einwände meines Gesprächspartners entreißen mir sogar Gedanken, von denen ich nicht wusste, dass ich sie hatte, so dass also der Andere ebenso sehr mir zu denken gibt wie ich ihm Gedanken zuschreibe.“ (Merleau-Ponty 1966, 406)

Im Kontext der Rede bzw. des Gesprächs entwickelt sich ein Prozess, der einen überindividuellen Antwortcharakter beinhaltet, indem Aktivität und Passivität wechselseitig ineinander greifen. Die damit einhergehende soziale Interaktion, versteht sich als ein wechselseitiges Beziehungsgeschehen, in dem das lebensgeschichtliche Gewordensein der Gesprächs- bzw. Interaktionspartner in den Blick rückt. Dabei entwickelt sich ein Wahrheitsgeschehen im Dialog:

„Er [der Andere] kann sich mir gegenüber geltend machen, sofern auch ich Rede bin, das heißt, sofern auch ich dazu imstande bin, mich durch die Bewegung des Diskurses zu einer neuen Erkenntnissituation führen zu lassen [!]. [...] Ich bin nicht nur aktiv, wenn ich spreche, sondern ich eile meiner Rede im Zuhören des Anderen voraus; ich bin nicht passiv, wenn ich zuhöre, sondern ich spreche gemäß dem ... was der Andere sagt [!]. Sprechen, das ist nicht nur meine eigene Initiative, Zuhören, das heißt nicht nur, die Initiative des Anderen über sich ergehen lassen, da wir ja schließlich als sprechende Subjekte ein und dasselbe Bestreben, das älter ist als wir, *fortsetzen* und wieder aufnehmen, ein Bestreben, auf dem wir, der eine wie der andere, aufgepfropft sind und welches die Offenbarung und das Werden der Wahrheit [!] darstellt.“ (Merleau-Ponty 1993, 158)

Den Dialog kennzeichnet die Ambiguität. Der Mensch spricht hierbei zur Welt und diese spricht wiederum zu ihm. Indem der sinnlich-sinnstiftende Mensch die gleichsam sinnlich-sinnhafte Welt befragt, antizipiert die Frage in einem gewissen Sinne die Antwort der Welt (ebd., 160ff.).

„Ein Ding ist also in der Wahrnehmung nicht wirklich gegeben, sondern von uns innerlich übernommen, rekonstruiert und erlebt, insofern es einer Welt zugehört, deren Grundstrukturen wir in uns selbst tragen und von der es eine der möglichen Konkretionen darstellt.“ (Merleau-Ponty 1966, 377)

Deutlich wird, dass die Welt, in der Menschen verankert sind, einerseits erlebt, erfahren und verstanden wird. Andererseits wird der Mensch gleichzeitig von der Welt überschritten und transzendiert. Damit ist der Mensch auf sich gerichtet und geht davon aus, die Welt bereits verstehen zu können. Mit dem Phänomen des Empfindens, das Merleau-Ponty als eine „*lebendige Kommunikation*“ zwischen dem sinnhaft Empfindenden und dem sinnlich Empfundene ansieht (ebd., 251) wird die sinnverstehende Dimension des dialogischen Sprach- und Wahrnehmungshandelns angesprochen. Die Dialogizität lässt sich demnach nicht auf kognitiv-rationale Verstehensprozesse reduzieren, sondern verweist auf die leibliche Dimension, auf die Sinne und eine damit einhergehende spürbare Fremd- und Eigenwahrnehmung. Dabei steht der Eigenleib im Kontext von Intersubjektivität und Sozialität. Die leibliche Wahrnehmung schließt „nicht nur meine Welt“ (ebd., 390) ein, sondern in der Welt „sehe ich das Verhalten des Anderen sich abzeichnen, das eben auf diese Welt abzielt, sie ist das Korrelat nicht nur meines Bewusstseins, sondern eines jeden Bewusstseins, das mir zu begegnen vermag“ (ebd., 390). Der fungierende Eigenleib ist in eine Welt eingebunden, die als eine offene Totalität verstanden wird. In dieser kreuzen sich differenzierte Perspektiven und machen damit die „Evidenz des Anderen“ möglich (Bermes 1998, 92). Dies lässt sich in folgendem Zitat verdeutlichen:

„Meinen Leib erfahre ich als Vermögen gewisser Verhaltensweisen und einer gewissen Welt, ich bin mir selbst nicht anders gegeben, denn als ein gewisser Anhalt an der Welt; und eben mein Leib ist es, der den Leib des Anderen wahrnimmt, und er findet in ihm so etwas wie eine wunderbare Fortsetzung seiner eigenen Intentionen, eine vertraute Weise des Umgangs mit der Welt; und wie die Teile meines Leibes ein zusammenhängendes System bilden, bilden somit auch der fremde Leib und der meinige ein einziges Ganzes, zwei Seiten eines einzigen Phänomens, und die anonyme Existenz, deren Spur mein Leib in jedem Augenblick ist, bewohnt nunmehr die beiden Leiber in eins.“ (Merleau-Ponty 1966, 405).

Damit werden die Situiertheit des Leibes und die Sinnbildung bedeutsam. Das leibliche Verhalten ist in eine Situation eingebunden und erweist sich als ein „vorbewusstes, vorichliches Können“ (Mertens 2001, 180), dessen Sinn auf der Situiertheit basiert. Die Situation und Sinnbildung stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander.

„Die Situation ist an der Sinnbildung der Intentionalität des leiblichen Verhaltens beteiligt, da sie selbst sinnhaft ist. Die Sinnhaftigkeit des leiblichen Verhaltens [erweist sich als] Quelle eines eigentümlichen Sinnes, der in den Wahrnehmungssinn eingeht, wie die Situation eines Leibwesens in seinem sinnhaften Verhalten begründet ist. Sinn und

Situation sind korrelative Begriffe. Situationen sind sinnhaft und Sinn ist situiert.“ (ebd., 180 ff. Einfügung von U.B.)

Darüber eröffnen sich *Möglichkeitsräume*, die auf dem „sinnhaften, die Erfahrung bestimmenden, leiblichen Handeln beruhen.“ (ebd., 183) Die Möglichkeit der Intersubjektivität findet ihren Ausgang in der Wirklichkeit zwischenleiblichen Verhaltens und der faktischen Kommunikation.

3.2.5.2. Leibliches Wahrnehmen und Verstehen

In der Art und Weise *wie* Dinge und Andere wahrgenommen und einer Situation begegnet wird, zeigt sich, ein bestimmter Erfahrungsstil und die Subjektorientierung in der Begegnung. Jegliche Wahrnehmung und die damit einhergehende Perspektivenbildung beruht auf tradierten Wissensbeständen und lebensgeschichtlich geprägten Erfahrungen.

„Eine erste Wahrnehmung ohne jeglichen Hintergrund ist undenkbar. Jede Wahrnehmung setzt schon eine bestimmte Vergangenheit des Wahrnehmungssubjekts voraus, und die abstrakte Funktion des Wahrnehmens als Begegnung mit Gegenständen impliziert einen geheimen Akt, durch den wir unsere Umwelt entfalten.“ (Merleau-Ponty 1966, 327)

Die vom Subjekt eingenommene Leib-Perspektive und das damit einhergehende leibliche Wahrnehmen und Verstehen ist demzufolge an die Sozialität und Kulturalität gebunden. Konkret ausgedrückt, hängt die Perspektivenbildung, die in Situationen eingenommen wird, von den sozial und kulturell geprägten Erfahrungen des Subjekts ab. Merleau-Ponty (1966) unterscheidet für das Erleben des eigenen Leibes den „habituellen Leib“ vom „aktuellen Leib“ (ebd., 107). Während dem habituellen Leib, die vergangenen Erfahrungen zugrunde liegen, entspricht der aktuelle Leib den Erfahrungen im Hier-und-Jetzt, die auf vorgängigen Erfahrungen des habituellen Leibes beruhen. Damit wird deutlich, dass der Leib als Ausdrucksmedium von Erfahrungen eine Schlüsselstellung zwischen dem Menschen und der Welt einnimmt. Der Leib ist in der unmittelbaren Wahrnehmungssituation situiert und wird als „habituelle Leib“ verstanden (Merleau-Ponty 1966, 107). Dieser stellt eine Synthese aus gesellschaftlichen und autobiografischen Erfahrungen dar. In der direkten Wahrnehmungssituation werden die ursprünglich sedimentierten Erfahrungen im „aktuellen Leib“ (ebd., 107) permanent aktiviert und umstrukturiert:

„Auf diese Weise ist der Leib Ausdruck der gesamten Existenz, nicht als deren äußere Begleiterscheinung, sondern weil sie in ihm sich realisiert. Dieser inkarnierte, >verkörperte< Sinn ist das zentrale Phänomen“ (Merleau-Ponty 1966, 198).

Die Differenz zwischen habituellem und aktuellem Leib lässt sich an Merleau-Pontys Beispiel des Phantomglieds verdeutlichen. So spürt beispielsweise ein Mensch der eine Unterschenkelamputation hinter sich hat, an seinem Stumpf (= aktueller Leib) seinen ehemaligen Unterschenkel (= habitueller Leib) als wenn er noch vorhanden sei. Dieses Wahrnehmungsphänomen macht Merleau-Ponty am Phantomarm deutlich.

„Der Phantomarm selbst ist keine Erinnerung, sondern ein Gleichsam-Gegenwärtiges, jetzt fühlt der verstümmelte ihn an seiner Brust liegen, ohne jede Spur eines Vergangenheitsmoments. (...) Der Phantomarm ist derselbe Arm, den einst Granatsplitter zerrissen und dessen sichtbare Hülle längst irgendwo verbrannt ist, der aber jetzt noch im gegenwärtigen Leib herumspukt, ohne sich doch mit ihm zu vereinigen. Der Phantomarm ist so, einer verdrängten Erfahrung gleich, einstig Gegenwart, die sich weigert, zur Vergangenheit zu werden“ (Merleau-Ponty 1966, 109).

Das Erfahrungsfeld des Leibes lässt sich nicht gänzlich fassen, da Merleau-Ponty davon ausgeht, dass es kein autonomes Bewusstsein gibt.

„Als die Welt sehender oder berührender ist so mein Leib niemals imstande, selbst gesehen oder berührt zu werden. Weil er das ist, wodurch es Gegenstand überhaupt erst gibt, vermag er selbst nie Gegenstand, niemals >völlig konstituiert< zu sein (Merleau-Ponty 1966, 117)

Der Leib lässt sich nicht im Spiegel beobachten. In diesem Verständnis heißt beobachten, den Gesichtspunkt abwandeln und den Gegenstand festhalten. Faktisch kann sich der Mensch beim Sehen nicht sehen.

Merleau-Ponty versteht die Wahrnehmung als einen leiblichen Akt, dem die Einheit von kognitivem Erkennen und Empfinden zugrunde liegen. Nach Gugutzer (2002) lässt sich dieser Aspekt als „leibliche Wahrnehmung“ (ebd., 20) verstehen, die Merleau-Ponty am Leib als „natürlichem Ich“ bzw. als „ursprüngliche Intentionalität“ zum Ausdruck bringt.

„Die Theorie des Körperschemas ist implizit schon eine Theorie der Wahrnehmung. Wir haben aufs Neue gelernt, unseren eigenen Leib zu empfinden, wir haben, dem objektiven, distanzierten Wissen vom Leib zu Grunde liegend, ein anderes Wissen gefunden, das wir je schon haben, da der Leib immer schon mit uns ist und wir dieser Leib sind. In gleicher Weise werden wir eine Erfahrung der Welt zu neuem Leben zu erwecken haben, so wie sie uns erscheint, insofern wir zur Welt sind durch unseren Leib und mit ihm sie wahrnehmen. Doch also ein neues Verhältnis zu unserem Leib wie zur Welt findend, werden wir auch uns selbst wieder finden, da der Leib, mit dem wir wahrnehmen, gleichsam ein natürliches Ich und selbst das Subjekt der Wahrnehmung ist“ (Merleau-Ponty 1966, 242)

Das „natürliche Ich“ ist „von Natur aus“ Leib. Der Leib ist das Ich, weil es der Leib ist, mit dem das Ich wahrnimmt. Der Leib ist „Subjekt der Wahrnehmung“. Die bereits erwähnte „ursprüngliche Intentionalität“ ist leiblich und lässt sich als ein praktisches Vermögen verstehen. Sie ermöglicht ein der Situation angepasstes Verhalten, was auf das präreflexive Erkennen der Anforderungen der jeweiligen Situation zurückzuführen ist. Die „ursprüngliche Intentionalität“ ist ein Gerichtetsein, das nicht auf einer Bewusstseinsleistung basiert, sondern auf der leiblichen Fähigkeit, in einer Situation präreflexiv den Sinn zu erfassen. Es handelt sich um einen ursprünglichen Wahrnehmungsimpuls in der Handlung, um eine leibliche Wahrnehmung, die Merleau-Ponty an der Geschlechtlichkeit, verstanden als ursprüngliche Intentionalität, beispielhaft verdeutlicht. So kann bspw. mit dem leiblichen Vermögen, den Körper eines Anderen zu begehren, eine Situation als erotisch oder sexuell empfunden werden.

„Ein Anblick hat (...) dann für mich sexuelle Bedeutung (...) sofern er existiert für meinen Leib und dessen beständig bereites Vermögen, gegebene Reize in eine erotische Situation zu fügen und dieser in sexuellem Verhalten zu sprechen. Es gibt ein 'erotisches Verstehen', das von anderer Art ist als das Verstehen des Verstandes; der Verstand versteht, indem er eine Erfahrung unter einer Idee erfasst, der Begierde aber eignet ein Verstehen, das 'blindlings' Körper mit Körper verbindet“ (Merleau-Ponty 1966, 188).

In diesem leiblichen Verstehen, treffen zwei Leiber aufeinander, die der Situation eine erotische Bedeutung zuschreiben. Das entspricht der ursprünglichen Intentionalität, da in der unmittelbaren Erfahrung der Situation präreflexiv, und damit ohne bewussten Willen, die erotische Bedeutung zugeschrieben wird. Das leibliche Vermögen ist in der Lage, Anblicke oder Berührungen implizit so wahrzunehmen, dass sich die Leiber in die erotische Situation einfügen und mit einem entsprechenden Verhalten beantworten. Dieses leibliche Verstehen, kann als ein leibliches Wissen verstanden werden, auf das der Leib innerhalb einer Situation spontan Zugriff hat. Das leibliche Wissen ist durch ein „habituelles Wissen von der Welt, diese implizite oder sedimentierte Wissenschaft“ (Merleau-Ponty 1966, 278) geprägt. Die eigene Wahrnehmung ist stets historisch-kulturell eingebunden und somit nie nur die eigene Wahrnehmung.

„Derjenige, der wahrnimmt, ist nicht vor sich ausgebreitet, wie ein Bewusstsein es sein sollte, er hat seine geschichtliche Dichtigkeit, übernimmt eine Wahrnehmungstradition und sieht sich konfrontiert mit einer Gegenwart. In der Wahrnehmung denken wir den Gegenstand und denken nicht uns als ihn denkend, wir sind vielmehr zum Gegenstand und gehen auf in unserem Leib, der mehr als wir selbst von der Welt und von den Motiven und Mitteln weiß, sie zur Synthese zu bringen“ (Merleau-Ponty 1966, 279).

Festzuhalten gilt, dass für Merleau-Ponty der Prozess der Wahrnehmung ein permaentes Schaffen, Erfinden und Strukturieren von Sinn darstellt. Dies geschieht indem die aktuelle Wahrnehmung sich mit den vorangegangenen Wahrnehmungsakten „durch einen Umsturz der Gegebenheiten“ verbindet und sich daraus eine „Bewusstseinsseinheit (...) Schritt für Schritt in >Übergangssynthesen<“ (ebd., 52 Hervorhebung i. ordinarily) bildet. Dieses Wahrnehmungsbewusstsein entwickelt sich nicht durch ein explizites Nachdenken, sondern nimmt den Ausgangspunkt von den Sinnesaktivitäten des Leibes. Damit entzieht sich die Verknüpfung der Wahrnehmungsmomente der Verstandesleistung und es bildet sich ein Ineinandergreifen der Perspektiven. Jede Perspektive „geht in die andere ein“ (ebd., 380 Hervorhebung i. ordinarily).

Das „inkarnierte Bewusstsein“ versteht sich als die Bedeutungsleistung des Leibes. Der Leib stellt ein „intentionales Leben (dar), das nicht mit Begriffen der Vorstellung zu erfassen ist, und ein Verstehen, das noch kein intellektuelles Begreifen ist“ (Meyer-Drawe 1990, 109). Dieses leibliche Verstehen beruht auf Wahrnehmungen, die dem Denken vorgeschaltet sind. Der Leib bildet damit die Basis aller reflexiven Akte. Das Moment der Selbstbesinnung, verstanden als Bedeutungserfahrung, stellt den Schnittpunkt einer aktiven und passiven Sinngenease dar. Die Bedeutungserfahrung bzw. das Geben von Bedeutungen basiert auf einem Wahrnehmen von Differenzen. Diese Wahrnehmung von Differenzen beruht auf einem leiblichen Bemerkens von Abweichungen oder Auffälligkeiten im vorgefundenen Feld. Um die kreative Dynamik von Erfahrungen fassen zu können, ist es erforderlich, die Genesis des präreflexiven Bedeutungsfeldes des Leibes, verstanden als Sinnstiftungsmoment und Grundlage eines jeden reflexiven Aktes einzubeziehen. Die Wahrnehmungsprozesse basieren auf sich überkreuzenden aktiven und passiven Bewegungsmomenten, die sich als bedeutungsgebende, leibliche Selektionen vollziehen. Die Wahrnehmung ist als eine „originäre Erfahrungsweise“ (Merleau-Ponty 1942, 254) zu verstehen. Das damit einhergehende Wahrnehmungsverständnis, basiert auf einer „ständig verändernden Prozessualität einzelner, widersprüchlicher Wahrnehmungsmomente“ (Peters 1996, 54) durch die innovative Erfahrungen hervorgehen.

Merleau-Ponty unterscheidet im Wahrnehmungsprozess ein „engagiertes Bewusstsein“ von einem „prädikativen Bewusstsein“. Das „engagierte Bewusstsein“ bildet die Grundlage der innovativen Erfahrungen. Es ist ein engagiertes Bewusstsein,

„das nur vermittels seiner historisch-mundanen Sphäre zu sich kommt, das sich nicht selbst begrenzt, nicht mit sich selbst koinzidiert, sondern sich eher ahnt und erscheint im

Laufe der Erfahrung, deren unsichtbarer *Inhaber* es ist“ (Merleau-Ponty 1968, 241 Hervorhebung i. ordinarily).

Mit Rückgriff auf die der Gestalttheorie zugrunde liegenden Begriffe der „Gestalt“ und „Struktur“ versucht Merleau-Ponty über „den Prozeß der vorreflexiven Organisation unserer Erfahrungsvollzüge in der ursprünglichen Sinnschicht unserer Existenz Aufschluß zu erhalten.“ (Peters 1996, 54) Die durchgängige „Strukturierung und Umstrukturierung des ursprünglichen Erfahrungsfeldes“ (ebd., 55) in der aktuellen Wahrnehmungssituation, sorgt für die „Entwicklung von Sinngestalten innovativer Erfahrungen“ (ebd., 55). Der Sinn des Wahrgenommenen wird vom Wahrnehmenden während des Durchlaufens von Erfahrungen nur erahnt. Merleau-Ponty (1966) bezeichnet den aktuellen Erfahrungsmoment als „ekstatisches Wesen“ (ebd., 94), der in Vergangenheit und Zukunft eingebettet ist und in der Gegenwart nicht gefasst werden kann (Peters 1996, 55). Der aktuelle Erfahrungsmoment ist mit der Vergangenheit durch die existentiellen Bedeutungen des habituellen Leibes verbunden und steht in Differenz zu diesen. Entgegen dem „engagierten Bewusstsein“ ist das „prädikative Bewusstsein“ gegenüber den Erfahrungen immer „voraus oder hinterher, aber niemals zugleich“ (Merleau-Ponty 1984, 51). Darüber zeigen sich die Grenzen der Reflexion augenblicklich konstituierender Wahrnehmungserfahrungen bzw. der originären Erfahrungen. Denn die Wahrnehmung bleibt im Denken nur noch als eine Spur übrig (Peters 1996, 56).

„Wende ich mich meiner Wahrnehmung zu, gehe ich von der direkten Wahrnehmung zum Gedanken der Wahrnehmung über, so vollziehe ich sie *nach* und finde ich in meinen Wahrnehmungsorganen ein Denken bereits am Werke, das älter ist als ich selbst und dessen bloße Spuren die Organe sind“ (Merleau-Ponty 1966, 403)

Der Versuch, über das rückblickende Denken und die Reflexion eine „originäre Wahrnehmungserfahrung und das wahrgenommene Ding“ (Peters 1996, 58) einzuholen bzw. erfassen zu können, entspricht Merleau Ponty (1986) nach, vielmehr einer „reflektierten Wahrnehmung“ (ebd., 60) und einem „in-einer-reflektierten-Wahrnehmung-wahrgenommenen-Ding“ (ebd., 60). Demzufolge handelt es sich um eine Illusion, davon auszugehen, dass durch „Reflexion die eigene Wahrnehmung und das Ding selbst erfasst zu haben.“ (Peters 1996, 58) Der Prozess des Wahrnehmens vollzieht sich ohne das prädikative Bewusstsein. Der Andere und andere Dinge können nicht vollständig erfasst werden. Diesbezüglich bleibt immer eine Leerstelle. Das erfahrende Subjekt „dezentriert“ sich, zwischen dem Selbst und der Welt, in den ineinander verwobenen Wahrnehmungsstrukturen (ebd., 252).

3.2.5.3 Zum dialektischen Verhältnis von Erfahrung und Reflexion

Nach dieser ersten Bestimmung von Wahrnehmungserfahrungen in denen sich Sinnstrukturen bilden und Bedeutungserfahrungen abzeichnen, gilt des das dialektische Verhältnis von Erfahrung und Reflexion in den Blick zu nehmen. Dies geschieht mit der Absicht, dessen Relevanz für die situative Urteilsbildung und das unmittelbare Fallverstehen aufzuzeigen. Die unmittelbare Erfahrung, verstanden als präreflexives Erfahrungsmoment beruht auf einer Wahrnehmung, die der Bewusstseinsaktivität vorgeschaltet ist. Die Wahrnehmung geht dem Denkprozess voraus und wird nicht durch das Denken unterbrochen.

„In der Wahrnehmung denken wir nicht den Gegenstand und denken nicht uns als ihn denkend, wir sind vielmehr zum Gegenstand und gehen auf in unserem Leib, der mehr als wir selbst von der Welt und von den Mitteln und Motiven weiß, sie zur Synthese zu bringen“ (Merleau Ponty 1966, 279).

Mit der unmittelbaren Erfahrung ist der Wahrnehmungsakt gemeint, der „mich in Beschlag nimmt, und zwar so sehr, dass ich nicht, während ich wirklich den Tisch wahrnehme, mich als ihn Wahrnehmenden apperzipieren kann“ (ebd., 278; Hervorhebung i. ordinarily). Die „Unmittelbarkeit“ entspricht nicht dem reinen Eindruck, „sondern de[m] Sinn, [der] Struktur, de[m] spontane[n] Zusammenhang der Teile“ (ebd., 82 Einfügung U.B.) die auf der Grundlage basieren, in der Subjekt und Objekt ineinander aufgehen. Im Kontext der sinnlichen Wahrnehmung wird dem Wahrgenommenen kein Sinn durch einen intellektuellen Akt zugeschrieben, vielmehr sind dem sinnlich Gegebenen bereits der Sinn und die Bedeutung immanent.

Die „dialektische Struktur des Leibes“ (ebd., 113, 199 ff.) besagt, dass der Leib im Sinne der „Doppelempfindung“ (ebd., 118) wahrnehmender und wahrnehmbarer, bewegender und bewegungsempfindender, sehender und sichtbarer Leib ist. In der Selbstberührung lässt sich der Leib als wahrnehmendes Subjekt und als wahrgenommenes Objekt spüren. Diese Doppelempfindung kann auch als leibliche Reflexivität verstanden werden, da es sich um einen „Selbstbezug bis in die Sinnlichkeit hinein handelt“ (Waldenfels 2000, 36). Bedeutsam ist, die Selbsterfahrung vom Selbstbewusstsein zu unterscheiden. Das Selbstbewusstsein beinhaltet eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich. Dagegen ist die Selbsterfahrung auf das Leibliche bezogen, was letztlich auf das leibliche Zur-Welt-Sein zurückzuführen ist und sich auf das leibliche Gegebensein des Selbst bezieht. Jede Selbsterfahrung ist an leibliches Dasein gebunden. Ebenso greift jede Dingerfahrung auf die Wahrnehmungsfunktion des Leibes zurück (Waldenfels 1985, 155). Das leibliche Selbst stellt den Ausgangspunkt des reflexiven Selbstbewusstseins dar.

Diese Feststellung lässt sich darauf zurückführen, dass der Leib die Voraussetzung bietet, die Welt- und Selbsterfahrung aufzuschließen. Der Leib stellt mit seinen Wahrnehmungsorganen die ontologische Grundlage der reflexiven Akte dar und das Bewusstsein basiert auf dem leiblichen Zur-Welt-Sein. Letztlich besteht eine „unaufhebbare Dialektik“ (Waldenfels 1985, 169) zwischen Leib und Bewusstsein, lebendiger Erfahrung und Reflexion. Wenn vom dialektischen Verhältnis von Erfahrung und Reflexion gesprochen wird, ist davon auszugehen, dass die Reflexion auf der Erfahrung basiert und die reflektierten Erfahrungen im Leib abgespeichert werden und darüber neue Erfahrungen strukturieren. Damit verbunden ist eine Identitätsbildung, die auf einer „reflexiven Leiblichkeit“ (Gugutzer 2002, 85) beruht. Mit der „Identität als reflexive Leiblichkeit“ (ebd., 85) ist das „dialektische Verhältnis von leiblicher Erfahrung und Reflexion“ (ebd., 85) gemeint. „Die Identitätsrelevanz des Leibes (als natürliches Ich)“ (ebd., 85) hängt „davon ab, ob, wenn ja, wie sehr man sich mit dem eigenen leiblichen Erfahrungen identifiziert.“ (ebd., 85) Darüber wird deutlich, dass nicht jede leibliche Selbsterfahrung einen Einfluss auf die Identitätsbildung hat. Die Identifikation ist als reflexiver Akt zu verstehen, „der auf der Basis der leiblichen Existenz möglich wird und die Leiberfahrung zum Gegenstand hat. Zum anderen folgt aus dem ontologischen Vorrang der Erfahrung ganz allgemein, dass die Identität des Individuums leiblich fundiert ist.“ (ebd., 85) Die in sozialwissenschaftlichen Identitätstheorien angesprochene „narrative oder diskursive Konstruktion der Identität“ (ebd., 85), folgen meist implizit der „Annahme eines ontologischen Primats des Bewusstseins“ (ebd., 85), und blenden dabei weitgehend den Leib und die lebendige Erfahrung aus. Die personale Identitätsbildung erfordert aber „Interpretationen der Selbsterfahrungen in Form von Selbsterzählungen [...]“ (ebd., 85). Dabei gilt es sich zu vergegenwärtigen, „dass es der Leib als Medium der Welthabe ist, der Selbstnarrationen bedingend ermöglicht.“ (ebd., 85)

3.2.5.4 Leibliche Intersubjektivität: Zwischenleiblichkeit

Merleau-Ponty sieht den Menschen als Teil einer Sozial- und Kulturwelt. Damit wird der Mensch nicht auf seine Physis reduziert.

„So wie die Natur mein personales Leben bis ins Zentrum durchdringt und mit ihm sich verflucht, so steigen meine Verhaltungen in die Natur wieder herab und schlagen sich nieder in Gestalt einer Kulturwelt. Ich habe nicht nur eine physische Welt, lebe nicht nur in einer Umwelt von Erde, Luft und Wasser, mich umgeben Wege, Forste, Dörfer, Straßen, Kirchen, Werkzeuge, eine Klingel, ein Löffel, eine Pfeife. Jeder dieser Gegenstände ist in sich gekennzeichnet von dem menschlichen Tun, zu dem er bestimmt

ist. Jeder umgibt sich mit einer menschlichen Atmosphäre (...)“ (Merleau-Ponty 1966, 398).

Der Mensch ist von Anbeginn des Lebens in eine Sozial- und Kulturwelt, die als „beständiges Feld oder Dimension der Existenz“ (ebd., 414) zu verstehen ist, hineingeboren. Demzufolge ist der Mensch zwar in der Lage, sich von der eigenen Existenz zu distanzieren, doch er wird „nie aufhören, in Bezug zu ihr situiert zu sein. Wie unser Bezug zur Welt überhaupt, ist unser Bezug zum Sozialen tiefer als jede ausdrückliche Wahrnehmung und jedes Urteil“ (ebd., 414). Darüber wird deutlich, dass der Mensch als Subjekt der Kulturwelt, deren Normen, Deutungsmuster, Traditionen etc. unbewusst transportiert. In diesem Sinne handelt es sich um eine unmittelbare Leib- und Selbsterfahrung, die dem Bewusstsein vorgeschaltet ist und von der Sozial- und Kulturwelt geprägt ist. Diese Prägung ist habituell bspw. als habituelles Wissen verankert und zeigt sich im Verhalten des Menschen.

Die Konstitution der Sozialität vollzieht sich über das Verhältnis des Leibes zur sozialen und kulturellen Welt. Das Verhältnis von Leiblichkeit und Sozialität kann nicht ausschließlich auf die menschliche Existenz reduziert werden. Die soziale und kulturell bedingte leibliche Verfasstheit des menschlichen Leibes ermöglicht es, dass der Leib der Anderen in seinem körperlichen Ausdrucksverhalten wahrgenommen werden kann und die Anderen aufgrund ihres Leibes, das körperliche Erscheinen und Verhalten wahrnehmen können. Damit ist die „leibliche Intersubjektivität“ (Merleau-Ponty 1967, 58 ff.) bzw. „Zwischenleiblichkeit“ (Metraux 1976, 145) in der menschlichen Begegnung angesprochen. Das ontologische Primat der Wahrnehmung bildet die Grundlage der intersubjektiven Begegnung und das gemeinsame intersubjektive Teilen der Welt. Merleau-Ponty macht das an nachfolgender Stelle deutlich:

„Schon durch den Besitz sensorischer Funktionen, eines visuellen, auditiven, taktilen Feldes kommuniziere ich mit Anderen, als psychophysische Subjekte genommen. Mein Blick fällt auf einen lebendigen, in Tätigkeit begriffenen Leib, und sogleich empfangen die ihn umgebenden Objekte eine neue Bedeutungsschicht: sie sind nicht mehr nur, was ich selbst mit ihnen tun könnte, sie sind, was jenes Verhalten mit ihnen zu tun im Begriff ist. Um den wahrgenommenen Leib herum bildet sich ein Wirbel, von dem meine Welt angezogen und gleichsam angesaugt wird: und insofern ist sie nicht mehr nur meine, ist sie nicht mehr nur gegenwärtig, sondern für X gegenwärtig, für jenes andere Verhalten, das sich in ihr abzuzeichnen beginnt. (...) und eben mein Leib ist es, der den Leib des Anderen wahrnimmt, und er findet in ihm so etwas wie eine wunderbare Fortsetzung seiner eigenen Intentionalität, eine vertraute Weise des Umgangs mit der Welt; und wie die Teile meines Leibes ein zusammenhängendes System bilden, bilden somit auch der fremde Leib und der meinige ein einziges Ganzes, zwei Seiten eines einzigen Phänomens (...)“ (Merleau-Ponty 1966, 405).

Die „Ambiguität des Leibes“ (ebd., 413) und damit die leibliche Existenz, ermöglicht die Intersubjektivität bzw. die „transzendente Subjektivität“ (ebd., 413). Die so verstandene Subjektivität besagt, dass die Subjektivität auf den Anderen gerichtet werden kann und sich darüber ein „transzendentes Feld“, ein mit „anderen gemeinsam geteiltes Feld“ bildet. Dieser Prozess vollzieht sich in einem Über-Sich-Hinausgehen und Wahrnehmen des Anderen (Gugutzer 2002, 87).

Merleau-Ponty macht deutlich, dass der Leib die Vermittlung des Ich zwischen dem Selbst und Weltverhältnis auf der Basis der Sinne vornimmt. Dabei bezieht sich Merleau-Ponty überwiegend auf die äußere Wahrnehmung, vorzugsweise auf den Blick. Dies lässt sich bspw. an den Buchtiteln „Das Auge und der Geist“ (Merleau-Ponty 1967) oder „Das Sichtbare und das Unsichtbare“ (Merleau-Ponty 1994) nachvollziehen. Dagegen wird nur marginal auf die „*eigenleibliche* Erfahrung“, in der das *Spüren* in den Blick kommt (Gugutzer 2002, 88 Hervorhebung i. ordinarily) berücksichtigt. Nicht zuletzt lässt sich diese Fokussierung auf die vorgenommene Subjekt-Objekt-Spaltung zurückführen, die auf dem Begriff der Intentionalität beruht und von Merleau-Ponty, im Anschluss von Husserl weitergeführt wird. Damit verbunden ist die Unterscheidung zwischen dem wahrnehmenden Subjekt und dem wahrgenommenen Objekt.

3.2.5.5 Sprechende und gesprochene Sprache

Sprache als eine notwendige Voraussetzung der Kommunikation wird von Merleau-Ponty in den Kontext eines sprechenden Verhaltens gesetzt, das als Ausdruck des „Zur-Welt-Seins“ zu verstehen ist. Sprache ist als ein unmittelbarer Wahrnehmungsausdruck zu verstehen, der nicht ein „regelgeleitetes Repräsentationssystem von Wirklichkeit“ (Peters 1996, 43) darstellt. Merleau-Ponty fokussiert in der Phänomenologie der Sprache den unmittelbaren Sprachausdruck. Sprache versteht sich als „Rückbindung (...) an den leiblichen Ausdruck, an eine Sprachgeste die vor aller begrifflichen Fixierung bereits einen Sinn in sich trägt, so wie der Zorn in der Gebärde selbst dar ist“ (Merleau-Ponty 1966, 149 zit. n. Waldenfels 1980). Im Konzept des leiblichen Ausdrucks zeigt sich die Sinnstiftung in der Differenz von Ausdruck und Auszudrückendem. Die Differenz verweist auf den „transzendierenden Charakter“ (Waldenfels 1980, 157) und macht deutlich, dass „in der Sprache etwas zum Ausdruck zu bringen [ist], was über die Sprache hinausgeht ... das Bezeichnete übersteigt das Bezeichnende“ (ebd., 157 Einfügung von U.B.), in dem das Gesagte das Gemeinte überwindet.

Mit der von Merleau-Ponty vorgenommenen Unterscheidung zwischen sprechender und gesprochener Sprache lässt sich die Beziehung zwischen dem sprachlichen Ausdruck und dem Denken freilegen. Das Bewusstsein des Denkens erhält der Mensch durch das Sprechen des inneren und äußeren Wortes (Merleau-Ponty 1966, 211). Der Gedanke entwickelt sich über das Sprechen und kann damit als ein Denken in der Sprache verstanden werden. Nur das „ursprüngliche“ (ebd., 211) Sprechen, das Merleau-Ponty (1966) auch als „authentisches“ (ebd., 211) oder „sprechendes Sprechen“ (ebd., 211) bezeichnet, verweist auf das erstmals ausgesprochene Wort, das als „Geheimnis des ersten Wortes“ (Peters 1996, 65) und die tastende Suchbewegung nach Bedeutungen beinhaltet. In jedem Moment des Sprechens kann sich ein innovativer Sinnausdruck entwickeln, der nach Peters (1996) das „Geheimnis des *immer wieder* ersten Wortes“ (ebd., 44 Hervorhebung i. ordinarily) entfaltet.

Analog zur leiblichen Geste ist auch die Sprache eine Geste, über welche die Existenz zum Ausdruck kommt (ebd., 213ff.). Auch in der Sprache spiegelt sich die Ambiguität des Leibes wider. Denn diese ist

„(...) die paradoxe Leistung, in der wir mit Worten, deren Sinn gegeben ist, und mit verfügbaren Bedeutungen eine Intention erfüllen, die grundsätzlich den Sinn der Worte, in die sie sich überträgt, überschreitet und modifiziert und selbst erst letztlich fixiert.“ (Merleau-Ponty 1966, 443).

Das Sprechen ist ein Aufnehmen und Modifizieren, „einer Sprach- und Sinntradition, die eine Vergangenheit übernimmt, sie in die Gegenwart einführt und mit einer Zukunft verschmilzt“ (Bernes 1998, 101). In dem damit einhergehenden Zeitverständnis entspricht das existierende Subjekt der Zeit. Demzufolge wird Zeit vom Subjekt nicht nur erlebt und im Erleben konstituiert, sondern das Erlebnis fügt sich auch in die Zeit ein. In diesem Verständnis stellt die Zeit als Subjekt die begrenzende Dimension dar, innerhalb derer das Subjekt die Zeit als Maß des Seins ansieht, denn:

„durch die Zeit wird das Sein gedacht, da es die Verhältnisse zwischen Subjekt-Zeit und Objekt-Zeit sind, die überhaupt die Verhältnisse zwischen Subjekt und Welt verständlich machen“ (Merleau-Ponty 1966, 489, 516ff.).

Da sich das Subjekt weder der Zeit noch der Welt entziehen kann, bewegt es sich im Kontext einer „bedingten Freiheit“ (ebd., 516) Der Mensch wird demnach in eine Welt geboren „und zur Welt geboren“ (ebd., 516). Die Welt ist schon konstituiert, aber nie ist sie auch vollständig konstituiert. In der ersten Hinsicht ist der Mensch von der Welt in Anspruch genommen, in der zweiten ist er offen für „unendliche Möglichkeiten“ (ebd.,

514). Damit macht Merleau-Ponty deutlich, dass sich die bedingte Freiheit nur über ein Handeln realisieren lässt, indem die Individuen in der schon konstituierten Welt, die stets mit Begrenzungen einhergeht, die notwendigen Handlungsspielräume wahrnehmen, um die ihnen wesentlichen Sinngebungen in diese einfließen zu lassen.

Im direkten Sprechereignis kommt es zu einer Konfrontation des ursprünglichen Sprechens mit dem gewohnten Sprachgebrauch, der auf normenkonformen, kulturspezifisch institutionalisierten Wortbedeutungen basiert. Die gewohnte Sprache bezeichnet Merleau-Ponty (1966) als die „gesprochene Sprache“ (ebd., 232), die „sekundär“ (ebd., 232) sowie „operationell“ (ebd., 232) ist und auf bereits vorhandene Syntax- und Vokabular-Systeme und „empirisch vorhandene Ausdrucksmittel“ (ebd., 232) zurückgreift. Die Sedimentation der sprechenden Sprache bildet die gesprochene Sprache, die auf dem vollbrachten sprachlichen Ausdruck fußt. Dieser produziert durch die wiederholte Anwendung eine Sprach- und Kulturwelt, durch die Menschen, die Mitglied einer Sprachgemeinschaft sind, eine Vielzahl von Bedeutungen zur Verfügung stehen. Die in der gesprochenen Sprache scheinbar festgelegten Begriffe haben ihren Ursprung in der sprechenden Sprache, die aus der ursprünglichen Faszination des ersten Ausdrucks hervorgeht. Der routinierte Sprachgebrauch verdeckt die Mehrdeutigkeit logischer Begriffe.

Die vorangestellten Ausführungen machen deutlich, dass Gedanken und Begriffe nicht als „Selbstbesitz“ (ebd., 444), sondern als ein „Innehalten im unendlichen Prozess des Ausdrucks“ (ebd., 444) zu verstehen sind. Damit rückt der Ertrag unbeholfener und zögerlicher Ausdrucksbemühungen, die in Verständigungsprozessen oftmals als störend empfunden werden, in den Blick. Denn diese können als eine produktive, suchende Denkbewegung verstanden werden, die sich aus dem „kostbaren Augenblick“ (ebd., 444) des ersten Ausdrucks heraus entwickelt.

„Der Kontingenz in Ausdruck und Kommunikation – beim Kind, das sprechen lernt, beim Schriftsteller, der etwas zum ersten Male denkt und ausspricht, endlich bei all jenen, die einem gewissen Schweigen Worte verleihen – sind wir nicht mehr bewusst (...). Unser Begriff vom Menschen bleibt oberflächlich, solange wir nicht auf den Ursprung zurückgehen, diesseits des Lärms der Worte das ursprüngliche Schweigen ahnen und die Geste zu fassen vermögen, die dieses Schweigen ahnen und Geste zu fassen vermögen, die dieses Schweigen bricht. Die Sprache ist Geste, ihre Bedeutung ist eine Welt“ (ebd., 218).

Für die letztlich Unbenennbarkeit von Bedeutungszusammenhängen steht das „ursprüngliche Schweigen“ (ebd., 1993, 29). So kann bspw. ein Schriftsteller schweigend vor einem weißen Blatt Papier sitzen, weil er das, was er ausdrücken möchte noch nicht in Worte fassen kann. Er ist „aufgerichtet auf das, was (...) (man) ausdrücken will, was (...)“

(man) sagen wird“ (ebd., 1993, 29), aber dieses noch nicht weiß. Das „Schweigen“ wird plötzlich durch einen Wortschwall gebrochen, in dem sich der Ausdrucksintention genähert wird und bereits der Vergangenheit angehörende Gedanken zum Vorschein gebracht werden (ebd. 1993, 29). In diesem Prozess entsteht oftmals eine Differenz zwischen Nicht-Koinzidenz von Ausgedrücktem und Ausdruck, die dafür verantwortlich ist, dass im Vollzug des Sprechens, die gesprochene Sprache verformt und verändert wird. Denn „was man sagen will, kann über das hinausgehen, was man sagt, und was man sagt, kann über das hinausgehen, was man sagen will“ (Waldenfels 1980, 158). Vor dem kulturellen Hintergrund der gesprochenen Sprache stellt die sprechende Sprache eine „paradoxe Leistung“ (Peters 1996, 46) dar, in der der ursprüngliche Sinn des Wortes und die zur Verfügung stehenden Bedeutungen einer Ausdrucksintention überschritten und transformiert werden. Der Sprechende erfährt während des Sprechens überraschend, wie die sich darin nicht vorgesehenen Gedanken entwickeln. Aber auch dem Zuhörenden erschließen sich im Zusammenklang der Worte noch nie wahrgenommene Bedeutungen. Dieser Prozess lässt sich auch auf das Lesen und Schreiben übertragen. Denn während des Lesens und Schreibens entwickeln sich Sinnbilder und Sinnsprünge. Mit dem Ausdrücken und Aufnehmen modifizierter Bedeutungen zeigt sich „das ungewöhnliche Vermögen, mich von meinen Gedanken wegzuziehen, (es bringt) (...) Risse in mein privates Universum hinein, durch die *andere* Gedanken eindringen“ (Merleau-Ponty 1984, 126 Hervorhebung i. Original). Über die Rissbildung eröffnen sich dem Sprechenden neue Erfahrungen, die sich auf der Grundlage der alten Struktur des bestehenden Ausdruckssystems und des darin enthaltenen Sinns, in Form eines neu gebildeten Sinns heraus kristallisieren. Die damit einhergehende Bedeutungsbewegung lässt sich als eine Sinnverschiebung verstehen. In dieser „kohärenten Verformung“ (Merleau-Ponty 1993, 131) der vorangegangenen Bedeutungsschicht setzt eine unmerkliche Abweichung des Gewohnten ein. Der intersubjektive Austausch stellt die Voraussetzung für Sinnverschiebungen und -modifikationen dar: „Weil Ausdruck immer für jemanden ist, weist er notwendigerweise über eine Subjektsphäre hinaus auf die Ansprüche und Interpretationen des Anderen“ (Meyer-Drawe 1990, 76). Nicht zuletzt, entwickelt sich durch die Vermittlung neuen Sinns, der aus der Differenz von Gesagtem und Gemeintem entsteht, eine Transformation eigener Erfahrungen. Merleau-Ponty macht deutlich, dass die sprechende Sprache, die gesprochene Sprache transzendiert, als ein sinnstiftendes Vermögen zu verstehen ist, in dem sich sprachliches und leibliches „Können“ ineinander verweben (Peters 1996, 48).

Abschließend kann mit Gugutzer (2002) aus einer soziologischen Perspektive und in Anschluss an Waldenfels kritisch angemerkt werden, dass bei Merleau-Ponty „wissenschaftliche Diskurse, kulturelle Deutungsmuster und biographische Erfahrungen in die leibliche Wahrnehmung Eingang gefunden haben“ (ebd., 83), aber nicht explizit besprochen werden. Merleau-Ponty setzt seinen Hauptfokus auf die Beweisführung, dass Wissen und Handeln ursprünglich im Leib verankert ist. So fußen bspw. philosophisches Denken, Ethik und Ästhetik „auf dem Boden lebendiger Erfahrung, dem sie entspringen“ (Waldenfels 1985, 165). Damit wird „die umgekehrte Bewegung von der leiblichen Existenz zum Wissen um den Leib und Wirken auf den Leib (...) nicht ebenso dringlich bedacht“ (Waldenfels 1985, 165). Mit dieser Begrenzung wird insbesondere die biografische Seite existenzieller Erlebensweisen ausgeblendet, die aber im Kontext einer ressourcenorientierten Pflege für das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung elementar ist. Mit Bourdieu kann auf der Grundlage des Habituskonzeptes, so wird in den nachfolgenden Ausführungen zu zeigen sein, diese perspektivische Verengung überwunden werden. Denn die Habitusentwicklung und die ihm zugrunde liegenden Deutungsmuster können als ein Resultat der individuellen Biografie und der Sozialisation in bestimmten soziokulturellen Handlungsfeldern verstanden werden. Demzufolge bilden in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung die biografisch und soziokulturell geprägten Deutungsmuster von Pflegenden und zu Pflegenden gleichermaßen den Ausgangspunkt des pflegespezifischen Fallverstehens und der Urteilsbildung. In der nachfolgenden Tabelle (vgl. Tabelle 3) werden Merleau-Pontys zentrale Gedanken zur Wahrnehmung, Erfahrung und Sprache gebündelt dargestellt.

Tab. 3: Merleau-Ponty

Schwerpunkt der Theorie	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenspiel von Wahrnehmung, Erfahrung und Sprache im Kontext zwischenleiblicher Kommunikation
Hauptinteresse	<ul style="list-style-type: none"> • Beweisführung, dass Wissen und Handeln im Leib verankert sind
Zentrale Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dialogizität</i>: Leibliche Wahrnehmung des Anderen • <i>Zwischenleiblichkeit</i>: Verweis auf die leibliche Dimension in der Kommunikation • Sinn verstehende Wahrnehmungs- und Sprachpraxis • <i>Situiertheit des Leibes</i> als Voraussetzung von Sinnbildung und leiblichem Verhalten – verstanden als „vorbewusstes, vorichliches Können“ (Mertens 2001, 180) • <i>Perspektivenbildung</i> beruht auf tradierten Wissensbeständen und lebensgeschichtlich geprägten Erfahrungen als Grundlage leiblichen Wahrnehmens und Verstehens • <i>Subjektorientierung</i> in der Begegnung – Leib als Subjekt der Wahrnehmung • „<i>habituellem Leib</i>“ liegen vergangenen Erfahrungen zugrunde • „<i>aktueller Leib</i>“ entspricht den Erfahrungen im Hier-und-Jetzt, die auf vorgängige Erfahrungen des habituellen Leibes beruhen • „<i>ursprüngliche Intentionalität</i>“ entspricht einem Gerichtetsein, dem die leibliche Fähigkeit zugrunde liegt, den Sinn einer Situation präreflexiv zu erfassen • „<i>inkarniertes Bewusstsein</i>“ als Bedeutungsleistung des Leibes • leibliches Verstehen beruht auf präreflexiven Wahrnehmungen,

	<p>die Denken ausschalten</p> <ul style="list-style-type: none"> • die individuelle Bedeutungserfahrung basiert auf einem Wahrnehmen von Differenzen • Wahrnehmungsprozesse als sich überkreuzende aktive und passive Bewegungsmomente – vollziehen sich als leibliche Selektionen • Wahrnehmung als „originäre Erfahrungsweise“ – beinhaltet Prozessualität einzelner sich widersprechenden Wahrnehmungsmomente (Peters 1996, 54) • „engagiertes Bewusstsein“ – erfordert eine permanente Umstrukturierung aktueller Erfahrungen in Konfrontation mit vergangenen Erfahrungen. Entwicklung eines Differenzgeschehens und existenzieller Bedeutungen aktueller und vergangener Erfahrungen • „Prädikative Bewusstsein“ ist gegenüber Erfahrungen stets „voraus oder hinterher aber niemals zugleich“ (Merleau-Ponty 1984, 51) – verweist auf Grenzen der Reflexion augenblicklich konstituierender Erfahrung. • <i>Dialektisches Verhältnis von Erfahrung und Reflexion</i>: Unmittelbare Erfahrung als Wahrnehmungsakt entspricht präreflexivem Erfahrungsmoment, beruht auf Wahrnehmung und ist der Bewusstseinsaktivität vorgeschaltet.- Wahrnehmung geht Denkprozess voraus. • „<i>Dialektische Struktur des Leibes</i>“ (ebd., 113, 199ff) fokussiert die „<i>Doppelempfindung</i>“ (ebd., 118) des Leibes als wahrnehmenden und wahrnehmbarer, bewegender und bewegungsempfindender, sehender und sichtbarer Leib. Doppelempfindung als leibliche Reflexivität • <i>Leibliche Reflexivität</i> (Gugutzer 2002, 85) als Grundlage der Identitätsbildung • <i>Phänomenologie der Sprache</i>: fokussiert unmittelbaren Sprachausdruck im Sinne des sprechenden Verhaltens – verstanden als unmittelbarer Wahrnehmungsausdruck • <i>Sprechende und gesprochene Sprache</i>: verweist auf Beziehung zwischen sprachlichem Ausdruck und Denken. • <i>Sprechendes Sprechen</i> entspricht dem authentischen Sprechen, über das sich Gedanken im Sprechen entwickeln. • „<i>Gesprochene Sprache</i>“ basiert auf gewohnten Sprachgebrauch, der auf normenkonformen, kulturspezifisch institutionalisierten Wortbedeutungen basiert. Routinierter Sprachgebrauch verdeckt Mehrdeutigkeit logischer Begriffe. • „<i>ursprüngliches Schweigen</i>“ steht für die Unbenennbarkeit von Bedeutungszusammenhängen. • <i>Differenz aus Gesagtem und Gemeintem</i> führt zur Transformation eigener Erfahrungen. • <i>Sprechende Sprache, die gesprochene Sprache transzendiert</i>, versteht sich als sinnstiftendes Vermögen – hierbei verweben sich sprachliches und leibliches Können.
--	---

Abschließend kann festgestellt werden, dass Merleau-Ponty (1974) seiner Wahrnehmungstheorie einen Praxisbegriff zugrunde legt, der sich darin zeigt, dass

„der tiefe, philosophische Sinn des Begriffes der Praxis [darin besteht], uns in eine Ordnung einzuführen, welche nicht die Erkenntnis, sondern die der Kommunikation, des Austauschs, des Umgangs ist.“ (ebd., 62 Einfügung U.B.)

Demzufolge konstituiert sich Merleau-Pontys Praxisbegriff auf die „Verankerung im leiblichen In-der-Welt-Sein der Handelnden.“ (Schürmann E. 2008, 66). Eine Erweiterung des Praxisbegriffs kann mit Bourdieu vorgenommen werden, der mit dem Habituskonzept die „institutionellen und soziostrukturellen Rahmenvorgaben“ (ebd., 66) in den Blick nimmt.

3.2.6 Könnerschaft bei Pierre Bourdieu

Angesichts der bisherigen Bestimmungen von Könnerschaft zeigt sich, dass diese im Wesentlichen auf der Wahrnehmungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit der handelnden Subjekte und einer damit einhergehenden Wissensgenerierung im Kontext von Handlungssituationen basieren. In den nachfolgenden Ausführungen soll Könnerschaft im Anschluss an Bourdieu (1976) um die soziale und kulturelle Dimension des Leibkörpers im Hinblick auf die Konstitution von Praxis erweitert werden. Damit nimmt das Habituskonzept eine zentrale Stellung im Kontext der Könnerschaft ein.

3.2.6.1 Zum Habitusbegriff und -konzept

Der Begriff des Habitus ist eine wissenssoziologische Kategorie, über welche die konstitutive Bedeutung symbolischer Repräsentationen der reproduktiven sozialen Strukturen erschlossen werden kann. Die sozialen Strukturen verstehen sich als habituell gebundene „Interpretationen der Akteure“ (Meuser 2001, 207), die nur darüber verlebendigt werden. Demzufolge können Strukturen durch die handelnden Akteure geschaffen und aufrechterhalten werden. Der Habitus stellt das zentrale Prinzip dar, über das soziale Praktiken erworben und reproduziert werden. Der Habitus verstanden als erworbene Gewohnheit, Haltung, Anlage, Lebensweise und Erscheinungsbild nimmt eine zentrale Rolle bei der Entstehung sozialer und kultureller Praxis ein. Bourdieu versteht Habitusformen als:

„Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierte Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepasst sein können, ohne jedoch bewusstes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen voraussetzen, die objektiv >geregelt< und >regelmäßig< sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind“ (Bourdieu 1993, 98f., org. Hervorhebungen)

Der Habitus, verstanden als Disposition, entspricht einer Anlage eines bestimmten Verhaltens, die sich in der Praxis und durch die Praxis entwickelt und die Basis menschlicher Intentionalität bildet. Der Habitus bestimmt über die Art und Weise, *wie* sich die Akteure in sozialen Handlungssituationen verhalten. Im Zentrum Bourdieus theoretischer Grundlagen steht der Prozess des sozialen Handelns. Damit verbunden ist die

Frage, nach der Konstitution sozialer Praxis und dem Theorie-Praxis-Verhältnis. Zentrales Anliegen ist, aufzuzeigen, dass die Praxis über eine Eigenlogik verfügt, durch die objektive soziale Strukturen und subjektives Erleben miteinander vermittelt werden. Bedeutsam ist der Leib, der als das handlungsgenerierende Prinzip sozialer Praxis verstanden wird. Der sozial und kulturell geprägte Leib ist nicht nur Teil der gelebten sozialen Praxis, sondern generiert dadurch auch die sozialen Strukturen und ist demzufolge objektive Struktur und soziale Praxis zugleich. Bourdieus (1980) Werk „Der soziale Sinn“ stellt eine Kritik gegenüber der objektiven Erkenntnisweise des Strukturalismus und der subjektivistischen Erkenntnisweise der Phänomenologie dar. Während sich seine Kritik am Subjektivismus insbesondere gegen den Existenzialismus von Sartre, den Interaktionismus von Schütz und die Ethnomethodologie von Garfinkel richtet, betont er den positiven Ertrag der Phänomenologie im Werk von Merleau-Ponty. Dies lässt sich damit begründen, dass Merleau-Ponty der primären Erfahrung und Begegnung mit der Welt, die als unmittelbares Erkennen zu verstehen ist, betont und darüber eine Anschlussfähigkeit an die „praktische Erkenntnisweise“ (Bourdieu 2003, 49) und das „Vertrautheitsverhältnis“ (Bourdieu 1979) aufweist. Der Akteur nimmt die soziale Welt und die unmittelbare Praxis als selbstverständlich wahr und verzichtet im Sinne des Subjektivismus darauf, die Voraussetzungen dieser Praxis zu hinterfragen. Die Erfahrung der Akteure transportiert die impliziten Regeln der sozialen Praxis. Die zentrale Kritik Bourdieus gegenüber dem Subjektivismus richtet sich gegen die „wissenschaftliche Beschreibung der vorwissenschaftlichen Erfahrung“ (ebd., 51). So kritisiert er bspw. Schütz und Garfinkel, dass sich ihre wissenschaftliche Arbeitsweise auf ein reproduzieren der Alltagserfahrungen ihrer Probanden beschränke. Demgegenüber sieht Bourdieu die Notwendigkeit einer objektivierenden Methode, um den tiefer liegenden Sinn des sozialen Handelns erfassen zu können.

Im Objektivismus zeigt sich eine Abspaltung vom Subjekt, in dem der Hauptfokus auf objektiven Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Beziehungssystemen liegt, die unabhängig vom individuellen Willen und Bewusstsein sind. Entgegen dem Subjektivismus nimmt der Objektivismus eine radikale Trennung von der Primärerfahrung vor und stellt damit die wissenschaftlich theoretische Erkenntnis über die praktische Erkenntnisweise (Bourdieu 2003, 52). Darüber zeigt sich eine grundlegende Differenz sozialer Praxis. Während der Subjektivismus auf das unmittelbare Verständnis abhebt, präferiert der Objektivismus das absolute Wissen (Platz 2006, 55).

3.2.6.2 Theoretische und praktische Erkenntnis

Vor dem Hintergrund des Theorie-Praxis-Verhältnisses richtet sich Bourdieu's Kritik gegen einen Intellektualismus der Sozialwissenschaft, der Praxis auf das Befolgen von Regeln und die Umsetzung von Modellen reduziert und darüber die Eigenlogik der Praxis verkennt. Die Kritik richtet sich gegen die Handlungspraxis der Forschenden, die ihre wissenschaftliche Praxis nicht reflektieren und dadurch den Fehler begehen, die im wissenschaftlichen, handlungsentlasteten Modus erstellten theoretischen Modelle mit der praktischen Erkenntnisweise der Probanden gleichzusetzen. Demzufolge wird nicht der Prozess der Praxis analysiert, sondern ausgehend vom Praxisergebnis ein Modell entwickelt, das aus der Retrospektive das zustande gekommene Ergebnis erklären soll. Angesichts der Eigenlogik, die der praktischen Erkenntnis zugrunde liegt, lässt sich die von Bourdieu bewusst vorgenommene Differenz zwischen theoretischer und praktischer Erkenntnis nachvollziehen. Bedeutsam ist, die Eigenlogik der sozialen Praxis und deren implizite Regeln herauszuarbeiten. Die Logik der Praxis bewegt sich in der Differenz zwischen dem objektiven Sinn, der ausschließlich über eine wissenschaftlich objektivierende Theorie erfasst werden kann und dem subjektiv erlebten Sinn. In dieser Differenz von objektivem Sinn und subjektiv erlebtem Sinn entwickelt sich die Illusion der Unmittelbarkeit, die dafür verantwortlich ist, dass die Welt vertraut und selbstverständlich erscheint. Diese scheinbare Unmittelbarkeit und Selbstverständlichkeit charakterisiert die Logik der Praxis und wird von Bourdieu als „Doxa“ (Bourdieu 1979, 68) bezeichnet. In der antiken Philosophie wurden Wahrnehmungsprozesse als „Doxa“ bezeichnet, die Einfluss auf die Bildung von Meinungen und Vorstellungen haben und darüber bestimmen, was als wahr zu verstehen ist. Mit dem Begriff der Doxa wird das „unmittelbare Verwachsensein mit der als >natürlich< erlebten und als selbstverständlich vorgegebenen Welt der Überlieferungen“ (Bourdieu 1979, 325) verbunden. In der Doxa wird alles gefasst, „was stillschweigend als gegeben hingenommen wird, keine Zweifel provoziert oder Nachfragen nach sich zieht. (Barlösius 2006, 27 ff.). Bourdieu bezeichnet diesen Zustand als Modus der Evidenz. „Alles erscheint als selbstverständlich gegeben. Die Selbstverständlichkeit der erfahrenen sozialen Praxis wird durch die Evidenz des routinisierten Diskurses über die soziale Welt gleichsam verdoppelt“ (Bourdieu 1979, 329 zit. n. Barlösius 2006, 27 ff.). Die Analyse der Illusion der Unmittelbarkeit, in der das Entstehen und Wirken dieser erfasst werden soll, erfordert, dass die alltagspraktische Erkenntnis und das praktische Handeln in der Analyse berücksichtigt werden.

Mit der Theorie der Praxis beabsichtigt Bourdieu die Differenz zwischen der theoretischen (wissenschaftlichen) Praxis und praktischen (alltäglichen) Praxis zu

begründen. Bourdieu entwickelt das Habituskonzept, um die soziale Praxis und das praktische Erkennen erklären zu können. Die Analyse ist auf den „modus operandi“ und damit auf die Art und Weise des Arbeitsprozessvollzugs ausgerichtet. Präziser ausgedrückt, geht es um den Entstehungsprozess sozialer Praxis. Der „modus operandi“ steuert die Wahrnehmungen, Handlungen und Gedanken und konstituiert darüber die soziale Praxis und sozialen Strukturen. Konkret geht es um das Erkennen der Prinzipien, Regeln und Mechanismen, die der sozialen Praxis zugrunde liegen, um Verstehen und Erklären zu können, wie sich soziale Praxis entwickelt, funktioniert, reproduziert und transformiert (Platz 2006, 60).

Das Potenzial in Bourdieus Theorie der Praxis zeigt sich nicht nur darin, dass der Fokus auf das Erleben und Handeln der Akteure gerichtet ist, sondern dass auch der Körper eine zentrale Gelenkstelle in der sozialen Praxis einnimmt. Im Habituskonzept wird deutlich, dass sich die sozialen Ordnungen in die Körper einschreiben und damit die gesellschaftlichen Verhältnisse „Leib geworden“ sind (vgl. Jäger 2006). Bourdieu greift für die Aneignung und die Funktionsweise des Habitus sowohl auf den Begriff des Körpers als auch auf den Begriff des Leibes zurück und versäumt darüber eine systematische Differenzierung zwischen Körper und Leib vorzunehmen. Eine begriffliche Differenzierung wird von Jäger vorgenommen, indem sie im Kontext von Bourdieus Habituskonzept vom „körperlichen Leib“ (ebd., 101) spricht. Der „körperliche Leib“ versteht sich bei Bourdieu als Raum, dem der Habitus immanent ist und im Sinne einer „Gedächtnisstütze“ oder als „Speicher“ gesellschaftlicher Werte zu verstehen (Bourdieu 1993, 136 zit. n. Jäger 2006, 103) ist. Während des Sozialisationsprozesses in einem bestimmten Handlungsfeld bilden sich in diesem Raum operative Schemata, die für die Akteure handlungswirksam sind. Die grundlegenden Ordnungen des Handlungsfeldes werden als „motorische Schemata und automatische Körperreaktionen Bestandteil der Person, ohne dass diese der Reflexion zugänglich wären“ (vgl. Bourdieu 1993, 127 zit. n. Jäger 2006, 102 ff.) aufgefasst. Diese Übertragungen vollziehen sich in der Praxis unter Ausschluss von Diskurs und Bewusstsein. Dieser Vorgang versteht sich als „praktische Mimesis“ (Bourdieu 2003, 135). An dieser Stelle rückt die Frage nach der Erzeugung von Habitusformen im Kontext der sozialen Handlungspraxis in den Blick. Damit werden rituelle Praktiken, wie bspw. die Visite, Übergabegespräche oder die Ganzkörperpflege, die feste Bestandteile der alltäglichen pflegeberuflichen Handlungspraxis bilden, bedeutsam (vgl. Hülsken-Giesler 2008). Denn *sie* stellen die Voraussetzung für die Entstehung von Habitusformen dar. Bourdieu fokussiert die „strukturelle Entsprechung zwischen Habitusformen und rituellem Handeln“ (Wulf 2003, 180, Hervorhebung v.

Autor). Dabei sind „*Habitusformen für die Inszenierung und Aufführung von Ritualen*“ (ebd., 180 Hervorhebung v. Autor) notwendig und verweisen auf die „Dialektik von objektiven und einverlebten Strukturen“ (Bourdieu 1976, 165, zit. n. Wulf 2003, 180). In diesem Kontext bildet sich ein rituelles Wissen. Im berufsbiografischen Verlauf entwickeln sich Handlungsdispositionen, die elementar für die Entwicklung von Habitusformen und rituellem Wissen sind und die Grundlage für die darüber entstehenden Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata in Praxisgemeinschaften, bilden. In den Praxisgemeinschaften entwickeln sich kollektive Schemata

„da das, was verinnerlicht wird, das Produkt der Entäußerung einer ähnlich strukturierten Subjektivität darstellt. Die Kontinuität der Generationen stellt sich praktisch über die Dialektik der Entäußerung der Innerlichkeit wie der Verinnerlichung der Äußerlichkeit her, eine Dialektik also, die zum Teil selbst das Produkt der Objektivität der Innerlichkeit vergangener Generationen bildet“ (Bourdieu 1976, 170 zit. n. Wulf 2003, 180)

Auf der Grundlage von Ritualen, wie bspw. dem der Ganzkörperpflege werden „Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen inkorporiert“ (vgl. Gebauer/Wulf 1993, zit. n. Wulf 2003, 180). Diese werden in Handlungssituationen durch Imagination mobilisiert und können durch entsprechende Anpassungsprozesse den Anforderungen der Situation Rechnung tragen. Die vorangestellten Ausführungen zeigen, dass Wiederholungen für eine rituelle Handlungspraxis konstitutiv sind und die Grundlage praktischen Handelns darstellen. Denn in den Wiederholungen entwickeln sich universalisierte Strukturen, die je nach Handlungserfordernissen angepasst oder modifiziert werden können und darüber neue Formen des Handelns hervorbringen. Damit wird an vergangene Handlungssituationen und Erfahrungen angeknüpft. Einprägungs- und Aneignungsprozessen stellen die Basis für die Entwicklung von Habitusformen und einem praktischen rituellen Wissen dar. Darüber kommt es zur

„Hervorhebung der kollektiven Geschichte (Sprache, Wirtschaftsformen usw.) sich in Form dauerhafter Dispositionen in allen, den gleichen Bedingungen auf Dauer unterworfenen, folglich den gleichen materiellen Existenzbedingungen ausgesetzten Organismen – die man, so man will, Individuen nennen kann - erfolgreich reproduzieren können“ (Bourdieu 1976, 186 ff zit. n. Wulf 2003, 181)

Die vorangestellten Ausführungen verweisen auf ein mimetisches Lernen in der Praxis. Bourdieu macht deutlich, dass sich das praktische Wissen in mimetischen Prozessen bildet, die sich durch *Ähnlichkeit* und *Differenz* herausbilden. Übertragen auf pflegeberufliches Handeln kann festgestellt werden, dass in Pflegesituationen die lebensgeschichtlich geprägten Lebenswelten der professionellen Akteure mit denen der zu Pflegenden ineinander greifen und durch gegenseitige mimetische Bezugnahme zu neuen Handlungs-

und Erfahrungsmöglichkeiten führen kann. Konkret gesagt, kommt es zur Verschränkung der

„vorgegebenen Welt und die Subjektivität der sich auf sie mimetisch Beziehenden. In diesen Prozessen schaffen Subjekte die Welt außerhalb ihrer noch einmal und machen sie in der Verdoppelung zu *ihrer* eigenen. Erst in der Auseinandersetzung mit der äußeren Welt können Menschen ihre Subjektivität gewinnen. Erst in ihr kann sich der unspezialisierte Antriebsüberschuss zu Wünschen und Bedürfnissen formen, deren Interpretation Sprache benötigt. In der Sprache, die die Auseinandersetzung mit der Welt führt, erfolgt die Entwicklung des menschlichen Antriebslebens. Selbstbildung und Auseinandersetzung mit dem Außen entstehen in demselben System.“ (Wulf 2003, 181 ff.)

In diesem Prozess wird die Wechselbeziehung zwischen den Interaktionspartnern hergestellt, in der die innere und äußere Welt miteinander korrespondieren und als „mimetisches Verhältnis“ (ebd., 182) bezeichnet werden kann. In diesem Prozess ähneln sich die Akteure ihrer Außenwelt an. Damit setzen Änderungsprozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Sinne von Transformationen ein. „Mimetische Prozesse führen dazu, Ähnlichkeiten zu empfinden und Korrespondenzen zur sozialen Umwelt herzustellen. Im Erleben dieser Korrespondenzen erfahren Menschen Sinn.“ (ebd., 182) Demzufolge können mimetische Prozesse als elementare Grundlage, für einen sinnverstehenden Zugang zum Anderen (vgl. Hülsken-Giesler 2008) verstanden werden. Im Zentrum der mimetischen Prozesse steht die körperliche Aufführungs- und Inszenierungspraxis, in der die Handlungen der Akteure aufeinander Bezugnehmen und darüber nicht nur die Reproduktion, sondern vielmehr kreative Akte mobilisiert werden, die als Emergenzbedingungen anzusehen sind und damit die Grundlage für die Entstehung des Neuen bilden. Der mimetische Prozess des In-Beziehung-Setzens von Eigen- und Fremdwelt vollzieht sich im Sinne des von Wittgenstein entwickelten Konzepts der Familienähnlichkeit, in dem „viele Fasern einander übergreifen“ (Wittgenstein 1960, § 67) und ein Netz von Ähnlichkeiten entwickeln (Wulf 2003, 183). Die Entwicklung einer rituellen Pflegepraxis basiert demzufolge auf rituellem Wissen, das als „praktisches Wissen“ (Wulf et al. 2001) verstanden werden kann. So „wie Dispositionen und Schemata im Prozess der Habitusentwicklung erworben werden (Krais/Gebauer: 2002), so werden in rituellen Handlungen auch Bilder, Schemata und Dispositionen erworben, die Menschen dann befähigen, rituell zu handeln. Wie das praktische Wissen des Habitus, so wird auch das praktische Wissen rituellen Handelns in mimetischen Prozessen erworben“ (Gebauer/Wulf 1992; 1998 zit. n. Wulf 2003, 183). Die damit einhergehende körperliche Aufführungspraxis versteht sich als ein mimetischer Lernprozess, indem bspw. die Bewegungen bzw. die Figurationen der Anderen nachgeschaffen bzw. angeglichen werden

und „in die innere Vorstellungswelt aufgenommen und so verkörpert“ (ebd., 183) wird. Bei den Akteuren entwickelt sich eine „rituelle Kompetenz“ (ebd., 183), die sie in die Lage versetzt, sich flexibel in „unterschiedlichen Feldern, Institutionen, Organisationen“ und damit als „soziale Subjekte angemessen“ (ebd., 183) zu bewegen und darüber „in rituellen Prozessen Gemeinschaft zu erzeugen und zu kooperieren.“ (ebd., 183) Die rituelle Handlungspraxis weist historische und kulturelle Aspekte auf, da in ihr die Zeitmomente von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft ineinander greifen und auf eine „performative Kreativität, die neue, kontingente soziale Formen und Gemeinschaften“ (Wulf 2003, 183) erzeugt, verweist. Festzuhalten gilt, dass das „Gelingen von Ritualen und Ritualisierungen von einem praktischen mimetisch inkorporierten Wissen abhängt, das in der Lage ist, die in unterschiedlichen Habitusformen verfügbaren Handlungsmöglichkeiten zur Anwendung zu bringen.“ (ebd., 186).

3.2.6.3 Praktischer Sinn und Urteilskraft

In einem nächsten Schritt gilt es das problematische Verhältnis von „verinnerlichten Strukturen und distanzierender Reflexion“ (Celikates 2006, 74) in den Blick zu nehmen. Die Handlungspraxis der Akteure basiert im Wesentlichen auf dem praktischen Sinn, einem Gespür, Fingerspitzengefühl, einer Gewandtheit des Habitus, in dem sich das „präreflexive Verhältnis zur Zeitlichkeit des Handelns“ (ebd., 76) abzeichnet, das erst mit dem Scheitern der Erwartungen thematisch wird. Im Verständnis von Bourdieu, stellt der Habitus den sozial geprägten Leib dar, über den der soziale oder auch praktische Sinn zum Tragen kommt:

„Dieses Prinzip ist nichts anderes als der gesellschaftlich geformte Körper, mit all seinen Neigungen und Abneigungen, seinen Verpflichtungen und Repulsionen, in einem Wort: mit all seinen Sinnen, d.h. nicht nur seinen ihm zugebilligten fünf Sinnen, die ja doch der strukturierenden Aktion der sozialen Determinationen nicht entgehen, sondern auch dem Sinn für die Verpflichtung und Pflicht, dem Orientierungs- und Wirklichkeitssinn, dem Gleichgewichts- und Schönheitssinn, dem Sinn für das Sakrale, dem Sinn für Wirkung, dem politischen Sinn und dem Sinn für Verantwortung, für Rangfolgen, für Humor und für das Lächerliche, dem praktischen Sinn, dem Sinn für Moral und dem Sinn für Geschäft, und so weiter und so fort...“ (Bourdieu 1979, 270).

Der praktische Sinn zeigt sich in Gestalt des „Gespürs“ (Bourdieu 1985, 18), einer Intuition für die im sozialen Feld vorliegenden Strukturen und Regeln, der sich in einem „nicht reflektierten, leiblich verankerten Verhaltenssicherheit und Selbstverständlichkeit

der Weltwahrnehmung“ (Kastl 2007, 381) des Akteurs in einem bestimmten sozialen Feld ausdrückt. Der praktische Sinn ist

„sozusagen leibliche Absicht auf die Welt, die weder eine Vorstellung vom Leib noch von der Welt, und noch weniger von deren Verhältnis voraussetzt (...). Als besonders exemplarische Form des praktischen Sinns, als vorweg genommene Anpassung an die Erfordernisse eines Feldes vermittelt das, was in der Sprache des Sports als >Sinn für das Spiel< (...) bezeichnet wird, eine recht genaue Vorstellung von dem fast wundersamen Zusammentreffen von Habitus und Feld, von einverleibter und objektivierter Geschichte, das die fast perfekte Vorwegnahme der Zukunft in allen konkreten Spielsituationen ermöglicht.“ (Bourdieu 1993, 122)

Die mit dem praktischen Sinn einhergehenden Verstehensleistungen basieren auf einer „synthetischen Intuition“ (Bourdieu 1974, 132), die den Akteur dazu befähigen „eine Situation mit einem Blick einzuschätzen“ (Gebauer 2003, 440). Dieses Verstehen unterliegt keinem analytischen Modus, sondern beruht auf einem „connaissance sans conscience“ (Bourdieu 1997, 97), einem „Wissen ohne Bewusstsein“ (Meuser 2001, 210). Das unmittelbare Verstehen, das nicht eine bewusste Hinwendung auf die Situation darstellt, sondern „integraler Teil des Handelns in der Situation ist“ (ebd., 210), entspricht dem praktischen Sinn. „Verstehen und Handeln geschehen ‘uno actu’.“ (ebd., 210) Mit diesem Begriff des Verstehens grenzt sich Bourdieu von einem Verstehen ab, das als intentionaler Akt bewussten Entschlüsselns von Bedeutungen angesehen wird. Vielmehr entsteht im Prozess des praktischen Verstehens „[e]in Bewusstsein durch den Körper, das ein praktisches Begreifen der Welt ermöglicht, das sich völlig unterscheidet von dem intentionalen Akt des bewussten Entzifferns, das man gewöhnlich mit dem Begriff des Begreifens verbindet.“ (Bourdieu 1997, 163, Hervorhebung v. U.B.). Die Leib- bzw. Körpergebundenheit des Handelns bildet die Grundlage praktischen Verstehens. Demzufolge erschließt sich das unmittelbare praktische Verstehen und damit der Zugang zum Anderen bzw. zur Welt, über die Sinne. Konkret ausgedrückt, handelt es sich beim praktischen Verstehen um eine „präreflexive, unterbewußte Beherrschung der sozialen Welt“ als „Intentionalität ohne Intention“. (Wacquant 1996, 41 zit. n. Meuser 2001, 211)

Im unmittelbaren praktischen Handeln, das sich nicht als ein bewusst geplantes Handeln vollzieht, fallen die Zeitmomente der Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit zusammen. So basiert das Spiel der Spieler des „Gabentauschs“ auf impliziten Regeln, in dem der Spieler unabhängig von bewusstem Nachdenken und Erinnern einen „Sinn für das Spiel“ (Bourdieu 1987, 122) entwickelt und jederzeit weiß, „was er zu tun hat“ (Bourdieu 1998, 24). Präzise ausgedrückt, handelt es sich um ein intuitives Situationsverstehen dem intuitive Urteile und Handlungsentscheidungen zugrunde liegen. Die kritische Perspektive

gegenüber den normativen Strukturen der sozialen Praxis bleibt damit weitgehend ausgeblendet. Die Akteure benötigen Urteilskraft, um die soziale Handlungspraxis und die ihr zugrunde liegenden Praktiken beurteilen, bewerten und kritisieren zu können (Celikates 2006, 86). Die Urteilskraft versteht sich als die praktische Fähigkeit, Situationen kritisch zu beurteilen. Dabei vermitteln die Akteure die „Besonderheiten der eigenen Situation und Erfahrung mit allgemeinen Prinzipien und Begründungsanforderungen“ (ebd., 86 zit. n. Boltanski/Thevenot 1991, 181-189). Die reflexive Struktur der sozialen Praktiken setzt nicht voraus, dass „sich die Handelnden in der Praxis immer an Gründen orientieren und Begründungen einfordern, sondern dass sie dies prinzipiell immer tun *können* und unter dem Druck regelmäßig auftretender Krisensituationen und Konfliktefälle auch *tatsächlich* tun“ (Celikates 2006, 86 Hervorhebungen i. Original). Entscheidend ist die Kritik, denn erst durch sie werden Rechtfertigungen provoziert, durch die implizite Blindheiten freigelegt und möglicherweise neue Handlungsspielräume und -alternativen erkannt werden können. Konkret ausgedrückt, ist die Urteilskraft erforderlich, wenn eine Handlungssituation aufgrund des Scheiterns von Handlungsrouninen neu beurteilt, interpretiert und bewertet werden muss. Die Urteilskraft der Akteure entspricht dem Kontrapunkt zu unhinterfragten Routinen, die bei problematisch erfahrenen Handlungssituationen einsetzt, wenn das praktische Handeln der Akteure scheitert. Celikates (2006) weist darauf hin, dass

„für die reflexive Struktur der Selbsterfahrung der Handelnden“ zentral ist, „dass diese ihr Handeln nicht als quasi-mechanische Reproduktion vorgegebener und routinierter Handlungsmuster, sondern als der Reflexion prinzipiell zugänglich verstehen, was sich in ihren wechselseitigen Vernunftforderungen und der Reflexivität der faktischen Rechtfertigungs- und Urteilspraktiken niederschlägt.“ (ebd., 86).

Die damit angesprochene Reflexionsform ist nicht handlungsunterbrechend, sondern „stellt eine praxisinterne Weise des Selbstbezugs dar, die von Bourdieu nicht ausreichend berücksichtigt wird.“ (ebd., 86). Zu Recht stellt Celikates kritisch fest, dass die Reflexion der eigenen Erfahrungen und des eigenen Handelns durch entsprechende Bedingungen der sozialen Praxis behindert werden kann. Demzufolge kommt der Theorie eine zentrale praktische Rolle zu, denn darüber lässt sich die soziale Praxis problematisieren, kritisieren, plausibilisieren und neu beschreiben (ebd., 87). Theorie im Kontext sozialer Praxis nimmt eine Doppelstellung ein, in dem sie weder in Praxis aufgeht noch aus einer „Distanz operiert“ (ebd., 87). Im Zentrum einer kritischen Sozialtheorie wird die soziale Praxis, einschließlich der ihr zugrunde liegenden Deutungsmuster artikuliert, expliziert und systematisiert, um darüber ihre „reflexiven und normativen Potentiale“ (ebd., 87)

erschließen zu können. Insbesondere durch die Problematisierung der im Handlungs- bzw. Praxisfeld entstehenden Konflikte, lassen sich die Selbstverständnisse und -verhältnisse der Akteure durch deren Selbstdeutungen explizieren. Über die Deutungen der Handlungspraktiken der Akteure eröffnen sich Handlungsalternativen und Perspektivenwechsel, durch die andere Positionen „gegenüber ihren eingespielten Handlungsweisen und -diskursen“ (ebd., 87, Hervorhebung i. Original) eingenommen werden können. Demzufolge können die eingeschliffenen Handlungsroutrinen und -diskurse „als *auch anders mögliche* - d. h. als kontingente - Formen der des Selbstverständnisses, der Organisation und der Repräsentation der sozialen Welt begriffen werden [...]“ (ebd., 87, Hervorhebung i. Original, Einklammerung U.B.) Für die theoretischen Rekonstruktionen sind die Praktiken und die Selbstverhältnisse der Akteure bedeutsam. Celikates wendet diese zentralen Aspekte der sozialen Theorie methodologisch, indem er darauf verweist, dass die „Rückbindung an die Perspektive der Handelnden und damit ihre Urteilskraft“ (ebd., 88) bei Bourdieu zu wenig berücksichtigt wird. Das macht eine Aufhebung „des Bruchs, der Asymmetrie zwischen *doxa* und soziologischem Wissen, zwischen der Perspektive der Teilnehmer und der Perspektive des Wissenschaftlers [notwendig] [...] weil Kritik als Praxis auch ohne sie möglich ist.“ (ebd., 88 Einfügung U. B.)

Bourdieu überwindet mit seiner Habitusstheorie die Dichotomie von Geist und Körper, Kultur und Natur, Theorie/Wissen und Praxis, indem er verdeutlicht, dass das kulturelle Wissen der Leib ist. Das kulturelle Wissen wird durch den Prozess der Inkorporierung zum Leib, der sich als „handelnder, wahrnehmender, denkender, einführender und kategorisierender Mensch“ (Platz 2006, 64) zeigt. Bonz (2006) nimmt in seiner Auseinandersetzung mit dem Habituskonzept von Bourdieu das Verhältnis zwischen Habitus und Wissen in den Blick, das er als „*Kultur – Wissen*“ (ebd., 91, Hervorhebung v. Autor) versteht. Dabei handelt es sich „um zwei Arten des Wissens“ (ebd., 91), denn „dieses besteht in einem sowohl bewussten als auch unbewusst im Subjekt wirksamen, impliziten, handlungsleitenden Wissen.“ (ebd., 91) Das Kultur-Wissen wird als ein ethnologisches Wissen verstanden und macht deutlich, dass die Subjektivität im Zusammenhang mit den kulturellen Voraussetzungen gedacht werden muss (ebd., 92). Im Kontext zeitgenössischer Ethnologie (Fuchs/Berg 1993) wird die Selbstreflexivität des Ethnologen herausgestellt, in der die Ethnografie „nicht länger als Beschreibung von Tatsachen, sondern als aktive Mitkonstruktion der Kultur auf der Ebene von Repräsentationen [begriffen].“ (ebd., 93 Einfügung U.B.) wird. In diesem Prozess der Konstruktion sind die Akteure in die kulturelle Situation eingebunden und erfordern, dass

die daraus resultierende „Fixierung der Repräsentation“ (ebd., 93) berücksichtigt wird. Damit gerät nachfolgende Frage, die Bourdieu ins Zentrum des Habituskonzepts und des damit verbundenen *kulturellen Erbes* stellt, in den Blick:

„In welcher Weise und aufgrund welcher gesellschaftlichen Voraussetzungen ist das Subjekt der Moderne in der sozialen Realität zu einem Subjekt von Wissen und Handlungen geworden?“ (ebd., 94)

Präzise gefasst, geht es um die Habitusbildung und das damit verbundene Spiel im Praxisfeld. Denn der Habitus bildet die Grundlage und Voraussetzung der „Beteiligung am Spiel“ und „erzeugt einen Sinn für das Spiel“ den Bourdieu als praktischen Sinn bezeichnet (ebd., 97). Der Habitus lässt sich folgendermaßen charakterisieren: „Als Ergebnis der Spielerfahrung, also der objektiven Strukturen des Spielraums, sorgt der Sinn für das Spiel dafür, dass dieses für die Spieler subjektiven Sinn, d.h. Bedeutung und Daseinsgrund, aber auch Richtung, Orientierung, Zukunft bekommt.“ (Bourdieu 2005, 122 zit. n. Bonz 2006, 97) Der Spielbegriff verweist auf den Spielraum indem die Handlungsakteure agieren und auf den Spielsinn und die darüber im Subjekt erzeugten Motivationen. Mit Rückgriff auf die strukturelle Psychoanalyse spricht Bonz (2006) von einem Begehren des Habitus das er mit nachfolgendem Zitat belegt:

„Über die von ihr angebotenen sozialen Spiele verschafft die soziale Welt mehr und anderes als das, was diese scheinbar bieten: die Jagd zählt, wie Pascal bemerkt, ebenso viel wie die Beute, wenn nicht sogar mehr, und im Handeln liegt ein Glück, das über die offenkundigen Gewinne – Lohn, Preis, Auszeichnung – hinausgeht; es besteht darin, der Gleichgültigkeit (oder Depression) zu entrinnen, beschäftigt zu sein, Ziele zu haben und sich objektiv, also subjektiv mit einem sozialen Auftrag, versehen zu fühlen. Erwartet, umworben, mit Verpflichtungen und Verbindlichkeiten überhäuft sein heißt nicht nur der Einsamkeit oder Bedeutungslosigkeit entkommen, es heißt, auf die kontinuierlichste und konkreteste Weise das Gefühl haben, für die anderen zu zählen, also an sich wichtig zu sein“ (Bourdieu 2001: 309 zit. n. Bonz 2006, 97)

Die vorangestellten Ausführungen machen deutlich, dass das Spiel und das damit einhergehende Begehren im sozialen Handlungsfeld mit Zielen verbunden ist und auf die subjektive Bezogenheit der Mitspieler ausgerichtet ist. Darüber lassen sich mit dem Spiel die Erwartungen, Aufträge und das Umworbenwerden verbinden. Bonz (2006) verweist in Anschluss an Axel Honneth (2002) auf die Relevanz der Anerkennung. Denn „auf der Innenseite des Habitus, in der Beteiligung am Spiel der Gesellschaft, findet das Subjekt des Habitus eine fundamentale Anerkennung.“ (ebd., 98)

Festzuhalten gilt, dass der Leib bei Bourdieu eine zentrale Dimension in seinem Habituskonzept einnimmt, denn der Habitus ist „leibhaft gewordene Geschichte“ und „Der

Leib ist Teil der Sozialwelt – die Sozialwelt Teil des Leibes“ (Bourdieu 1985, 69). Die Wahrnehmung der handelnden Akteure basiert auf den sozial, kulturell und historisch geprägten Mustern des Leibes und ist für die Gestaltung der Handlungspraxis verantwortlich. Der Habitus ist Produkt dieser objektiven Strukturen, er hat sich diese einverleibt. Dadurch nimmt der Akteur die bestehenden objektiven Strukturen als eine selbstverständliche und natürliche Begebenheit wahr. Indem der Leib auf vergangene Erfahrungen, die sich in der sozialen Praxis bilden, zurückgreift, ermöglicht er deren Fortbestehen und ist damit immer auf eine Zukunft ausgerichtet. Über den praktischen Sinn erfährt der handelnde Akteur den subjektiven Sinn. Der soziale geprägte Leib eröffnet dem Akteur die Perspektiven, sich allgemein in der sozialen Welt und in spezifischen Handlungsfeldern zurechtzufinden. Denn der sozial geprägte Leib verleiht dem jeweiligen Praxisfeld die entsprechende Orientierung, Bedeutung, Existenz und Zukunft, um sich in diesem selbstverständlich bewegen zu können. Der praktische Sinn ermöglicht den subjektiven und objektiven Sinn. Objektiv sinnvoll ist das, was der Leib tut, denn dieses ist verständlich auf andere Praktiken und objektive Bedingungen bezogen. Die Selbstverständlichkeit des alltagspraktischen Handelns beruht somit auf dem praktischen Sinn, das sich in einem Alltagsverständnis widerspiegelt (Bourdieu 2003, 127). Objektiver und subjektiver Sinn basieren auf dem Habitus und lassen sich auf den sozial geprägten Leib zurückführen.

3.2.6.4 Habitusbildung und -transformation

Die Habitusbildung und die damit einhergehenden Aneignungsprozesse basieren auf dem bereits erwähnten „modus operandi“. Bourdieu verdeutlicht diesen Prozess im Kontext der Forschungspraxis der Doktorandenausbildung folgendermaßen:

„Da das, was es zu vermitteln gilt, im wesentlichen ein modus operandi ist, eine Weise der wissenschaftlichen Produktion (...) gibt es keine andere Art und Weise sie zu erwerben, als sie praktisch in Aktion zu sehen oder zu beobachten, wie dieser wissenschaftliche Habitus (...) *reagiert*, ohne dabei unbedingt in Gestalt formaler Regeln expliziert zu werden“ (Bourdieu 1996, 256, Hervorhebung i. O.).

Die Struktur des Habitus entwickelt sich im Kontext der sozialen Rahmungen. Das strukturierende Element des Habitus beruht auf einem Können, die Fähigkeit auf bestimmte Situationen einwirken zu können, ohne bewusst auf Regeln zurückgreifen zu müssen. Kastl (2007) hebt in seiner wissenssoziologischen Analyse zum Habitus hervor, dass das Wort „*ohne*“ ein zentraler Bestandteil für die unbewussten Strategien des Habitus

darstellt (ebd., 380). So zeigt sich, dass der Habitus eine soziale Gerechtigkeit erzeugt und dieser folgt, *ohne* „das Ergebnis der bewussten Einhaltung von Regeln“ (Bourdieu 1993, 99). Der Habitus ist durch soziales Lernen ein aus der Geschichte Gewordenes und damit beziehungsweise auf die gesamte Vergangenheit „*ohne* bewusste Erinnerung“ (ebd., 105). Bourdieu distanziert sich vom reflexiven Weltverhältnis des Menschen und überwindet die Dialektik von Subjekt und Objekt. Demgegenüber präferiert Bourdieu ein „ontologisches Einverständnis“ zwischen dem Individuum und der Welt (Bourdieu 1993, 180, zit. n. Kastl 2007, 380). Das Verstehen der Welt basiert auf dem alltäglichen Leben - „Ich bin in der Welt erhalten, aber die Welt ist auch in mir enthalten“ (Bourdieu 1997, 157)

Der Habitus erzeugt soziale Handlungen und zeigt sich als deren Produkt. Dem Habitus liegen Erfahrungen und -wissen zugrunde. Die Erfahrungen und das Erfahrungswissen der Akteure generieren sich durch deren spezifisches Umfeld und die entsprechenden objektiven Strukturen, die als Institutionen, Werte, Regelmäßigkeiten und Routinen zu verstehen sind. Die aufeinander geschichteten Erfahrungen und das zugrunde liegende Wissen, das grob gefasst als praktisches Wissen verstanden werden kann, entwickeln sich in einem bestimmten Feld, wie bspw. dem Handlungsfeld der Intensivpflege und zeigen sich „in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (ebd., 101). Damit sind die elementaren Grundlagen des Habitus dargelegt. Die Strukturen des Habitus werden durch ein bestimmtes soziales Umfeld geprägt. Die durch den Habitus erzeugten Handlungen basieren auf Regelmäßigkeiten und vertrauten Routinen. Die Handlungsroutinen, die Teil des Habitus sind, werden von den Akteuren als notwendig und natürlich angesehen. Der Habitus wird von den Akteuren erst mit dem Scheitern der Handlungsroutinen bewusst wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund lässt sich nachvollziehen, dass bspw. Machtstrukturen im pflegeberuflichen Handeln nur bedingt wahrgenommen werden und dementsprechend unhinterfragt den „normalen“ Pflegealltag bilden.

Bourdieu versteht das Subjekt als einen sozial geprägten Akteur, der aktiv die Kultur gestaltet und gleichzeitig durch die sozialen Bedingungen eingeschränkt wird bzw. Grenzen erfährt. Der Habitus ist dafür verantwortlich, dass jedes Individuum durch entsprechende Sozialisierungserfahrungen und damit in *leibgewordener* Form über ein Instrumentarium verfügt, um die Welt sinnvoll zu ordnen. Der Habitus erzeugt die im sozialen Feld erforderlichen Anpassungspraktiken (Bourdieu 1979, 269). In diesem Prozess nimmt die Inkorporierung bzw. Einverleibung eine Schlüsselposition ein, der von Bourdieu als leiblich verstanden wird, da die sozialen Strukturen in Fleisch und Blut gehen und damit den handelnden Leib darstellen. Die Einverleibung der objektiven sozialen

Strukturen erfolgt implizit in Form einer „stillen Pädagogik“ (Bourdieu 2003, 128). Für diese Prozesse sind bspw. rituelle Praktiken, wie die Visite oder Ganzkörperpflege eines zu Pflegenden prädestiniert, denn darin werden Bedeutungen erzeugt, die eine Entsprechung zum Habitus aufweisen. Die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata werden in der direkten Praxis unmittelbar vermittelt, „ohne im Bewusstsein thematisiert oder erklärt werden zu müssen“ (Bourdieu 2003, 128). Der damit einhergehende Sozialisationsprozess, aus dem der Habitus als „realisierte, einverleibte, zur dauerhaften Disposition, zur stabilen Art und Weise der Körperhaltung, des Redens, Gehens und damit des *Fühlens* und Denkens“ hervorgeht, erzeugt soziale Ordnung und wird von Bourdieu als „leibliche Hexis“ (ebd., 129, orig. Hervorhebungen) bezeichnet. Die Hexis stellt den leiblichen Teil des Habitus dar, der sich direkt beobachten lässt. Mit der Einverleibung und der Habitusbildung ist die „praktische Mimesis“ (ebd., 135) verbunden. Mit der praktischen Mimesis wird die Motorik durch die leibliche Hexis angesprochen. Dabei handelt es sich nicht um Nachahmungseffekte, in der bestimmte Handlungen bewusst reproduziert werden, sondern ein „So-tun-als-ob, das ein umfassendes Verhältnis der Identifikation voraussetzt“ (ebd., 135). Bourdieu erklärt diesen Prozess folgendermaßen:

„In allen Gesellschaften zeigen die Kinder für die Gesten und Posituren, die in ihren Augen einen richtigen Erwachsenen ausmachen, außerordentliche Aufmerksamkeit: also für ein bestimmtes G, eine spezifische Kopfhaltung, ein Verziehen des Gesichts, für die jeweiligen Arten, sich zu setzen, mit Instrumenten umzugehen, dies alles in Verbindung mit einem jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise und – wie könnte es anders sein? – mit einem spezifischen Bewusstseinsinhalt.“ (Bourdieu 1979, 190)

Die Habitusentwicklung wird in der Praxis produziert und reproduziert. Der Habitus stellt das „Bindeglied zwischen sozialen Strukturen und Praktiken“ (Celikates 2006, 80) dar und versucht darüber den „Dualismus von struktur- und akteurszentrierten Ansätzen, von Phänomenologie und Objektivismus“ (ebd., 80) zu überwinden. Die Habitusentwicklung erfolgt durch Erziehung und Sozialisation. Der Habitus ist als ein generatives und produktives Dispositionsschema zu verstehen, in dem die Erfahrungs-, Handlungs- und Denkweisen der Akteure strukturiert werden. Der Habitus weist somit den „modus operandi“ auf, über den sich die Art des Vorgehens zeigt und ist zugleich das Produkt, das „opus operatum“ (vgl. Kraus / Gebauer 2002). Der „opus operatum“ steht für die Praktiken und Sichtweisen der Akteure, die empirisch zu beobachten sind. Die Praktiken des Handlungsfeldes werden verinnerlicht und demzufolge die erwarteten Meinungen und Handlungen des Feldes aufgenommen bzw. dem Feld angepasst. Der Habitus stellt „das Körper gewordene Soziale“ (Bourdieu/Waquant 1996, 161; Bourdieu 1997, 179) dar. Über den Habitus werden die sozialen Strukturen vermittelt, die das Erfahren, Handeln, Fühlen

und Denken von Individuen strukturieren. Hierbei kommt es nicht zu einer vollständigen Determination an das Handlungsfeld, sondern vielmehr entfaltet sich ein *Möglichkeitsraum*, der durch die Strukturierung hervorgerufen wird. Konkret ausgedrückt, handelt es sich „um ein System von Grenzen, die nur in bestimmten Situationen spürbar werden. Als eine Weise des In-der-Welt-Seins bestimmt der Habitus, wie ich in die Welt gestellt bin, und damit, wie ich mich zu ihr stellen kann, wie ich die Welt und meine Stellung in ihr erfahre.“ (Celikates 2006, 80) Darüber tritt das oftmals ausgeblendete dynamische Moment des Habitus in den Blick, das neben dem statischen Anteil besteht und damit dem Vorwurf des Determinismus des Habitus entgegensteht. Dabei wird der Status „des habitusgenerierten Handelns als eines besonderen Handlungstyps“ (Rieger-Ladich 2005, 292) verkannt, durch den „die Möglichkeiten der reflexiven Aufklärungsarbeit“ (ebd., 292) ignoriert werden. Nicht zuletzt entzieht sich durch den Vorwurf der deterministischen Sicht sein metaphysischer Freiheitsbegriff, der sich nicht durch instrumentelle soziologische und philosophische Analysen vollständig einholen lässt und „interpretiert [damit] den Sonderfall der Homologie von Habitus und Feld zu Unrecht als Regelfall.“ (ebd., 292, Einfügung U.B.) Damit wird der kreative Anteil des Habitus ausgeblendet und verkennt die „auftretenden Inkongruenzen von Disposition und Position“ (ebd., 292).

Der Habitus „als sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu/Wacquant 1996, 159) unterliegt permanenten Veränderungen, die auf die Eigengesetzlichkeit der jeweiligen sozialen Handlungsfelder zurückzuführen sind. Die Veränderbarkeit des Habitus ist an die historische, soziale und kulturelle Dimension gebunden. Die Habitustransformation, die den Vorwurf des Determinismus des Bourdieu'schen Habituskonzeptes entkräftet, verweist auf die Notwendigkeit empirischer Fallstudien. Zurecht machen Engler & Kraus (2004) darauf aufmerksam, dass in der Bourdieu-Forschung die „mit Bildungsprozessen verbundenen Wandlungsprozesse des Habitus“ (ebd., 9) zu wenig Beachtung finden. Kraus & Gebauer (2002) verweisen auf die Produktivität, die sich durch die „Unabgeschlossenheit des Habitus“ aufzeigt und durch „das Brüchigwerden der Reproduktionsmechanismen als Auslöser biografischer „Lernprozesse“ interpretiert werden kann (ebd., 61 ff.) Durch die Konfrontation des Habitus mit der Spezifik unterschiedlicher sozialer Handlungsfelder und den damit einhergehenden Brüchen von Handlungsrouninen, provozieren bei den Akteuren die Ausbildung neuer Handlungsmuster. Darüber wird eine Habitustransformation hervorgerufen (Rieger-Ladich 2005, 291). So zeigen die Fallstudien von Gebauer (2003) und Schmitz (2004), wie sich der Habitus im

Kontext von Sport durch regelmäßige Übung und Performances in der Sport- und Popkultur transformiert.

„Im Medium des Spiels und des Tanzes lässt sich (...) beobachten, wie sich die Akteure langsam von den verinnerlichten Skripts lösen und neue Bewegungsformen und Handlungsmuster experimentell zu erproben beginnen. Der Körper wird (...) nicht länger als fixiertes soziales Gedächtnis erlebt, vielmehr wird er (...) zum agens performativer Akte, der eine Umschrift des eigenen (Körper-)Selbst anbahnt.“ (Rieger-Ladich 2005, 293)

Dem Habitus liegen die gemeinsam geteilten Interpretationsschemata zugrunde, die den Common Sense in einem spezifischen Handlungsfeld produzieren und erfahrbar machen. Der Habitus kann als ein Erfahrungsspeicher verstanden werden, der den Akteuren eine Handlungssicherheit ermöglicht, da die Art und Weise, *wie* im Handlungsfeld gedacht, gehandelt und bewertet wird, als vertraut erfahren wird. Damit besteht für die handelnden Akteure kein Reflexionsdruck. Vielmehr verfügen die Akteure des Handlungsfeldes über einen praktischen Glauben, den Bourdieu als *doxa* bezeichnet, der die vorgefundenen Gegebenheiten der sozialen Praxis als selbstverständlich ansieht und damit einer *illusio* unterliegt (Bourdieu 1987, 122-4; 1997, 122 ff.) Dementsprechend vollzieht sich das Handeln der Akteure „ohne bewusste Überlegung“ (Bourdieu 2005, 167) und zeigt „[d]ie Wahrheit der Praxis [...] in ihrer Blindheit gegenüber ihrer eigenen Wahrheit“ (ebd., 166 Einfügung U.B.) Darüber drückt sich die implizite Wirksamkeit des Habitus im Subjekt aus, die auf ansozialisierten Dispositionen, dem praktischen Sinn, beruhen. Hervorzuheben ist, dass die reflexive Distanz, in der bewusst Wissen erworben wird oder ein bewusstes Erinnern stattfindet, ausgeschaltet ist (Bourdieu 2003, 135). Deutlich wird, dass der Leib das agiert, was er aufgrund seiner vergangenen Erfahrungen gelernt hat. Insofern geht es nicht um einen bewussten Rückgriff auf das Gedächtnis, sondern vielmehr darum, dass

„Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man.“ (ebd., 135).

Tab. 2: Könnerschaft nach Bourdieu

Schwerpunkt der Theorie	<ul style="list-style-type: none"> • Prozess sozialen Handelns unter Berücksichtigung des Leibes und des Körpers • Kritik gegenüber objektiver Erkenntnisweise des Strukturalismus und subjektivistischer Erkenntnisweise der Phänomenologie
Hauptinteresse	<ul style="list-style-type: none"> • Konstitution sozialer Praxis • Theorie-Praxis-Verhältnis • Verweis auf Eigenlogik der Praxis, in der objektive soziale Strukturen mit subjektivem Erleben vermittelt werden • Mit Theorie der Praxis, die Differenz zwischen theoretischer (wissenschaftlicher) Praxis und praktischer (alltäglichen) Praxis zu begründen. • Über Habituskonzept soziale Praxis und praktisches Erkennen erklären zu können • Analyse ist auf „opus operandi“ gerichtet, um darüber die Art und Weise des Arbeitsvollzugs bzw. das Entstehen sozialer Praxis aufzeigen zu können • „opus operandi“ steuert Wahrnehmungen, Gedanken und Handlungen und konstituiert darüber soziale Praxis und soziale Strukturen.
Habitus	<p>Zentrale Merkmale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habitus im Anschluss an Gugutzer (2002) und Lindemann (1992) als Leibkonzept • Leib als handlungsgenerierendes Prinzip sozialer Praxis • Habitus als wissenssoziologische Kategorie, durch die sich die Bedeutung symbolischer Repräsentanz der reproduktiven sozialen Strukturen erschließen lassen • Soziale Strukturen verstanden als „Interpretationen der Akteure“ (Meuser 2001, 207) • Habitus als Disposition, verstanden als in und durch Praxis erworbene Gewohnheit, Haltung, Anlage, Lebensweise und Erscheinungsbild, bildet Basis menschlicher Intentionalität, sich in Handlungssituationen zu verhalten • Strukturierendes Element des Habitus beruht auf Können und damit die Fähigkeit auf bestimmte Situationen einwirken zu können, ohne bewusst auf Regeln zurückzugreifen. • Verstehen der Welt beruht auf der Basis praktischen Lebens - damit distanziert sich Bourdieu vom reflexiven Weltverhältnis des Menschen und überwindet die Dialektik von Subjekt und Objekt. • Im Kontext von Sozialisationserfahrungen im sozialen Feld entwickelt der Habitus Anpassungspraktiken, die auf dem Prozess der Inkorporierung bzw. der Einverleibung basieren. Die Anpassungsprozesse, in denen die inkorporierten Handlungs- und Wahrnehmungsstrukturen des Feldes in Handlungssituationen durch Imagination mobilisiert werden.
Theoretische und praktische Erkenntnis	<p>Zentrale Merkmale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewusste Differenz zwischen praktischer und theoretischer Erkenntnis, um Eigenlogik der Praxis zu explizieren • Vermittlung zwischen objektiven Sinn, der über wissenschaftlich objektivierende Theorie erfasst wird und subjektiv erlebten Sinn • „Doxa“ charakterisiert Logik der Praxis, der eine scheinbare Unmittelbarkeit und Selbstverständlichkeit der Praxis zugrunde liegt. • „leibliche Hexis“ versteht sich als Prozess in dem „realisierte, einverleibte, zur dauerhaften Disposition, zur stabilen Art und Weise der Körperhaltung, des Redens, Gehens und damit des <i>Fühlens</i> und <i>Denkens</i>“ (Bourdieu 2003, 129 Hervorhebung i. Original) soziale Ordnung erzeugt. Damit verbunden sind rituelle Praktiken. • „praktische Mimesis“ (ebd., 135) bildet die Grundlage der Habitusentwicklung • „opus operatum“ spiegelt die Praktiken und Sichtweisen der Akteure wider, die empirisch zu beobachten sind • praktischer Sinn zeigt sich in Gestalt des Gespürs, Intuition für die im sozialen Feld vorliegenden Strukturen und Regeln und bildet die Grundlage der Handlungspraxis der Akteure. Damit verbunden ist ein leibgebundenes praktisches Verstehen, das an die Sinne

	<p>gebunden ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verstehensleistungen basieren auf „synthetischen Intuition“ (Bourdieu 1974, 132), die Akteure dazu befähigen „eine Situation mit einem Blick einzuschätzen“ (Gebauer 2000, 440) • Habitusentwicklung basiert auf mimetischem Lernen, in dem sich praktisches Wissen in mimetischen Prozessen, die sich durch Ähnlichkeit und Differenz herausbilden, entwickelt. In diesen Prozessen bildet sich Wechselbeziehung zwischen den Interaktionspartnern, in der innere und äußere Welt miteinander korrespondieren und als „mimetisches Verhältnis“ bezeichnet werden können. • Habitusbildung basiert auf dem Spiel im Praxisfeld. Spielbegriff verweist auf den Spielraum indem die Handlungsakteure agieren und auf den Spielsinn und die darüber im Subjekt erzeugten Motivationen • Habitustransformation erfordert die Urteilskraft, die sich als Fähigkeit versteht, praktische Fähigkeiten und Situationen kritisch zu beurteilen und darüber implizite Blindheiten zu durchbrechen
--	---

3.2.7 Zwischenbetrachtung

In den vorangestellten Ausführungen wird deutlich, dass der Leibkörper den Ausgangsort und die Grundlage des professionellen Pflegehabitus, der auf reflexive Könnerschaft ausgerichtet ist, bildet. Die Sozialität und Kulturalität im pflegeberuflichen Handlungsfeld kann als eine notwendige Voraussetzung der Habitusentwicklung erkannt werden. Ausgehend von der *These*, dass die Reflexion und das hermeneutische Fallverstehen in komplexen Pflegesituationen den Kern professioneller praktischer Könnerschaft bilden, wurde zunächst aus einem phänomenologisch-anthropologischen und kulturwissenschaftlichen Kontext eine begriffliche Bestimmung des Leibkörpers vorgenommen. Demzufolge speist sich der Leibkörper aus der Leiblichkeit, die auf kulturell, sozialisatorisch und biografisch geprägten Erfahrungen beruht und der Materialität des Körpers, in der die anatomisch-physiologischen, neurophysiologischen und neurobiologischen Aspekte zum Tragen kommen. Damit lässt sich der Leibkörper aus der geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Perspektive bestimmen.

Im nächsten Untersuchungsschritt konnte zur Reflexion eine erste begriffliche Bestimmung vorgenommen werden (vgl. Abs. 3.2.1). Die zentralen Merkmale und Perspektiven der Reflexion wurden aus einem philosophischen Blickwinkel in den Ansätzen von Aristoteles (vgl. Abs. 3.2.1.2), Kant (vgl. Abs. 3.2.1.3) und Dewey (vgl. Abs. 3.2.1.4) herausgearbeitet und als Grundlage reflexiven Erfahrungshandelns erkannt. Darüber ließ sich die explizite und diskursive Seite der Reflexion vornehmen, die grundlegend für Differenzerfahrungen, Perspektiven-, Sinn- und Urteilsbildung in der Lebenspraxis ist.

Die Handlungstheorie von Schön (1983) macht deutlich, dass sich Reflexion in erster Linie auf das Wissen und Können der PraktikerInnen richtet. Dabei steht das Lösen von praktischen Problemen im Vordergrund. In diesem Verständnis ist die „Reflexion-in-der-Handlung“ ein experimentelles, Hypothesen bildendes und -gestütztes Probehandeln im konkreten Fall. Die Reflexion vollzieht sich im fortlaufenden Handlungsfluss. Es lassen sich Merkmale des bewussten Nachdenkens, denkende Vergleiche, handlungsfördernde Evaluationen identifizieren, die Ähnlichkeiten mit dem reflektierenden Suchprozess des von Dewey entwickelten Denkverfahrens der Inquiry aufweisen. Das damit einhergehende Entwickeln von unmittelbaren Handlungsalternativen ist nicht zuletzt auf das Zusammenspiel von „Wissen-in-der-Handlung“ und „Reflexion-in-der-Handlung“ zurückzuführen. Der Handlungsmodus „Wissen-in-der-Handlung“ entspricht dem praktischen Wissen bzw. Handlungswissen des Praktikers und ermöglicht ein unmittelbares Situationsverstehen und routiniertes Handeln. Dagegen entsteht im Handlungsmodus der „Reflexion-über-die-Handlung“ durch das Heraustreten aus der Situation und der damit einhergehenden Unterbrechung des primären Handlungsflusses eine erste kritische Distanz zum konkreten Fall. Dies stellt eine Voraussetzung dar, um die Daten des konkreten Falls hinsichtlich eines Entdeckens von Lösungsmöglichkeiten sammeln, rekonstruieren und analysieren zu können. Die der Handlungstheorie von Schön zugrunde liegende Handlungstypologie ist an ein kognitiv-affektives Erfahrungshandeln bzw. Lernhandeln gebunden. Entscheidend ist, dass es sich um ein Forschen in der Praxis handelt, das auf Problemlösungen ausgerichtet ist und die elementare Grundlage für das Entdecken neuen Wissens sowie neuer Einsichten bildet und darüber sich ein Durchbrechen von unhinterfragten Gewohnheiten im direkten praktischen Handeln niederschlägt. Abschließend kann festgestellt werden, dass in diesem Ansatz das Zusammenspiel der drei Handlungstypen auf die Entwicklung einer Problemlösungs- und Forschungskompetenz gerichtet ist.

Mit Charles Peirce, dem Begründer des Pragmatismus, kann über die Abduktion ein erweitertes Verständnis von Reflexion und Fallverstehen vorgenommen werden. Die Abduktion ist als ein zentrales Kernelement der reflexiven Könnerschaft zu verstehen ist. Die Abduktion verweist auf die kreativen Akte der Erkenntnis, die sich in den praktischen Handlungsvollzügen entwickeln und im Wesentlichen auf Vorwissen und unbewussten Wahrnehmungsurteilen beruhen. Demzufolge kann die Abduktion den Handlungsmodi „Wissen-in-der-Handlung“ und „Reflexion-in-der-Handlung“ zugeordnet werden. Das abduktive Schließen setzt ein, wenn der Erwartungshorizont nicht erfüllt wird und eine Irritation einsetzt. Während des abduktiven Schließens entwickelt sich ein Hypothesen

bildender Prozess, in dem neue Erkenntnisse und Wissen generiert werden. Reflexion und Fallverstehen basieren auf der Abduktion, der Wahrnehmungsurteile sowie implizites Wissen zugrunde liegen und aus den Erfahrungen der Akteure hervorgehen. Die schwache Abduktion entspricht dem intuitiven Urteil und Situationsverstehen in der Pflegesituation. Demgegenüber versteht sich die rekonstruierende Analyse, als starke Abduktion, die in Form der Fallrekonstruktion als eine handlungsentlastete Reflexion zu verstehen ist, durch die sich die Bedingungen und Möglichkeiten der unbewussten Wahrnehmungsurteile freilegen lassen.

Im Ansatz von Polanyi (1985) kann auf der Grundlage der „Theory of tacit knowing“ das im Anschluss an Neuweg (2005) das dynamische Moment des „knowing“ in den Blick nimmt und damit auf die Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsprozesse als Grundlage von Reflexion und Fallverstehen verweist. Damit verbunden sind die Prozesse der Wissensaneignung und -verwendung. Könnerschaft beruht im Wesentlichen auf aktiven und passiven Wahrnehmungsprozessen, die auf das Wechselspiel zwischen Fokal- und Hintergrundbewusstsein verweisen. Der Leib bzw. Körper nimmt im Kontext der Wahrnehmungsprozesse und der Erkenntnisbildung eine Schlüsselfunktion ein. Denn die unausdrückliche Erkenntnis beruht „auf einer bedeutungsvollen Integration unseres Leibes und der von ihr gespürten Empfindungen“ (Polanyi 1978, 120 ff.) So kann das Verinnerlichen und Identifizieren einer konkreten Pflge Theorie heißen, dass diese in den proximalen Term des impliziten Wissens überführt und im praktischen Pflgehandeln wirksam wird. Über dieses implizite Wissen bilden sich nach Polanyi (1985) im Handeln stillschweigend die moralischen Urteile. Demgegenüber kann die Durchführung bspw. einer basalen Stimulation, die durch einen Kollegen vorgenommen wird, der eine Vorbildfunktion einnimmt, verinnerlicht und einverleibt werden. Der dabei auf Einfühlung beruhende Erkenntnisakt bildet die Grundlage für den Aufbau der impliziten Triade (Integration). Entgegen der intellektualistischen Vorstellung, dass mentale Sprünge auf einer Regelverarbeitung beruhen, führt Polanyi diese auf die implizite Triade (Integration) zurück. Die Implizite Triade (Integration) basiert auf einem impliziten Schluss, der durch einen Betrachter vorgenommen wird und darüber eine kohärente Gestalt wahrnimmt. Der implizite Schluss vollzieht sich beim Verstehen einer Situation, eines Phänomens oder beim Gewinnen eines Ergebnisses und ist bedingt irreversibel. Durch die implizite Triade (Integration) wird der proximale Term (Hintergrundbewusstsein) in den distalen Term (Fokalbewusstsein) transformiert. Den Kern des impliziten Triadenaufbaus (Integration) bildet das Wechselspiel von Imagination (aktive Form) und Intuition (passive Form). Des Weiteren zeigt sich, dass das Entstehen von Bedeutungen an „Momente innerhalb und

außerhalb unseres Leibes als Schlüssel zur Wahrnehmung gebraucht und als solche zur Einheit der Wahrnehmung integriert werden.“ (ebd., 121) Die intuitiven Handlungsvollzüge werden durch die Einbildungskraft hervorgerufen. „Stets sucht unsere forschende Einbildungskraft unsere bildende Intuition aufzurufen, während ihr eigenes Streben selbst von der Intuition angeregt und geleitet wird.“ (ebd., 131) Polanyi versteht die Einbildungskraft und Intuition als förderungswürdig, da sie die Grundlage aller Heuristik bilden (ebd., 131). Das situative Fallverstehen und die Urteilsbildung basieren auf impliziten Schlüssen. Kritisch zu hinterfragen ist bei Polanyi „die Rolle des Sozialen sowohl in der Aneignung und Tradierung von Wissen als auch bei der Einverleibung.“ (Friesacher 2008: 213) Unter diesem Gesichtspunkt werden Aspekte der sozialen Interaktion und Intersubjektivität, die grundlegend für eine verständigungsorientierte Kommunikation sind, ausgeblendet. Vielmehr basiert Polanyis Theorie des impliziten Wissens auf den bewusstseinstheoretischen Grundannahmen des Gestaltkonzepts. Nicht zuletzt verkennt Polanyi „die Bedeutung des Wissens für Sozialität“ (ebd., 213).

Angesichts dieser Feststellung, wird aus einer phänomenologischen Perspektive in einem nächsten Untersuchungsschritt (vgl. Kap. 3.2) der *Leibkörper* im Anschluss an Merleau-Ponty (1966) als eine Möglichkeit erkannt, in dem der Zugang zum Anderen über ein Sinn verstehendes Sprach- und Wahrnehmungshandeln vorgenommen wird. Damit ist das dialogische Gespräch und die Begegnung der Dialogpartner in den Kontext der zwischenleiblichen Kommunikation und leibkörperbezogenen Interaktion gestellt, in der das situative Fallverstehen und die Urteilsbildung auf einem situierten, intersubjektiven, sprachlichen und nichtsprachlich artikulierten Austausch basieren und die Grundlage für Sinnbildungen, -verschiebungen und -modifikationen darstellen. Leibliches Wahrnehmen und Verstehen entwickeln sich aus den Sinnesaktivitäten des Leibes und vollziehen darüber die Vermittlung zwischen dem Selbst- und Weltverhältnis. Die damit einhergehende „reflexive Leiblichkeit“ (Gugutzer 2002, 85) verweist auf das unaufhebbare dialektische Verhältnis zwischen Leib und Bewusstsein, lebendiger Erfahrung und Reflexion, in dem der Leib grundlegend für das Erschließen von Welt- und Selbsterfahrung ist. Das leibliche Selbst eröffnet mit seinen Wahrnehmungsorganen in einem Zur-Welt-Sein die reflexiven Akte, in denen sich die dialektische Struktur des Leibes in Form der Doppelempfindung ausdrückt. Im Kontext des Phänomens des Empfindens entfaltet sich die „*lebendige Kommunikation*“ (Merleau-Ponty 1966, 251 Hervorhebung i. Original) zwischen sinnhaft Empfindenden und dem sinnlich Empfundenen. In diesem präreflexiven Wahrnehmungs- und Erfahrungsmodus konstituiert sich die Sozialität und Kulturalität des Leibes, die sich nicht auf die menschliche Existenz

reduziert, sondern aus dem sozialen und kulturellen Weltverhältnis hervorgeht. In der zwischenleiblichen Kommunikation, der die „leibliche Intersubjektivität“ (Merleau-Ponty 1967, 58) in der menschlichen Begegnung zugrunde liegt, kann der Leib des Anderen an seinem körperlichen Ausdrucksverhalten wahrgenommen werden. Das ontologische Primat der Wahrnehmung und die Sinnesaktivitäten nehmen in der dialogischen Begegnung eine elementare Stellung in diskursiven und nicht-diskursiven Handlungsvollzügen des pflegespezifischen Fallverstehens ein. Diesem Dialog liegt ein Prozess des überindividuellen Antwortcharakters zugrunde, in dem durch die diskursive Bewegung von Rede und Zuhören, neue Erkenntnisse entdeckt werden können. Mit Rückbindung der Sprache an den leiblichen Ausdruck, der bereits im vorbegrifflichen über Sinn verfügt, tritt die Sinnstiftung aus der Differenz von Ausdruck und Auszudrückendem hervor. Sprache wird als eine leibliche Geste verstanden, die vor aller begrifflichen Fixierung einen Sinn in sich trägt. Das „sprechende Sprechen“ (ebd., 211) entspricht dem „authentische[n]“ (ebd., 211 Einfügung U.B.) Sprechen in dessen Vollzügen sich Sinn und Bedeutung entwickeln. Die Sinnstiftung tritt insbesondere aus der Differenz von Gesagtem und Gemeintem hervor und initiiert darüber Transformationen eigener Erfahrungen. Die leiblichen Wahrnehmungen basieren auf tradierten Wissensbeständen und biografisch verankerten Erfahrungen. Das leibliche Erleben geht aus dem „habituellen Leib“ (ebd., 107), dem die vergangenen Erfahrungen zugrunde liegen und dem „aktuellen Leib“ (ebd., 107) hervor, dem die Erfahrungen im Hier und Jetzt sowie die Erfahrungen des habituellen Leibes die Grundlage des pflegeberuflichen Handelns bilden. Damit ist der Ursprung der leiblichen Wahrnehmungs- und Reflexionsfolie des situierten Fallverstehens erfasst, in der sich die Evidenz des Anderen, die als interne Sinnstrukturen des Krankheitserlebens zu verstehen sind, in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung erschließt.

Mit Bourdieu (1974) rückt der Habitus, der das zentrale Prinzip darstellt, über das soziale Praktiken erworben und reproduziert werden, als Grundlage reflexiver Könnerschaft in den Kontext sozialer Interaktionen. Der Habitus (lat.) verstanden als erworbene Gewohnheit, Haltung, Anlage, Lebensweise und Erscheinungsbild nimmt eine zentrale Rolle bei der Entstehung sozialer Praxis ein. Über den Habitus werden die sozialen Strukturen vermittelt, die das Erfahren, Handeln, Fühlen und Denken von Individuen strukturieren. Entscheidend hierbei ist, dass es nicht zu einer vollständigen Determination kommt, sondern sich um einen *Möglichkeitsraum* handelt, der durch die Strukturierung hervorgerufen wird, „um ein System von Grenzen, die nur in bestimmten Situationen spürbar werden.“ (Celikates 2006, 80) aufzuzeigen. Der Habitus entscheidet über die Art und Weise des In-der Welt-Seins. Der Habitus entspricht dem Leibkörper,

demzufolge wird der phänomenologisch-kulturanthropologischen sowie sozialkritischen Seite einerseits und der materialen Seite des Körpers, die auf anatomisch-physiologischen, neurophysiologische und neurobiologischen Grundlagen beruhen, andererseits Rechnung getragen. Mit dem Habitus als Leibkörper rückt die Performativität der Handlungspraxis in den Blick. Demzufolge nehmen die körperlichen Vollzüge von Aufführung und Darstellung und die damit einhergehenden mimetischen Prozesse, die im Aisthetischen verankert sind, eine zentrale Rolle im situierten Fallverstehen und der Urteilsbildung ein. Der praktische Sinn, der sich in Gestalt des Gespürs, einer Intuition für die im sozialen Feld vorliegenden Strukturen und Regeln beruht, zeigt sich in Form einer Verhaltenssicherheit und Gewissheit der Weltwahrnehmung. Die mit dem praktischen Sinn einhergehenden Verstehensleistungen entsprechen einer „synthetischen Intuition“ (Bourdieu 1974, 132), die den Akteur dazu befähigen „eine Situation mit einem Blick einzuschätzen“ (Gebauer 2003, 440). Der praktische Sinn, als präreflexiver Handlungsmodus ermöglicht ein intuitives Fallverstehen und Urteilsbildung pflegeberuflicher Handlungssituationen, dem aber die kritische Distanz fehlt. Da der Habitus als flexibel und veränderbar verstanden werden kann, bildet die Urteilskraft den kritischen Kontrapunkt gegenüber den habitualisierten Handlungsrouninen. Konkret ausgedrückt, benötigen Pflegende die Urteilskraft, um die der Handlungspraxis zugrunde liegenden Praktiken beurteilen, bewerten und kritisieren zu können. Festzuhalten gilt, dass der Ertrag des Habituskonzepts von Bourdieu insbesondere in den kreativen Akten der mimetischen Prozesse liegt, die auf die körperliche Aufführungs- und Inszenierungspraxis und der daraus resultierenden Entstehung des Neuen beruhen. Das In-Bezug-Setzen von Fremd- und Eigenwelt stellt die elementare Grundlage für einen sinnverstehenden Zugang zum Anderen dar (Hülksen-Giesler 2008). Das Habituskonzept erweist sich für die Sozialität und Kulturalität pflegeberuflichen Wissens und Könnens als elementare Grundlage des situierten Fallverstehens und der Urteilsbildung in Pflegesituationen.

4. KAPITEL - SPURENLESEN IN DER INTERAKTIV-DIALOGISCHEN LEIBKÖRPERBEZOGENEN BEGEGNUNG ALS ELEMENTARE GRUNDLAGE PFLEGESPEZIFISCHEN FALLVERSTEHENS UND URTEILSBILDUNG

Den Ausgangspunkt der weiteren Untersuchungsschritte bildet die *These*, dass das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung auf einer interaktiv-dialogischen, leibkörperbezogenen Begegnung und einem expliziten und impliziten Spurenlesen basieren. Damit wird das Spurenlesen als elementare Grundlage des hermeneutischen Fallverstehens und der Urteilsbildung verstanden. Spurenlesen wird in den weiteren Untersuchungsschritten als zentrales Kernelement professioneller praktischer Könnerschaft erkannt. Mit dem Spurenlesen wird der anthropologischen und ethisch-moralischen Dimension pflegeberuflichen Handelns Rechnung getragen. Demzufolge wird davon ausgegangen, dass Spuren einer biografischen, soziokulturellen und historischen Prägung unterliegen und sich im Kontext der Performativität pflegeberuflicher Wahrnehmungs-, Handlungs- und Sprachpraxis entfalten. Darüber konstituieren sich die sozialen und kulturellen Wirklichkeiten zwischen Pflegenden und zu Pflegenden. Das Spurenlesen in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung setzt Zwischenmenschlichkeit und eine personalistische Wahrnehmungseinstellung pflegeberuflichen Handelns voraus. Konkret ausgedrückt, erfordert das Spurensuchen, -folgen, -sichern und -lesen eine Beziehungsgestaltung, die in der vorliegenden Untersuchung im Anschluss an den Religionsphilosophen Martin Buber als dialogisches Gespräch zwischen Pflegenden und zu Pflegenden gestellt wird (vgl. Abs. 4.1) Professionell Pflegende werden im pflegeberuflichen Handlungsprozess als SpurenleserInnen verstanden. Damit werden Spurenbildung und -lesen in einen sozialen, interaktiv-dialogischen Kontext gestellt, in dem die Spurenidentifikation, -interpretation und -sicherung an ein ästhetisches Verstehen gebunden ist und die Grundlage des situierten Fallverstehens und der Urteilsbildung in der Pflegesituation bildet. Das Spurensuchen bzw. Spuren aufnehmen und verfolgen wird als Kernaufgabe pflegeberuflichen Handelns verstanden. Der Begriff bzw. das Verständnis der Spur und des Spurenlesens werden inhaltlich aus einem kulturwissenschaftlichen und

philosophischen Blickwinkel entfaltet (vgl. Abs. 4.2 und Abs.: 4.3). In einem nächsten Schritt werden auf einer phänomenologisch-anthropologischen Grundlage, ausgewählte nichtsprachlich artikulierte Ausdrucksformen der Spur, wie den Spürsinn (vgl. Kap. 4.4.1), die Erinnerung (vgl. Kap.4.4.2), das Bild (vgl. Kap.3.4.3), den Blick (vgl. Kap. 4.4.4) und die Stimme (vgl. Kap. 4.4.5) bezüglich des Fallverstehens und Urteilsbildung untersucht. Auf die sprachlich artikulierte Spur der Metapher und deren Relevanz für das hermeneutische Fallverstehen und die Urteilsbildung wird im nachfolgenden Kapitel (vgl. Kap. 5) eingegangen. In der Zwischenbetrachtung (Kap. 4.4.6) werden die zentralen Ergebnisse bezüglich des pflegespezifischen Fallverstehens und der Urteilsbildung im mimetisch-performativen Wahrnehmungs- und Sprachhandeln diskutiert. Die Zusammenführung der Performativität, der ein darstellungstheoretischer Begriff zugrunde liegt und der Einbildungskraft, die auf ein anthropologisches Vermögen pflegeberuflichen Handelns verweist, bilden die elementare Grundlage des pflegespezifischen Fallverstehens. „Die Performativität der Wahrnehmungspraxis ist es, die im Einzelfall darüber entscheidet, was wie in den Blick geraten kann.“ (Schürmann 2008, 64) Als zentrale Erkenntnis der nachfolgenden Untersuchungsschritte wird deutlich, dass die interaktiv-dialogische leibkörperbezogene Begegnung und das Spurenlesen an mimetisch-performative und ästhetische Prozesse des Fallverstehens und der Urteilsbildung gebunden sind.

4.1 Dialogische Begegnung als Gespräch

Im Werk „Das dialogische Prinzip“ (1984) markiert der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber (1878-1965) die Bedingungen eines sich selbst und die Welt zugleich verändernden Dialogs, die einer Realisierung des Menschlichen dienen sollen. Zentral ist der Begriff der *Begegnung*. Voraussetzung eines menschlichen Gesprächs stellt die gegenseitige Hinwendung zum Partner und dessen Vergegenwärtigung dar. Dies bedeutet, nicht nur das vom Partner Geäußerte, sondern auch den Partner als Menschen anzunehmen. Voraussetzung hierfür ist das gegenseitige Vertrauen. Zwar beinhaltet dies durchaus keine Gleichrangigkeit hinsichtlich der verschiedenen Meinungen, aber es ermöglicht ein Gespräch, in dem die artikulierten Positionen offen und gleichberechtigt diskutiert werden. Ein von Unmittelbarkeit, Gegenseitigkeit, Offenheit und Direktheit geprägtes, zwischenmenschliches Gespräch setzt des Weiteren die inhaltliche Teilnahme aller Anwesenden voraus. Dies schließt für Buber kein zeitweiliges Schweigen aus, solange

dieses Schweigen keinem Gesprächsabbruch gleichkomme. Vor allem verweist er auf die Notwendigkeit, dass neben den geäußerten Meinungen auch die dahinter stehenden Absichten deutlich zutage treten müssen. Buber plädiert für die Verpflichtung, offen und ohne Vorbehalt zu sprechen, was er nicht als ein Drauflosreden missverstanden wissen will, sondern als das Bemühen, das Geäußerte stets in den Rahmen des jeweiligen Gesprächs zu stellen. Dazu sei die Überwindung des Scheins notwendig: „Weil nur das echte Gespräch eine ontologische Sphäre ist, die sich durch die Authentizität des Seins konstituiert, kann jeder Einbruch des Scheins es versehen“ (Buber 1984a, 295). Werden die diskursiven Bedingungen erfüllt, dann entsteht ein Gespräch zwischen Partnern,

„die sich einander in Wahrheit zugewandt haben, sich rückhaltlos äußern und vom Scheinewollen frei sind, vollzieht sich eine denkwürdige, irgendwo sonst sich einstellende gemeinschaftliche Fruchtbarkeit. Das Wort entsteht Mal um Mal substantiell zwischen den Menschen, die von der Dynamik eines elementaren Mitsammenseins in ihrer Tiefe ergriffen und erschlossen werden. Das Zwischenmenschliche erschließt das sonst Unerschlossene“ (ebd., 295).

Bubers Ausführungen zum „Dialogischen Prinzip“ liegt ein humanistisches Menschenbild zugrunde. Ferner ist der Aspekt der Verantwortung von zentraler Bedeutung. Verantwortung wird als ein dialogisches Moment verstanden.

„Dialogisches Leben ist nicht eins, in dem man viel mit dem Menschen zu tun hat, sondern eins, in dem man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat (...). Freilich man muß, um zum Andern ausgehen zu können, den Ausgangspunkt innehaben, man muß bei sich gewesen sein“ (Buber 1984b, 167).

Die Aussage Bubers „man muß bei sich gewesen sein“ kann als Aufforderung verstanden werden, sich mit der eigenen Person auseinanderzusetzen. Die Konstellation der Grundworte „Ich-Du“ verstanden als „Welt der Beziehung“ und „Ich-Es“ als „Welt der Erfahrung“ (Buber 1992, 10) bilden die Basis des ontologischen Weltverhältnisses, das sich im konkreten Lebensvollzug entfaltet. Den Kern der Weltbeziehung stellt das wirkliche Leben dar, das sich in der Begegnung in Form des *echten* Dialogs vollzieht, der auf einem Prozess des identitätsbildenden Menschseins basiert und die Existenz der Person ins Zentrum der dialogischen Begegnung stellt. Damit wird die Einzigartigkeit jeder Begegnung herausgestellt, die als Ereignishaftigkeit im Kontext der Geschichtlichkeit, der Sozialität und Biografizität der sich begegnenden Personen, aufscheint. In der echten dialogischen Begegnung und der damit einhergehenden Einmaligkeit der Situation wird „der Mensch (...) am Du zum Ich“ (Buber 1992, 32). Dieser normative Anspruch basiert auf einem Menschenbild, das sich im sozial-interaktiven und prozessorientierten Austausch des Hier und Jetzt vollzieht. Das Vollzugsgeschehen der echten dialogischen Begegnung

und die Einmaligkeit der Gesprächssituation, setzen ein Gewahrsein und eine Achtsamkeit voraus, welche die Grundlage der Resonanz der Gesprächspartner bilden. Nicht zuletzt wird darüber die Voraussetzung für die Offenheit und Ungewissheit des Gesprächsverlaufs hergestellt. Damit verbunden ist die Verantwortung, die die Gesprächspartner für den Verlauf und Ausgang des Gesprächs, das sich in einer prozessorientierten und wechselseitigen Beziehung vollzieht, übernehmen. Die Zwischenmenschlichkeit bildet das Fundament der echten Begegnung und setzt ein Fremdverstehen voraus. Kritisch anzumerken ist, dass bei Buber der Leibkörper als Grundlage der Grenzziehung zwischen den Interaktionspartnern keinen Eingang in das sinnverstehende Sprach- und Wahrnehmungshandelns findet. Demnach ist es notwendig das Spurenlesen mit dem bereits in Kapitel 3 entfaltenen Leibkörperverständnis in Verbindung zu setzen. Hierüber kann Spurenlesen in der sprachlich artikulierten und sprachlich nicht artikulierten interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden vorgenommen werden.

4.2 Zum ersten Verständnis von Spur und Spurenlesen

In den vorangestellten Ausführungen wurde das Spurenlesen als elementare Grundlage des Fallverstehens und der Urteilsbildung in den Kontext der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung gestellt. In einem nächsten Schritt wird der Frage nachgegangen, welche Funktion das Spurenlesen in der direkten Pflegesituation einnimmt. Demzufolge gilt es zunächst die Begriffe der Spur und des Spurenlesens zu klären. Denn mit dem Begriff der Spur kommt eine Vielfalt von Fragen auf, die in der vorliegenden Untersuchung auf das pflegespezifische Fallverstehen und die klinische Urteilsbildung fokussiert werden.

Aus dem „lebensweltlichen Wissen“ (Krämer 2007a, 155) heraus, haben die meisten Menschen eine Vorstellung von Spuren und Spurenlesen. Das liegt nicht zuletzt daran, dass ein Großteil „unserer alltäglichen Wissenspraktiken“ (ebd., 156) sich aus dem „Identifizieren, Deuten und Berücksichtigen von Spuren“ (ebd., 156) speist. So stellt die Identifikation von Spuren und das Ziehen von Rückschlüssen anhand vorgefundener Spuren eine „elementare Fähigkeit unseres orientierenden Handelns in der Welt“ (ebd., 155) dar.

Die etymologische Wortdeutung der Spur (lat. >vestigium<) lässt auf das althochdeutsche >spor< zurückführen. Ursprünglich ist damit der Fußabdruck verbunden. Im Zentrum der Wortgeschichte steht das Spüren,

„die mit Spürkraft ausgeübte Handlung des Aufnehmens und Folgens einer Fährte (>Spürnase<!). Das Objekt (Spur) und eine Tätigkeit (Spüren) gehen eine elementare Beziehung ein, aber nicht so, dass diese Tätigkeit sich [...] auf das >Machen< von Spuren bezieht, vielmehr auf ihre Deutung und Verfolgung. Nicht also die Entstehung einer Spur, sondern der ihrer Genese nachträgliche Gebrauch ist die zur Spur scheinbar >passende< Tätigkeitsform“ (Krämer 2007a, 13 Hervorhebung i. Original).

Überträgt man diese Wortbedeutung auf den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, so wird im pflegediagnostischen Prozess eine Spur wahrgenommen, die sich bspw. in Form einer akut auftretenden Atemnot zeigen kann und einen ersten Hinweis auf ein sich entwickelndes Lungenödem gibt. Die Pflegende greift diese Spur auf und deutet diese unter der Verdachtsdiagnose „Lungenödem“ und leitet entsprechende pflegerische Maßnahmen der Akutversorgung ein, die der akuten Atemnot entgegenwirken. Der damit einhergehende Deutungsprozess kann als eine Spurensicherung verstanden werden, indem die Pflegende die Fährte der Spur aufnimmt, um darüber die Hintergründe der akut auftretenden Atemnot aufzuklären. In dieser Pflegesituation ist die Spur deutlich wahrnehmbar. Demgegenüber kann eine Spur aber durchaus kaum wahrnehmbar bzw. bemerkbar sein. Spuren lassen sich somit nicht immer durch einen direkten Zugang erfassen, sondern können durchaus indirekt auf etwas verweisen. So kann ein plötzlich eintretender Hämoglobinabfall und eine damit einhergehende Anämie als ein erster Hinweis einer Blutung interpretiert werden. In diesem Zusammenhang zeigen sich die Spuren der Blutung in Form der Anämie und dem Hämoglobinabfall, die in der direkten Pflegesituation bspw. an der auffallenden Blässe und zunehmenden Schläfrigkeit des Patienten identifiziert werden können. Der Begriff der Spur ist in den vorangestellten Beispielen in den naturwissenschaftlichen Kontext gestellt. Aus diesem Blickwinkel heraus, werden Symptome als Spuren verstanden. Mit dem Begriff der Spur wird nicht nur auf das deutlich Wahrnehmbare verwiesen, sondern auch das kaum Bemerkbare eingebunden. In einem nächsten Beispiel kann das Phänomen des hartnäckigen Schweigens eines Patienten, als eine Verweigerungshaltung gedeutet werden, die einen ersten Hinweis auf einen unaufgearbeiteten Konflikt gibt. Festzuhalten gilt, dass die Spur als sichtbares oder verdecktes Symptom bzw. Phänomen hervortritt und damit die Ordnung der Pflegesituation durchbricht. Darüber entwickelt sich ein erstes Aufmerken, verstanden als sinnlich wahrgenommene Veränderung der Ordnung, in die der Prozess des impliziten

Spurenlesens einsetzt. Das damit einhergehende implizite Deuten und Verfolgen der Spur, vollzieht sich in Form eines situativen Fallverstehens.

Nach dieser ersten Bestimmung der Spur und des Spurenlesens, gilt es in einem nächsten Schritt die „Attribute der Spur“ (Krämer 2007a, 14 ff.) näher aufzuschließen. Dies geschieht mit der Absicht, eine differenzierte Sicht auf Spuren zu entwickeln und den daraus resultierenden Erkenntnisgewinn für das pflegespezifische Fallverstehen fruchtbar zu machen.

4.3 Zentrale Attribute der Spur und des Spurenlesens

Wenn von der „*Abwesenheit*“ (Krämer 2007a, 14 Hervorhebung i. Original) der Spur gesprochen wird, so zeigt sich für das pflegespezifische Fallverstehen ein folgenreiches Phänomen. „Die Anwesenheit der Spur zeugt von der Abwesenheit dessen, was sie hervorgerufen hat. In der Sichtbarkeit der Spur bleibt dasjenige, was sie erzeugt, gerade entzogen und unsichtbar“ (ebd., 14 ff.). Diese Eigenschaft lässt sich an dem vorangestellten Beispiel des Schweigens verdeutlichen. Die Anwesenheit der Spur des hartnäckigen Schweigens, verweist auf die Abwesenheit eines möglicherweise lebensgeschichtlich geprägten Verhaltens, indem die Patientin das Verhaltensmuster des Schweigens als Ausweg aufgreift, um Konfliktsituationen aus dem Weg zu gehen. Die Spur des Schweigens kann einen ersten Hinweis auf die Abwesenheit der Angst geben bzw. ist die Angst nicht abwesend, sondern wird nicht als anwesend wahrgenommen.

Die „*Orientierungsleistung*“ (Krämer 2007a, 15 Hervorhebung i. Original) kann als ein weiteres Attribut der Spur erkannt werden. „Spurenlesen wird nötig unter Bedingungen von Ungewissheit, Unsicherheit und vielleicht auch von Angst, dort also, wo eine Situation entstanden ist, in der wir uns nicht (mehr) auskennen.“ (ebd., 15) Daraus resultiert, dass das Spurenlesen eine elementare Grundlage für das „praktische oder theoretische *Handeln*“ (ebd., 15 Hervorhebung i. Original) darstellt. Im vorliegenden Verständnis ist der Ausgangspunkt des Spurenlesens ein Problem, das auf eine Spurensicherung und Klärung ausgerichtet ist. Damit ist das Spurenlesen zweckorientiert und entspricht einer „gerichteten Aufmerksamkeit“. (ebd., 15) Ferner können Spuren zu bereits „Dagewesenem, Vergangenen, das man wieder finden und wiedererkennen will“ (Stegmaier 2007, 82) führen. Das „Spuren-Suchen, -Finden und -Lesen“ (ebd., 82) fördert die Orientierung. Es kann aber auch bereits Orientierung vorausgehen. Die damit

einhergehenden Anhaltspunkte eröffnen Spielräume, in denen „nicht nur die Wege, sondern auch die Ziele offen.“ (ebd., 82) sind. Konkret ausgedrückt, handelt es sich um Deutungsspielräume, die verschiedene Sichtweisen und Wahlmöglichkeiten zulassen.

„Die Deutungsspielräume von Spuren sind das Beunruhigende, aber auch das Faszinierende an ihnen, sie >beschäftigen< die Orientierung. Aber Spuren grenzen auch Deutungsspielräume ab: Man kann sie nicht beliebig anders deuten, und man kann sich auch nicht beliebig über sie hinwegsetzen. Eben darum spricht man von >Spielräumen<, von >Räumen<, in denen sich Deutungen >bewegen< können. Sich Spielräume zu schaffen und routiniert mit ihnen umzugehen ist ein Grundzug der Orientierung.“ (Krämer 2007a, 89 Hervorhebung i. Original).

Mit dem Vorliegen bzw. Entdecken einer konkreten Spur, die als wichtiger Anhaltspunkt für einen noch nicht geklärten Fall gedeutet werden kann, grenzt sich der Deutungsspielraum ein. Die mit den Deutungen der Spur einhergehenden Entscheidungsprozesse bestimmen die Handlungsspielräume. Spuren zeigen eine deutliche Nähe zu Zeichen. Spuren sind mehr als Anhaltspunkte, insbesondere dann, wenn etwas Bestimmtes gesucht wird.

„Man hält sie fest und kehrt zu ihnen zurück, um sie gezielt mit anderen Spuren zu verknüpfen, markiert sie, wenn nötig, versieht sie mit Zeichen. (...) die alltägliche Orientierung ist, je mehr sie kommuniziert wird, eine Orientierung in Zeichen.“ (Krämer 2007a, 91)

Die Attraktivität der Spuren ist darauf zurückzuführen, dass sich darüber eine Spannung entwickelt, „die die oft so beschwerliche Orientierung immer neu attraktiv macht.“ (ebd., 92). Präziser formuliert, lässt sich die Faszination der Spuren darauf zurückführen,

„dass man sie als Zeichen erkennt, aber noch nicht versteht. Sie eröffnen auf diese Weise die Deutungsspielräume der Zeichen und die Handlungsspielräume der Orientierung neu und faszinieren dadurch ebenso, wie sie beunruhigen. Schaffen Anhaltspunkte einen ersten Erkennungseffekt und Zeichen einen (vorläufig) letzten Identifikationseffekt, so stellen Spuren einen Wiedererkennungseffekt in Aussicht, der eintreten kann oder aber auch nicht, je nachdem, ob die Verdeutlichung gelingt oder nicht (...)“ (ebd., 92).

Mit der „*Materialität*“ (Krämer 2007a, 15 Hervorhebung i. Original) wird ein Attribut der Spur angesprochen, das auf die Gegenständlichkeit der Spur ausgerichtet ist und darüber auf ein vor Augen treten der Spur verweist. Spuren als Dinge der Welt präsentieren sich am Material. Nur durch die „Materialität, Körperlichkeit und Sinnlichkeit der Welt ist das Spurenhinterlassen und Spurenlesen (...) möglich“ (ebd., 15) Hierbei handelt es sich um eine „Ursache-Wirkungs-Relation“, die den Zusammenhang von „Urheberschaft und Spur“ (ebd., 15) aufscheinen lässt. So kann die aufsteigende Röte im Gesicht unmittelbar mit dem

Gefühl der Scham verbunden sein. In diesem Fall hinterlassen Schamgefühle ihre Spuren in Form von Errötung.

Spuren können auf eine „*Störung*“ (Krämer 2007a, 16 Hervorhebung i. Original) hinweisen. Die Störung, die als ein weiteres Attribut der Spur zu verstehen ist, kann dadurch ausgelöst werden, dass eine Erwartung nicht erfüllt wird oder die Ordnung der Routine durchbricht. „Die authentische Spur stört die Ordnung der Welt“ (Levinas 1983, 231 zit. n. Krämer 2007a, 16). Die Spur schreibt sich gewaltsam in die bestehende Ordnung ein. Demzufolge wird diese aufgelöst und „neu konfiguriert“ (ebd., 16) So kann bspw. das Aufschreien einer Patientin während des Einführen eines Darmrohres, die Routinehandlung der Durchführung eines Einlaufs stören. Das Aufschreien der Patientin, in dem die Spur als eine leibliche Expression des Widerstandes auftaucht, erfordert eine Spurensicherung, durch welche die Hintergründe des plötzlichen Aufschreiens geklärt werden.

Die „*Unmotiviertheit*“ (Krämer 2007a, 16 Hervorhebung i. Original) ist ein Attribut der Spur, bei dem das bewusste Legen einer Spur nicht mehr als Spur angesehen wird. „Das Nicht-Intentionale, Unbeabsichtigte, Unkontrollierte, Unwillkürliche allein hinterlässt jene Gravuren und Brechungen, die dann als Fährte zu lesen sind.“ (ebd., 16) Des Weiteren lässt sich ein Unterschied zwischen Zeichen und Spuren feststellen. Zeichen werden von jemandem produziert und die Bedeutung der Spur liegt bei demjenigen, der sie hervorgerufen hat. Demgegenüber zeichnet sich eine Spur dadurch aus, dass sie sich unbewusst im Handeln bildet und sich damit der bewussten „Aufmerksamkeit, Kontrolle und Steuerung“ entzieht. Die Spuren werden durch die „>Schwere< und Materialität des Seins“ (ebd., 16) erzeugt.

Die „*Beobachter- und Handlungsabhängigkeit*“ (Krämer 2007a, 15 Hervorhebung i. Original) stellt ein nächstes Attribut der Spur dar. Spuren werden aufgrund eines Interesses und einem bestimmten Wahrnehmungsfokus als solche gelesen. Aus diesem Blickwinkel heraus, werden aus scheinbar belanglosen Dingen Spuren entdeckt. Der Betrachter taucht in den Prozess des Spurenlesens ein und ist Teil dessen. Der Blick des Beobachtenden identifiziert und bestimmt, was eine Spur ist. Die „Unmotiviertheit der Spurbildung“ (ebd., 16) und die „Motiviertheit“ (ebd., 16) des Spurenlesers entsprechen einander. Damit werden zwei Seiten angesprochen, nämlich die Unaufmerksamkeit des Spurenbildners und die Aufmerksamkeit des Spurenlesers angesprochen. Umgekehrt kann eine wahrgenommene Spur auch bewusst übersehen werden (vgl. Krämer 2007a). Hier könnte

m. E. der sozial-interaktive Kern der Spur, der ein indirektes dialogisches Verhältnis zwischen Spurenbildner und Spuren lesenden erzeugt, bestimmt werden.

Des Weiteren sind die „*Interpretativität, Narrativität und Polysemie*“ (Krämer 2007a, 17 Hervorhebung i. Original) weitere Zuschreibungen der Spur. Spuren werden in erster Linie durch deren Interpretation entdeckt. Darüber wird eine vorgefundene Ordnung gestört und in eine neue Ordnung transformiert. Die Spurbildung basiert auf diesem Prozess, indem diese „das spurbildende Geschehen als eine Erzählung rekonstruiert“ (ebd., 17) wird. Erzählungen mobilisieren Erinnerungen, die als Spuren verstanden werden können. Die Erinnerungsspuren verweisen auf das, was ins erzählende Gespräch gebracht werden kann. Demgegenüber kann die Erzählung beim Erzählenden und Zuhörenden auch Spuren bilden und hinterlassen. Der „>erzählte Ort<“ (ebd., 17 Hervorhebung i. Original) der Spur basiert auf der „>Logik< der Narration“ (ebd., 17 Hervorhebung i. Original), die wiederum auf die „Semantik der Spur“ (ebd., 17) zurückzuführen ist. An dieser Stelle lässt sich der Ursprung der Polysemie und die damit einhergehende Vieldeutigkeit der Spur, die für diese konstitutiv ist, bestimmen. Darüber wird die Differenz von Spur und Anzeichen deutlich. Letztgenannter Aspekt besteht, wenn nur „eine (*Be*) Deutung“ (ebd., 17) vorliegt.

Der „*Zeitenbruch*“ (Krämer 2007a, 17 Hervorhebung i. Original) als Attribut der Spur verweist auf das unumstößlich Vergangene und auf die Zeitdifferenz zwischen dem Spurenhinterlassen und Spurenlesen. In diesem Gewordensein der Spur fallen zum Zeitpunkt des Spurenlesens, die Vergangenheit und die Gegenwart, die auf ein Zukünftiges gerichtet ist zusammen.

Da Spuren zunächst zum Sprechen gebracht werden müssen, lassen sich eine „*Eindimensionalität und Unumkehrbarkeit*“ (Krämer 2007a, 18 Hervorhebung i. Original) als weitere Attribute der Spur feststellen. Denn die „Asymmetrie des Zeitenbruchs findet ihr Echo in der Eindimensionalität des >Mitteilungsgeschehens<, in seiner Unumkehrbarkeit und fehlenden Reziprozität.“ (ebd., 18 Hervorhebung i. Original) Dies ist dann der Fall, wenn die Spur erst durch die Narration entfaltet wird und damit eine einseitige Kommunikation aufweist.

Die „*Medialität, Heteronomie, Passivität*“ (Krämer 2007a, 18 Hervorhebung i. Original) verweisen auf eine von außen an die Spur herangetragene Fremdbestimmung und eine damit einhergehende Determiniertheit. Demnach kann eine Fremdbestimmung durch die Deutung des Spurenlesers vorgenommen werden. Sie fungieren als Boten und haben damit eine Mittlerfunktion. Dies ist primär auf ihre „Struktur der Passivität“ (ebd., 18) und eine weiche Beschaffenheit des Materials zurückzuführen, die für eine schwache

Eigenstruktur spricht. Die vorgefundene Spur erhält erst durch den Spurenleser ihre Kontur. Darüber zeigt sich, dass die Spur durch die von außen kommende Aktivität geformt wird. In diesem Sinne werden erst die vom Spurenleser entdeckten Dinge markiert (ebd., 18).

Krämer (2007a) nähert sich der Spur aus einer phänomenalen Perspektive und stellt dabei fest, „dass sich stets zwei einander gegenläufige Spezifizierungen anbieten“ (ebd., 158). Konkret beschäftigt sie sich mit dem „epistemologischen Doppelleben der Spur“ (ebd., 155). Die Spur ist einerseits Objekt und andererseits verweist das Spurenlesen auf den damit verbundenen Tätigkeitscharakter.

„Spuren gehören der Welt der Dinge an, sind konkret und gegenständlich vorhanden, unabhängig davon, zu welchen Interpretationen und Imaginationen sie auch immer Anlass bieten. Zugleich aber sind Spuren eine Art von Dingen, die überhaupt erst aus der Domäne des Unmerklichen heraus – und als Spur hervortreten, wenn sie gelesen und gedeutet werden und vor allem: wenn sich ein Handeln an ihnen orientiert. Erst im Zusammenhang aufmerksamen Spürens treten Spuren hervor. [...] Es *gibt* nicht einfach Spuren, sondern es gibt etwas, das *als* Spur gedeutet wird. Es ist der Kontext gerichteter Interessen und selektiver Wahrnehmung, welcher >bloße< Dinge in den Rang der Spuren >erhebt< und zwar genau dann, wenn praktisch oder theoretisch nach Orientierung gesucht wird.“ (Krämer 2007a, 158 Hervorhebung i. Original)

Des Weiteren vollzieht sich die Spur „zwischen Präsenz und Absenz, Gegenwärtigsein und Vergangensein, Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit“ (ebd., 159 Hervorhebung i. Original). So kann bspw. ein bestimmter Geruch als Spur erkannt werden, der auf die Abwesenheit einer bestimmten Person verweist. In einem alternativen Beispiel stellt der Fingerabdruck eine Spur dar, die auf eine nicht anwesende Person hinweist. „Etwas, das vor Augen liegt, zeugt von dem, was den Augen entzogen ist; [...] Sichtbares zeigt eine Unsichtbarkeit; Präsenz vergegenwärtigt eine Absenz. Doch dasjenige, was dabei vergegenwärtigt wird, ist – selbstverständlich – nicht das Abwesende selbst, vielmehr dessen Abwesenheit.“ (Krämer 2007a, 159) Aus der Zeitperspektive ist das Gegenwärtige aus dem Vergangenen hervorgegangen.

Spuren entstehen „zwischen Kausalität und Interpretation, Auffinden und Erzeugen: Spuren entstehen im (unwillkürlichen) Aufeinandereinfließen von Körpern und sind also angewiesen auf das materielle Kontinuum eines Kausalnexus.“ (ebd., 159 Hervorhebung i. Original). Die materielle Gegebenheit einer Spur setzt einen Beobachter voraus, der die Spur als solche aufspürt und über ein polysemisches Interpretationsrepertoire verfügt, um die Spur zum Vorschein zu bringen.

„Im Horizont dieser fundamentalen Interpretationsabhängigkeit von Spuren tritt zugleich zutage, dass Spuren polysemisch sind: Es gibt immer eine Vielzahl möglicher Interpretationen. Abhängig von der Deutung kann ein und dieselbe Markierung als Spur für jeweils ganz Andersartiges gelten.“ (ebd., 159)

Die Spuren entwickeln sich „zwischen Störung und Ordnung“ (ebd., 159 Hervorhebung i. Original). Demzufolge bildet das Gewohnheitsmäßige, die Regelmäßigkeit, die Routine und das Geordnete die Wahrnehmungsfolie, in deren Kontext die auftretende Störung oder Abweichung als Spur auftaucht.

„Doch wenn wir die Spur lesen, so heißt das zugleich, dass die gestörte Ordnung in eine neue Ordnung zu überführen und zu reintegrieren ist. Diese Integration geschieht, indem das Spuren bildende Geschehen als eine *Erzählung* rekonstruiert wird. Die Logik einer Narration, in der die Spur ihren >erzählten Ort< bekommt, ist die neue Ordnung, in deren Horizont sich die >Semantik der Spur< entfaltet.“ (ebd., 160 Hervorhebung i. Original)

Der sich dabei abzeichnende Graben zwischen dem vergangenen Ereignis und der „Diskursivität eines erzählten Geschehens bleibt allerdings unüberbrückbar.“ (ebd., 160)

Spuren entstehen zwischen „*Widerfahrnis und Ermittlung*“ (ebd., 160 Hervorhebung i. Original). Damit wird deutlich, dass „Spuren unabhängig von Absichten, Zwecken oder gar Interessen derjenigen [sind], die Spuren hinterlassen. Inszenierte Spuren sind keine Spur; und selbst das Löschen von Spuren hinterlässt Spuren.“ (ebd., 160 Einfügung U.B.) Vielmehr setzt die Entstehung von Spuren einen oftmals mühe- und absichtsvollen Ermittlungsprozess voraus, der als eine zweckorientierte Untersuchung zu verstehen ist. Das Entstehen und die Wirkung von Spuren setzen das Zusammentreffen von „unabsichtliche[r] Hinterlassenschaft und absichtsvolle[r] Ermittlung, das ganz und gar Unwillkürliche und das in höchstem Maße Willkürliche“ (ebd., 161 Einfügung U.B.) voraus.

Spuren entfalten sich „zwischen *Natürlichkeit und Sozialität*“ (ebd., 161 Hervorhebung i. Original). Die unbewusste Hinterlassenschaft von Spuren verweist auf deren Naturalisierung, die sich „jenseits von gesellschaftlicher Konventionalität und Symbolizität“ (ebd., 161) vollzieht. Entgegen einem archaischen Aufnehmen und Verfolgen von Spuren, wie es bereits im Tierreich zu finden ist, zeigt sich bei der Spurenlesekunst des Menschen, dass „Spuren >Materialitäten< [sind], deren Bedeutsamkeit gerade dadurch zuwächst, dass das Spurenverfolgen eine soziale Praktik ist, in deren Vollzug materiale Markierungen nicht einfach Spuren *sind*, sondern als Spuren *gelten*.“ (ebd., 161 Hervorhebung i. Original) Das setzt eine soziale Gemeinschaft voraus,

in der geltende Kriterien darüber bestimmen, was als Spur anerkannt wird. Deutlich wird, dass „Naturalität und Sozialität [sich] in der Spur vereinigen.“ (ebd., 162 Einfügung U.B.)

4.4 Spur zwischen Indexikalisierung und Indices

In den weiteren Ausführungen gilt es, sich die terminologische Unterscheidung von Spur und Index bzw. Spur und Indices vorzunehmen. Von der Spur kann gesprochen werden, „wenn ein Anzeichen etwas anzeigt, das zum Zeitpunkt des Spurenlesens irreversibel vorbeigegangen und insofern verschwunden und abwesend ist“ (ebd., 162). Damit besteht „ein Zeitenbruch zwischen dem Spurenhinterlassen als einem Zurückliegenden und dem Spurentziffern als einem gegenwärtigen Vollzug.“ (Krämer 2007b, 162) Bei Indices, wie bspw. der Schmerz als Symptom und Phänomen, fehlt dieser Zeitenbruch. „*So, wie die Gleichzeitigkeit die Ordnungsform des Index ist, so ist die Ungleichzeitigkeit also die >Ordnungsform< der Spur.*“ (ebd., 162 Hervorhebung i. Original) Eine Spur kann als Index gelesen werden, wenn sich eine „Gleichzeitigkeit und Gleichräumlichkeit“ (ebd., 162) zwischen dem Spurenleser und dem Identifizieren der Ursachen des vergangenen Schmerzes einstellt. Mit der „Indexikalisierung der Spur“ (ebd., 166) rückt „ihre erkenntnistheoretische und -theoretische Doppelfunktion“ (ebd., 166) in den Blick, vor deren Hintergrund der Unterschied zwischen der Immanenz und der Transzendenz der Spur vorgenommen wird. So kann „mittels der Spur im Sichtbaren auf das Unsichtbare, im Anwesenden auf das Abwesende“ eine Beziehung hergestellt werden (ebd., 166). Während die Immanenz auf die semiologische Seite der Spur verweist, ist mit der Transzendenz die metaphysische Seite der Spur angesprochen. In den Mittelpunkt der weiteren Auseinandersetzung rückt die Frage, „ob die Spur als ein Index, mithin als eine Form von Zeichen aufzufassen sei oder ob die Spur sich einer Indexikalisierung und damit Semiotisierung gerade entzieht.“ (ebd., 166) Die indexikalische Referenz einer Spur liegt vor, wenn man sich auf die Spur in der Art und Weise nähert,

„dass das Sichtbare als Medium, Anzeichen oder Zeichen dessen, was unsichtbar bleibt gilt. In diesem Falle verweist das Sichtbare dann nicht einfach auf die Unsichtbarkeit von etwas, sondern vielmehr auf dieses Unsichtbare selbst. [...] Spuren stehen für etwas, das – im Prinzip – derselben Welt wie die Spur selbst zugehörig ist. Spuren stiften einen rational rekonstruierbaren Bezug auf ein Abwesendes dadurch, dass wir dieses aus dem Anwesenden deduzieren (induzieren, abduzieren) können. Spuren verkörpern dann die Erwartung [...], dass ihr Spursein in Indexikalität transformierbar ist: Das Lesen von

4. Kapitel - Spurenlesen in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung als elementare Grundlage pflegespezifischen Fallverstehens und Urteilsbildung

Spuren ermöglicht eindeutige Identifizierung und wegweisende Orientierung.“ (Krämer 2007b, 166)

Damit ist die „*Immanenzperspektive*“ (ebd., 166 Hervorhebung i. Original) angesprochen. Demgegenüber ist mit der „*Transzendenzperspektive*“ (ebd., 167 Hervorhebung i. Original) der metaphysische Hintergrund der Spur zu verstehen. Entscheidend ist, das

„Einsichtbar und erkennbar [...] lediglich der Entzug von etwas [ist], das Verschwundensein, die Lücke und das Fehlen: Eine negative Ontologie zeichnet sich hier ab. Das, was in der Spur sich zeigt, kann somit nicht mehr indexikalisch kolonisiert werden, fügt sich keinem semilogischen Schema und verweigert sich einer Bezeichnungsfunktion. Gleichwohl ist dieses >Unerreichbare< als ein Existierendes gedacht, es ist wirklich vorhanden.“ (ebd., 167)

Im philosophischen Kontext nimmt Levinas eine Differenzierung zwischen der Spur und dem Zeichen vor. Während die „Aufgabe des Zeichens ist (...) Vorhandenes in der Welt zu bezeichnen, das gegenwärtig abwesend ist“ (Levy 2007, 145), bezeichnet die Spur etwas, „das nicht mehr in der gegenwärtigen Welt vorhanden ist.“ (ebd., 145). Die Spur ist „etwas aus der Vergangenheit, das eben nur eine >Spur< hinterlassen hat.“ (ebd., 145 Hervorhebung i. Original) Levinas hat sich insbesondere für die metaphysische Bedeutung der Spur interessiert – die Spur des Anderen. Hervorzuheben ist, dass es gilt, „den Anderen in seiner irreduziblen Andersartigkeit zu erfahren und auch zu belassen“ (Levinas 1983, 211 zit. n. Krämer 2007b, 175). Diese Variante ist gegeben, „wenn wir bereit sind, zu akzeptieren, dass der Andere uns nur als Spur begegnen und entgegentreten kann.“ (ebd., 175) Die Begegnung mit dem Anderen vollzieht sich „im Kreuzungspunkt zweier Dimensionen: Er ist sowohl Zeichen wie auch Spur.“ (ebd., 175) Die Zeichenhaftigkeit verweist auf die kulturelle Rahmung in der

„wir uns mit dem Anderen verständigen und zwar durch unsere leiblichen, sprachlichen und künstlerischen Gebärden. Diese mitteilungsbezogene Zugänglichkeit ist die Domäne der Hermeneutik, die den Anderen als deutbares und verstehbares Zeichen für uns erschließt.“ (ebd., 175)

In diesem Verstehensprozess hebt sich „die Fremdheit des Anderen auf“ (ebd., 175) Der Andere „kann uns zum Bedürfnis werden, kann uns ergänzen und mit uns in eine wechselseitige Beziehung eintreten. Die >Verstehbarkeit< erschließt das Sein des Anderen unserem Bewusstsein, bannt und verbannt gerade seine Fremd- und Andersartigkeit.“ (ebd., 175 ff.) Im Kontext der „semiotischen Bezugnahme auf den Anderen“ realisiert sich die Rückkehr auf das Selbst. Für Levinas stellt sich diese abendländische Subjektzentrierung als problematisch dar. „Der Andere kommt uns nicht nur aus dem Kontext entgegen, sondern unmittelbar, er bedeutet durch sich Selbst.“ (Levinas 1983, 176

zit. n. Krämer 2007b, 176) Die unmittelbare Begegnung mit dem Anderen vollzieht sich „losgelöst von der Totalität kultureller Bestimmungen“ (Krämer 2007b, 176), in Form einer „tiefen Fremdheit“ (Levinas 1983, 222 zit. n. Krämer 2007b, 176), entzieht sich dem Bewusstsein und ist „losgelöst von und herausgelassen aus der Ordnung des eigenen Lebens.“ (Krämer 2007b, 176) Der Andere und die damit einhergehende Andersheit werden nur über die Spur erfahrbar. Für Levinas verkörpert sich die >Spur des Anderen< im Antlitz.

„Das Bewusstsein wird durch das Antlitz in Frage gestellt [...]. Das absolut Andere spiegelt sich nicht im Bewusstsein [...]. Die Heimsuchung [durch das Antlitz – S.K.] besteht darin, sogar die Ichbezogenheit des Ich umzustürzen, das Antlitz entwaffnet die Intentionalität, die es anzieht [...]. Das Ich verliert die unumschränkte Koinzidenz mit sich.“ (Levinas 1983, 223 zit. n. Krämer 2007b, 176)

Das Abwesende wird nicht durch das Antlitz bezeichnet und doch zeichnet sich im Abwesenden des Antlitzes eine Bedeutung ab. „Ein solches Bedeuten ist das Bedeuten der Spur“ (Levinas 1983, 228 zit. n. Krämer 2007b, 177) Levinas nimmt nachfolgenden Unterschied von Zeichen und Spur vor: „die Spur ist nicht ein Zeichen wie jedes andere. Aber sie hat die Funktion des Zeichens. Sie kann als Zeichen gelten.“ (ebd., 230. zit. n. Krämer 2007b, 177) Wird die Spur „als Zeichen betrachtet [...], fügt sich [die] Spur der Ordnung der Welt. Die authentische Spur dagegen stört die Ordnung der Welt.“ (ebd., 231, zit. n. Krämer 2007b, 177) Letztgenannter Aspekt der Spur macht die Transzendenz deutlich, die sich durch das Widersetzen der Spur gegenüber Ordnungen entwickelt. „Nur ein Wesen, das die Welt transzendiert, kann eine Spur hinterlassen. Die Spur ist die Gegenwart dessen, was eigentlich niemals da war, dessen, was immer vergangen ist.“ (ebd., 231, zit. n. Krämer 2007b, 177) Der Andere wird damit einer Welt zugeordnet, die eine Fremdheit gegenüber anderen aufweist. Dagegen zeigt sich die Immanenz, in der sich die Spur in eine vertraute Ordnung einfügt, wenn der Andere als Zeichen erschlossen wird. Der Andere verbleibt nur dann in der Transzendenz, wenn sich ihm in der Spur genähert wird. Die Begegnung mit dem Anderen vollzieht sich auf der zwischenmenschlichen Seite verantwortlich, in dem der Andere in „seiner Fremdheit und Nichtverstehbarkeit“ belassen wird (ebd., 235, zit. n. Krämer 2007b, 179). Damit verbunden ist die Achtung vor dem Anderen.

„Das Subjekt, das ich bin, ist [...] auf eine nicht reziproke Weise dem Anderen >unterworfen<, weil ich vom Anderen nur erfahren kann, was er in der Spur zeigt und ausdrückt - und nicht mehr. Das Subjekt ist im Verhältnis zum Anderen kein identifizierender und rekonstruierender Ermittler, sondern umgekehrt: Es ist dem anderen ausgesetzt und durch ihn verletzbar. In dieser Nähe und Nacktheit, in der ich mich in der Begegnung mit dem Anderen erfahre, ist die Gefahr des Umschlags in Gewalt immer

4. Kapitel - Spurenlesen in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung als elementare Grundlage pflegespezifischen Fallverstehens und Urteilsbildung

gegeben. Nur Achtung, Akzeptanz und Respekt vor der Unnahbarkeit, Nichtverstehbarkeit und Unzugänglichkeit des Anderen können diesen Umschlag bannen.“ (Levinas 1983, 224 zit. n. Krämer 2007b, 179)

Festzuhalten gilt, dass Levinas „>Entzugsparadigma<“ (Krämer 2007b, 174) den „Nucleus einer Metaphysik der Spur (...), die von der uneinholbaren Transzendenz dessen ausgeht, was die Spur hinterlassen hat.“ (ebd., 174) bildet. Demzufolge führt die Spur nicht zu etwas hin, das identifizierbar, erkennbar oder verstehbar ist. Im Kontext seiner sozialphilosophischen Ausführungen zeichnet sich eine Ethik der Verantwortung ab, in der die Zwischenmenschlichkeit und ein damit einhergehendes implizites Sollen fokussiert werden, wonach Krämer (2007b) der Andere als „die Doppelfunktion der Spur im Spannungsfeld von Immanenz und Transzendenz, von Orientierungsleistung und Entzugserfahrung.“ (ebd., 180) gilt. Darüber werden die Grenzen des Fallverstehens und der Urteilsbildung in der Pflegesituation deutlich. Der Spur des Anderen, verstanden als die Lebensspuren des Anderen, kann sich insbesondere über den Dialog mit dem Anderen unter Berücksichtigung des lebensgeschichtlichen und sozialisatorischen Gewordenseins genähert werden.

Die Praxisform des Spurenlesens nimmt ihren Ausgang von einer „Störung in einer vertrauten, aber unüberschaubaren Ordnung.“ (Kogge 2007, 186) Entgegen dem Lesen eines Textes, der darauf ausgerichtet ist anhand des vorliegenden Schriftbildes den Sinn des vorliegenden Textes zu erschließen, geht es beim Spurenlesen nicht um

„ein Ablesen, [sondern] immer [um] ein Lesen im Sinne des Auflesens und Herauslesens. Im Spurenlesen muss erst herausgefunden werden, was signifikant, was ein Zeichen für etwas sein könnte.“ (ebd., 186)

Mit dem Spurenlesen ist ein Spurenfolgen verbunden. Doch entgegen einem „mechanischen und kalkulierten Regelfolgen“ (ebd., 187), liegt dem Spurenlesen eine forschende Grundhaltung zugrunde. „Spuren können in einer Weise gegeben sein, die keinen Zweifel offenlässt; [...] Spurenlesen ist etwas anderes als ein mechanisches oder habitualisiertes Nachfahren, Nachziehen, Nachlaufen. Wer Spuren liest, versucht und zweifelt, wechselt die Perspektive, versucht es erneut, kommt zu vorläufigen Schlüssen, die immer wieder erprobt, variiert, neu kontextualisiert werden.“ (ebd., 187) Spurenlesen ist auch von einem Spurenbetrachten zu differenzieren, in der es vordergründig um bloße „Betrachtung, Anschauung oder Beobachtung“ (ebd., 187) der vorgefundenen Spuren geht.

„Zum Lesen einer Spur gehört das Aufspüren möglicher Spuren, das Heraussuchen, das probeweise Verknüpfen, Umsortieren, neu Konfigurieren; stets sind diese suchenden, probierenden und ordnenden Tätigkeiten gleichsam getrieben [...] gezogen vom noch

unvollständigen, unklaren, unterbestimmten Blick auf das, was Ziel des epistemischen Unternehmens ist, auf das Wissenobjekt, das die Spuren verursacht hat, an die sich das Erkenntnisinteresse heftet.“ (ebd., 187 ff.)

Beim Spurenlesen handelt es sich um ein „erschließendes Vorgehen“ (ebd., 188). Angesichts der vorangestellten Attribute der Spur (vgl. Abs. 4.3) wird deutlich, dass mit dem Spurenlesen ein komplexer Prozess verbunden ist, in dem die wahrgenommenen Fragmente erst durch einen oftmals mühevollen Zusammenfügen und Kombinieren dieser dazu beiträgt, die Gesamtgestalt der Spur zum Vorschein und zum Sprechen zu bringen. Dies erfordert von Seiten des Spurenlesers einen gewissen Spürsinn, der auf Erfahrung, Kreativität und Können beruht. Reichertz (2007) verdeutlicht an der Aufklärung eines Verbrechens, dass die Spurensicherung nicht nur auf einem Spurenlesen erfolgt, sondern stets mit einem Konstruieren von Spuren verbunden ist. Der Fahnder muss über eine ausgeprägte Fantasie und Einbildungskraft verfügen, die in einem erfahrungsbasierten Können verankert ist. Denn allein die Identifikation von Spuren setzt eine Differenzierung von Spur und Nicht-Spur voraus. Die Spur lässt sich nicht auf ein vergangenes Ereignis reduzieren, sondern „steht zwischen diesem Ereignis und seiner symbolischen Deutung.“ (Krämer 2007b, 31) Die Evokation der Rede im Kontext der Spur basiert im Wesentlichen auf dem Spürsinn (Krämer 2007b, 19). Das Spurenlesen zielt auf eine Spurensicherung ab und versteht sich als eine „Wissenspraktik“ (ebd., 20). Demzufolge ist Spurenlesen ein „knowing how“ und somit die „Kunst des (intelligenten) Vermutens“ (Spitznagel 2001 zit. n. Krämer 2007b, 21). Dem Spurenlesen liegt ein Können zugrunde, „das unter bestimmten Umständen zu neuem Wissen führt – uns aber auch dessen Grenzen spüren lässt.“ (Krämer 2007b, 21) Festzuhalten gilt, dass der Prozess des Spurenlesens, das als Grundlage des pflegespezifischen Fallverstehens und der Urteilsbildung verstanden wird, auf dem Körperwissen der professionell Pflegenden beruht. Die Konstruktion und Rekonstruktion von Spuren entfaltet sich in der Interaktion und Kommunikation zwischen Pflegenden und zu Pflegenden. Maßgeblich entscheiden die biografischen und sozialisatorischen Bezüge in einer Pflegeexpertenkultur darüber, was professionell Pflegende als Spuren identifiziert und gelesen wird.

4.5 Ausgewählte Ausdrucksformen der Spur

Die vorangestellten Ausführungen haben ein erstes Verständnis von Spuren und Spurenlesen freigelegt und können als eine weitere Dimension der professionellen

praktischen Könnerschaft verstanden werden. In der vorliegenden Untersuchung ist entscheidend, das Spurenlesen in den Kontext der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung zu stellen, die den Rahmen für das pflegespezifische Fallverstehen und das klinische Urteil bildet. Mit Blick auf den Leibkörper, der als genuine Grundlage der Pflegearbeit zu verstehen ist, gilt es in den nachfolgenden Ausführungen ausgewählte Ausdrucksformen der Spur zu untersuchen, um deren Relevanz für das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung herauszuarbeiten.

4.5.1 Spürsinn

Der *Spürsinn* lässt sich zunächst als eine grundlegende „Orientierungstechnik“ (Krämer 2007a, 21) verstehen. Denn der Spürsinn vermittelt im alltäglichen Dschungel von situativen Entscheidungen mit oftmals ungewissem Ausgang, neben der ersten Orientierung, das Gefühl von Sicherheit. Beim Spurenlesen handelt es sich u.a. um einen „instinktnahen Spürsinn“ (ebd., 21). Das kann bspw. beim Wittern einer Gefahr der Fall sein. Im alltagsprachlichen Gebrauch wird von einem „richtigen Riecher“ gesprochen, der darauf verweist, dass jemand auf der richtigen Fährte ist. Mit dem Spürsinn, der auf Erfahrungen beruht, geht eine Deutungskunst einher, die in „sichtschwachen Situationen“ (Hogrebe 2007, 289) ein erstes Licht der ahnenden Voraussicht und Erkenntnis ermöglicht. Übertragen auf den Prozess des Fallverstehens in der Pflegesituation, können Pflegende auf der Grundlage ihres Spürsinns die Patientensituation unmittelbar verstehen. An dieser Stelle lässt sich auch eine Verbindungslinie zu der bereits besprochenen Abduktion von Peirce (vgl. Kap. 2 Abs. 2.2.3.1) herstellen, in der blitzartig ein Gedanke bzw. eine Idee auftaucht, die von gefühlsmäßigen Erregungen und einem körperlichen Involviertsein begleitet ist und einer ersten Vermutung gleichkommt, was der Fall sein könnte. Dieser Prozess entzieht sich einer Ursache-Wirkung-Relation und nimmt eine elementare Funktion in pflegerischen Handlungsentscheidungen ein. Schmid (1999) spricht im Kontext der philosophischen Lebenspraxis vom „Spürsinn“ (ebd., 198), der Teil der alltägliche Lebenspraxis ist und in den die „allgemeine wie die besondere Aufmerksamkeit, die „sinnliche, strukturelle und virtuelle Wahrnehmung“ (ebd., 193) Eingang finden. Damit verbunden ist „eine Ethik der Wahl“ (ebd., 193), die eine Anschlussfähigkeit an die aristotelische „Nikomachische Ethik“ aufweist. Demnach befördert „die Ausbildung von Sensibilität und Urteilskraft (...) das Entstehen jener Klugheit, auf deren Basis allein eine reflektierte Wahl getroffen werden kann.“ (Schmid 1999, 193). Das „Gespür“ (ebd., 193), das sich auf der Grundlage der Reflexion von

Erfahrungen ausbilden lässt, ermöglicht das Entdecken von Spuren, ist als „Spüren“ (ebd., 198 Hervorhebung i. Org.) erfahrbar und verweist darüber auf die Sinnesdaten, die „einen integralen Eindruck von einer Situation, einer Lebenswelt, einer Befindlichkeit des Selbst und Anderer gibt.“ (ebd., 198) Darüber hinaus lassen sich durch das Gespür, das einer Situation zugrunde liegende „Erspüren“ und die damit einhergehenden „strukturelle[n] Zusammenhänge und Bedingtheiten, auch Manipulationen erahnen“ (ebd., 198 Einfügung v. U.B.). Eng verbunden mit dem Gespür ist der „Möglichkeitssinn“ (ebd., 196) durch den das Individuum in kreativer und fantasievoller Weise die Grenzen der eigenen Wirklichkeit überschreiten kann und Handlungsalternativen entdeckt. Mittels des Gespürs lässt sich eine strategische Wahl treffen. Im Kontext des Gespürs greifen „sensitives und reflexives Vermögen“ (ebd., 198) ineinander und bilden die Grundlage der „leiblichen Intelligenz“ (ebd., 198 Hervorhebung i. Org.). Das Gespür übersteigt die kognitiv-rationale Seite des Denkens im situativen Handeln. Deutlich wird die Relevanz des Zusammenspiels von Leib, Erfahrung und Reflexion. Demzufolge können Erfahrungen aktiv und passiv vollzogen werden und schreiben sich als Spuren in das Selbst. Denn

„das Eigentümliche der Erfahrung ist, dass sie sich von selbst dem Leib einschreibt, dass das Selbst sie sich jedoch durch Reflexion auf bewusste Weise einverleiben kann, sodass sie auf doppelte Weise zur Bereicherung der leiblichen Intelligenz beiträgt.“ (ebd., 199)

Die Reflexion und Hermeneutik des „leiblichen Gespürs“ (Böhnke 2001, 94) bilden die Grundlage für die Multiperspektivität und die damit einhergehende Horizonterweiterung, durch die Handlungssituationen erfasst bzw. durchschaut und Handlungsmöglichkeiten erkannt werden können.

Eine wesentliche Voraussetzung des Spurenlesens in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung ist das „Leibsein-Können“, das sich für Böhme (1994) im Wesentlichen an dem „Sich-lassen-können“ (ebd., 175) festzumachen ist. Der Leib kann

„als etwas verstanden werden, das man zwar selbst ist, worauf man sich aber gleichwohl als eine Aktivität einlassen muß, deren Akteur man selbst qua Ich [nicht] ist. Gerade wenn man, wie wir, von der Entfremdung vom Leibe ausgeht, so bedeutet das, sich auf das Andere des bewussten Ichs einzulassen, sich dem Unheimlichen in einem selbst auszusetzen.“ (Böhme 1994, 175 ff. Einfügung U.B.)

Im Wesentlichen geht es um die „leibliche Anwesenheit“, denn „die Anwesenheit eines Menschen ist nicht bloß das Faktum seiner Präsenz im benachbarten Raum, sondern sie ist spürbar. Der Anwesende Mensch strahlt eine Atmosphäre aus bzw. bestimmt durch seine Anwesenheit die Atmosphäre des Raumes, indem er sich befindet. Das Spüren solcher Atmosphären zu erlernen gehört zur Wiedergewinnung des Leibes.“ (ebd., 177) und ist

eine elementare Voraussetzung des Spurenlesens. Die vorangestellten Aussagen stellen eine Kritik gegenüber der aufklärerischen Vernunftkritik dar, die Böhme für das theoretische Ausblenden der „leiblichen Seite des Lebens“ (Stopczyk 1998, 65) verantwortlich macht. Angesichts dieser Feststellung, gilt es den Spürsinn aus dem Blickwinkel der neueren Phänomenologie näher zu untersuchen. Mit dem Spürsinn ist das eigenleibliche Spüren verbunden, das in den nachfolgenden Ausführungen im Anschluss an Hermann Schmitz in den Blick genommen wird. Doch zunächst bedarf es einer Klärung des von Hermann Schmitz vorgenommenen Leibverständnisses, das er folgendermaßen definiert:

„Unter dem Leib verstehe ich zunächst das Gegenstandsgebiet der leiblichen Regungen, die am eigenen Leibe ohne Beistand des Betastens und Besehens gespürt werden können, wie z.B. Angst, Schmerz, Schreck, Hunger, Durst, Wollust, Behagen, Frische, Mattigkeit, Ein- und Ausatmen. Ich habe dieses Gebiet phänomenologisch gekennzeichnet und durchforscht, seine Struktur und Dynamik auf scharfe Begriffe gebracht.“ (Schmitz 1989, 245)

Das Leiblichsein und das damit einhergehende eigenleibliche Spüren, zeigt sich in Form eines inneren Engeempfindens oder des inneren Empfindens der Weitung: „Zwischen Engung und Weitung in der Mitte zu stehen und weder von dieser noch von jener ganz loszukommen, wenigstens so lange, wie das bewusste Erleben währt.“ (ebd., 155 ff.)

Während bei Merleau-Ponty die Wahrnehmung mit den `äußeren` Sinnen verbunden ist, handelt es sich bei Schmitz um eine „leiblich-affektive Grundstimmung, auf der der Spürsinn fußt.“ (Gugutzer 2002, 98) Das Spüren versteht sich als Wahrnehmungsinstanz, die insbesondere bei der Bewältigung komplexer Handlungssituationen zum Tragen kommt und für Handlungsentscheidungen unter Druck relevant ist.

„Insbesondere in Situationen, die etwas Fremdes, Unbekanntes oder Widerständiges für einen haben, und in denen eine rationale Einschätzung der Situation nicht möglich ist, weil z.B. das notwendige Wissen oder die Zeit fehlt, man aber gleichwohl handeln muss, in solchen Situationen orientiert man sich am eigenen Spüren bzw. an der spürenden Einschätzung der Situation.“ (Gugutzer 2002, 98)

Darüber wird deutlich, dass Handlungsentscheidungen nicht auf kognitiv-rationale Verstehensprozesse reduziert werden können, sondern an die „eigenleibliche Erlebnisfähigkeit“ (Stopczyk 1998, 64) gebunden sind. So nimmt in der Kommunikation und Interaktion das Spüren, das als ein unmittelbares Erleben zu verstehen ist, für das Spurenlesen eine elementare Rolle ein. Die von Schmitz vorgenommene Differenzierung zwischen „reine[m] Leib“ und „reine[m] Körper“ und die damit einhergehende Bestimmung von absoluter („reiner Leib) und relativer Örtlichkeit (reiner Körper) sind

relevant. Letztgenannter Aspekt der Örtlichkeit macht deutlich, dass die „(seelischen) Gefühle als >ortlos<“ (SP II, 2: 18 zit. n. Gugutzer 2002, 91) zu verstehen sind. So verweist bspw. der Pulsanstieg oder die schneller werdende Atmung, die durch die Berührung eines bewusstseinsgetrübten Patienten im Kontext einer pflegeberuflichen Handlungssituation hervorgerufen wird, auf die Begegnung zweier Körper, in der die Pflegende die Veränderungen der Vitalzeichen registriert. Demgegenüber lässt sich mit dem spürbaren „Kribbeln im Bauch“ eine „eigenleibliche Regung verbinden (...), die an konkret lokalisierbaren Regionen des Leibes gespürt wird“ (Gugutzer 2002: 91) und als erste Spur einer im Voraus erahnten psychovegetativen Krise interpretiert werden kann. Schmitz spricht von einem „körperlichen Leib“ (SP II, 1: 24)

„Der Hunger, das Jucken zwischen den Schulterblättern oder das Seitenstechen sind Empfindungen, die an einem relativen, weil durch Lage- und Abstandsbeziehungen feststellbaren Ort gespürt werden: Das Ziehen in der Magengegend liegt deutlich unterhalb des Juckens in der Schulter; insofern sind sie körperlich. Zugleich sind das Jucken, der Hunger und das Stechen auch leiblich, weil sie fraglos im eigenen Leib unmittelbar gespürt werden. Diese in bestimmten Gegenden des eigenen Leibes gespürten Regungen nennt Schmitz >teilheitlichen Regungen<, und die je konkret gespürten Gegenden >Leibinseln< (SP II, 2: 12 ff. zit. n. Gugutzer 2002: 91 Hervorhebungen i. Original)

Des Weiteren lässt sich alles Leibliche daran festmachen, dass es im Gegensatz zum Körper unteilbar ausgedehnt ist. (vgl. SP II, 1: 36)

In einem nächsten Schritt gilt es die Gefühle in den Blick zu nehmen, die im Kontext der spürbaren Spuren eine elementare Rolle einnehmen. Im Anschluss an Schmitz, werden Gefühle als „Atmosphären“ verstanden, in die man hineingeraten kann und die entweder ohne oder mit einer leiblich-affektiven Betroffenheit einhergehen können. Während die ausschließlich wahrgenommenen Gefühle „ortlos“ sind, kann eine durch Gefühle ausgelöste Betroffenheit leiblich als teilheitlichen oder ganzheitlich lokalisiert werden. In dieser leiblich-affektiven Betroffenheit kommt es zu einem situativen Verhalten, das nicht bewusst gesteuert werden kann, sondern automatisch erfolgt (SP III, 2: 91-402 zit. n. Gugutzer 2002, 92). In der nachfolgenden Tabelle zeigt sich die von Schmitz vorgenommene Differenzierung von Leib, Körper und Gefühl, die im Kontext des Spurenlesens bedeutsam sind (Gugutzer 2002, 93).

4. Kapitel - Spurenlesen in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung als elementare Grundlage pflegespezifischen Fallverstehens und Urteilsbildung

Tab. 3. Leib, Körper und Gefühl (Gugutzer 2002, 93)

Leib	Körper	Gefühl
<ul style="list-style-type: none"> - absolute Örtlichkeit (eindeutig lokalisierbar) - unteilbar ausgedehnt - Zustand (leibliches Befinden) - Spüren/spürbare Erfahrung (ohne äußere Sinne) - Teilheitlich (an konkreten Gegenden = Leibbesineln gespürt; Hunger, Jucken, Wut, Freude) - Ganzheitlich (prägt die spürbare Gesamtverfassung; Frische, Müdigkeit und Wohlbehagen) - Universelle Strukturalität: grundlegendes Kategorienpaar = Enge und Weite - Leibliche Disposition ('unbewusst; „Klima“ ganzheitlicher leiblicher Regungen) 	<ul style="list-style-type: none"> - relative Örtlichkeit (Lage- und Abstandsbeziehung) - relative Örtlichkeit (Lage- und Abstandsbeziehung) - teilbar ausgedehnt - Körperding - Durch äußere Sinne wahrnehmbar (sicht- und tastbar, Gliedmaßen und Organe, Haare) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ortlos - Atmosphäre (in die man hineingerät) - Mit leiblich-affektivem Betroffensein (Freude, Angst, Begehren, Hass); =Kriterium für Subjektivität ('es geht um mich') - Ohne leiblich-affektives Betroffensein (bloß wahrnehmend; Sorge, Kummer, Trauer, Schwermut)
<p style="text-align: center;">Körperlicher Leib</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normalfall der alltäglichen Leiberfahrung - Leibliche Erfahrung, die an einem durch Lage- und Abstandsbeziehung feststellbaren (relativen) Ort eindeutig (absolut) gespürt wird. 		<ul style="list-style-type: none"> - die meisten Gefühle haben ein leibliches Korrelat

Festzuhalten gilt, dass die Eigenleiblichkeit und das damit verbundene leibgebundene Spüren im Kontext des situativen Fallverstehens sowie der klinischen Urteilsbildung und die daraus resultierenden Handlungsentscheidungen, in denen Handlungsmöglichkeiten sinnlich-leiblich wahrgenommen oder ausgeblendet werden, elementar ist.

4.5.2 Erinnerung

Die Spur der *Erinnerung* verweist auf eine zurückliegende Erfahrung, die durch eine explizite oder implizite Reflexion und damit handlungsentlastet oder im Handlungsvollzug wachgerufen werden kann. Letztgenannte Form kann als eine „empraktische

Körpererinnerung“ (Caysa 2008, 73) verstanden werden, die auf einer körperlichen Intelligenz beruht, „die empraktisch ist, die im Vollzug, im nicht reflektierten Probieren sich bildet und gerade deshalb allzu oft so gut funktioniert.“ (ebd., 73) Damit verbunden ist ein verkörpertes Wissen, das „in der Praxis erfahren [wird], es ist aber noch keine reflektierte praktische Erfahrung, sondern ein unmittelbar praktisch eingebundenes Wissen, das als Wissen nur im Machen existiert.“ (ebd., 73). Hierbei handelt es sich um eine

„implizite, vorphilosophische Könnenserfahrung, (...) ein implizites Vollzugswissen, das sich in gewöhnlichen Wiederholungen *ereignet* und existenzial durch Affekte und die damit verbundenen Gefühle, Ahnungen und Instinkte vermittelt ist.“ (ebd., 77)

Hervorhebung i. Original) Die empraktische Körpererinnerung basiert auf einem Körpergedächtnis, dem sowohl explizite Wissensbestände als auch implizites Wissen zu Grunde liegen. Die Erinnerung setzt damit eine explizite Reflexion voraus oder wird im präreflexiven leiblichen Modus mobilisiert. Denn gerade die schmerzhafteste Erinnerung, in der die vormals leidvoll gemachte Erfahrung leiblich spürbar wird, kann nicht nur dem Gedächtnis, sondern vielmehr der leiblichen Vernunft zugeschrieben werden. Die damit angesprochene existenzielle Dimension der leiblichen Erfahrung und das ihr zugrunde liegende leibhaftige, empraktische Wissen (ebd., 80) sind für das Spurenlesen elementar. Schon Nietzsche hat auf die leiblichen Wurzeln der Vernunft verwiesen, die über die Sprache die leiblichen Erfahrungen zum Ausdruck bringt (Longo 1987, 8). Erinnerungen sind „leibbegründet“ (Caysa 2008, 82) und lassen sich nicht auf „körperbezogene Performances, oberflächliche Inszenierungen [reduzieren], sondern sie sind als solche empraktisch-leiblich fundierte Praxen, deren Performances sich im Empraktischen gründen, weshalb auch das Empraktische als ursprünglicher, authentischer gegenüber dem Performativen gelten muss.“ (ebd., 82 Einfügung U.B.) Damit spricht Caysa die konkurrierenden Körperparadigmen an. Für Caysa (2008) stellt sich die Frage,

„welches Paradigma der Körperphilosophie zu Grunde liegen soll, das vorherrschende performative oder das sich erst theoretisch herausbildende empraktische Paradigma, geht es darum, welchen Stellenwert der Rausch und damit verbundene nichtdiskursive Erfahrungen in einer modernen Körperanthropologie haben sollen, welche Funktion das Denken, genauer das inszenierte Nach-Denken, in den jeweiligen, je unterschiedlichen Körperreflexionsverhältnissen dieser zwei Körperkulturen, haben soll.“ (ebd., 83)

Caysa fokussiert die „empraktische körperliche Intelligenz“ (ebd., 83) im Kontext des Vollzugshandelns, indem der Körper denkt ohne nachzudenken. Die empraktische körperliche Intelligenz bildet in diesem Verständnis „die Grundlage unserer theoretisch reflektierten und performativen Körperintelligenz [in dem] unser metastufiges

Körperwissen und unsere Körperinszenierungen empraktisch versenkt, einverleibt sind, dass >Begreifen< ein Ergriffen-Werden, ein Umgriffen-Werden durch den Handlungsvollzug ist.“ (Caysa 2008, 83, Hervorhebungen i. Original)

Die Erinnerung basiert auf einem leiblichen Gedächtnis, das als eine „leibbegründete produktive Einbildungskraft“ (ebd., 83) zu verstehen ist. Dem Gedächtnis liegt eine „anschauliche, wort- und bildgestützte Vorstellung von Wissen.“ (ebd., 83) zu Grunde, in der die Erinnerung nicht ausschließlich an den Sehsinn gebunden ist, sondern alle Sinne umfasst und dementsprechend mit „komplexen Körpergefühlen“ (ebd., 83) einhergeht. An dieser Stelle gilt es sich den Unterschied zwischen Gedächtnis und Erinnerung zu verdeutlichen. Während mit dem Gedächtnis „ein bildhaftes, verbalisiertes, explizites Wissen“ (ebd., 84) in den Blick rückt, fokussiert die Erinnerung „die leibhaftige Wiederholung eines vorgewussten Wissens“ (ebd., 84). Letztgenannter Aspekt lässt sich mit Rückgriff auf Scheler (1968) folgendermaßen verdeutlichen:

„Erinnerung besteht nicht darin, dass in unserem Gegenwartsbewusstsein sich ein >Bild< vorfindet, welches erst sekundär durch Urteile auf ein Vergangenes bezogen würde. Im ursprünglichen Erinnern liegt vielmehr ein Haben des in der phänomenalen Vergangenheit erscheinenden Tatbestandes selbst, ein Leben und Verweilen in ihm, nicht ein haben eines gegenwärtigen >Bildes<, das erst durch ein Urteil in die Vergangenheit zurückgeworfen oder dort >angenommen< werden müsste.“ (Scheler 1968, 37 zit. n. Caysa 2008, 84 Hervorhebungen i. Original)

Durch den empraktischen leiblichen Handlungsvollzug wird ein Erinnern ermöglicht, indem erinnerte Bilder und Worte aufscheinen können. Im Kontext des „Vollzugs (...) formen sich dann die Bilder und Worte in der Vermittlung durch Affekte, Laute und Gesten.“ (ebd., 84) Die Erinnerung ist als eine „empraktische Tiefenschicht [zu verstehen], in der Körper, Bild und Wort noch nicht geschieden sind und Wort, Bild, Körper noch als unmittelbare Geste eins sind.“ (ebd., 84 Einfügung v. U.B.) Darüber zeigt sich, dass im Handlungsvollzug die Sprache des Leibes zum Ausdruck kommt, durch die Bilder und Worte hervorgebracht werden.

„Der empraktische Körper, der Leib, ist dann expressives Medium der auf andere Art und Weise noch nicht sagbar geistigen und seelischen Inhalte körperzentrierten Handelns. (...) Und indem in diesem Empraktischen durch den Leib >>gesprochen<< wird, wird es erst möglich vom Leib in Bildern und Worten zu sprechen.“ (ebd., 84)

Damit versteht sich das Empraktische „das den Worten und Bildern über den Körper vorgängige, aus dem heraus der Körper Bild und Wort für uns wird.“ (ebd., 84) Die vorangestellten Ausführungen machen deutlich, dass das Erinnern mit einem leibkörperbezogenen Wiedererkennen von Ähnlichkeiten im praktischen

Handlungsvollzug einhergeht. Hierbei handelt es sich um eine reflexive Erkenntnis, die sich nicht auf kognitive Prozesse des Verstehens reduziert werden kann, sondern in einem „impliziten leiblichen Gedächtnis“ (Fuchs 2008, 48) fundiert ist. Damit unmittelbar verbunden, ist der Erwerb des impliziten Wissens, der mit der „mimetischen Erfahrung“ (ebd., 48) einhergeht. Nach Fuchs (2008) geht

„der Wahrnehmung von Ähnlichkeit (...) ein >Ähnlichwerden< voraus, nämlich die *mimetische Erfahrung* der Dinge >am eigenen Leib<. Zueinander ähnlich ist das, was den Leib jeweils in eine Befindlichkeit, Haltung oder Bewegungsanmutung versetzt.“ (ebd., 48 Hervorhebung i. Original)

Die zunehmende Übereinstimmung der Wahrnehmungen erfasst alle Sinne und kann gespürt werden. In der unmittelbaren und damit impliziten Erinnerung treten Wahrnehmungen von Ähnlichkeiten bzw. erfahrbare Ähnlichkeiten auf, deren „gemeinsame Gestaltqualität (...) durch die übereinstimmende Resonanz gestiftet“ (ebd., 51) werden.

Festzuhalten gilt, dass die Spuren der Erinnerung im Leibgedächtnis verankert sind. Damit ist der entscheidende Punkt angesprochen, der auf das Zusammenspiel von Erinnerung und biografischen Strukturen verweist. Dabei vermittelt

„das implizite Gedächtnis des Leibes und des leiblichen Raumes (...) die eigentliche, lebendige Gegenwart der Vergangenheit. Unsere Welt ist durchdrungen von Erinnerung: Das Innere ist außen und das Äußere innen.“ (ebd., 56)

Die Wirklichkeit basiert somit wesentlich auf gespürten Wahrnehmungen und Situationen, die von „latenter, leiblicher Erinnerung“ (ebd., 56) durchdrungen ist.

„Das Leibgedächtnis [stellt] die eigentliche Basis meines Selbstseins dar, und damit auch meines expliziten, autobiographischen Gedächtnisses – ohne leibliche Selbstvertrautheit blieben alle meine Erinnerungen nur leere Bilder.“ (ebd., 57 Einfügung U.B.)

Fuchs fokussiert den Zusammenhang von Leibgedächtnis und Lebensgeschichte. Diese bilden die Grundlage der „narrativen, autobiografischen Identität“ (ebd., 57) Die Erinnerung ist einerseits an sinnliche Wahrnehmungen von Ähnlichkeiten gebunden und andererseits können „Erinnerungs- und Sinneinschlüsse, die uns mit unserer biographischen Vergangenheit verbinden, (...) zugleich Quellpunkte neuer Entwicklungen und Impulse“ (ebd., 58) werden. Mit dem tätigen „In-der-Welt-Sein“ und die damit einhergehenden Wahrnehmungen graben sich als Spuren der Erinnerung in unser biografisches Leibgedächtnis ein, die einen Zugang zum Selbst und dem Anderen ermöglichen. Im Kontext der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung

greifen die Erinnerungsspuren ineinander und eröffnen den Horizont eines ersten Verstehens, in dem die Fremdheit des Anderen den Boden der Differenzerfahrung spürbar werden lässt. Im Anschluss an Daniel Stern (1998a) entwickelt sich darüber ein „implizites Beziehungswissen“, das Fuchs neben Polanyis „tacit knowing“ stellt (Fuchs 2008, 137). Mit Rückgriff auf Alfred Lorenzer handelt es sich um ein „szenisches Verstehen“, in dem die „leiblich-interaktiven, sprachunabhängigen Sinnstrukturen des Unbewussten“ (Fuchs 2008, 137) zum Ausdruck kommen.

4.5.3 Bild

Die Frage nach der Bedeutung von Bildern im Kontext von Erfahrungen nimmt das „Aufmerksamkeitsgeschehen, indem sich Erfahrungsfelder organisieren“ (Waldenfels 2004, 205) in den Blick. Vor diesem Hintergrund greifen die Leib- und Bildphänomenologie ineinander. Die „Verkörperung im Bild“ (ebd., 205) verweist auf den „Bildkörper“ (ebd., 205) und damit auf eine Verbildlichung, die sich in der „Verkörperung, Bildwerdung und Leibwerdung“ (ebd., 205) vollzieht. Die Vorstellungen von Körpertechniken und Körperbildern werden überschritten. Konkret ausgedrückt, wird mit der Verkörperung im Bild „der mediale, der szenische und der pathische Charakter einer leiblich verankerten Bilderfahrung“ (ebd., 205) angesprochen. Darüber zeigt sich, dass Bilder „konstitutiv für das [sind], was uns begegnet.“ (ebd., 206 Einfügung U.B.) Bilder stellen die Basis einer Zwischensphäre dar, in der sich etwas bildet und damit auf das Vollzugsgeschehen verweist, indem innere und äußere Bilder voneinander geschieden sind. Während äußere Bilder „auf eine physische Außenwelt“ (ebd., 209) gerichtet sind, zeigt sich bei den inneren Bildern die „psychische Innenwelt“ (ebd., 209). Dieses Ineinandergreifen von inneren und äußeren Bildern ist prozessual und bildet die Grundlage der Erfahrung, die in der direkten Begegnung mit dem Anderen, durch ein Differenzgeschehen wahrgenommen wird. So kann bspw. das Bild, das sich jemand über den Anderen gemacht hat, in der direkten Begegnung eine Irritation erfahren, da es sich als ein falsches erwiesen hat. Deutlich wird, dass die inneren Bilder eine präreflexive Wirkkraft in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung haben und in den Kontext der imaginären Wahrnehmung gestellt werden können. Umgekehrt kann in der leibkörperlichen Begegnung mit dem Anderen eine Irritation des Selbstbildes und eine damit einhergehende Fremdheit erfahren werden.

„Im Selbstbildnis, das im Spiegelbild einen spektakulären Auftritt hat, verwirklicht sich der Selbstbezug auf visuellem Wege. Doch dies geschieht auf evasive Weise in Form des

4. Kapitel - Spurenlesen in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung als elementare Grundlage pflegespezifischen Fallverstehens und Urteilsbildung

Selbstentzugs, der dem Selbstbild die Züge eines Fremdbildes aufprägt. Diese Fremdheit gehört (...) zur materiellen Körperlichkeit des fungierenden Leibes, der in seinem Fungieren nicht aufgeht, sondern eine eigene körperliche Schwungkraft und Schwerkraft entwickelt. Dementsprechend weitet sich die Leibsphäre aus in der Weise, daß auch die Dinge nicht nur gesehen, sondern zugleich mitsehend sind infolge ihrer Partizipation am Prozeß des Sichtbarwerdens.“ (ebd., 213)

Deutlich wird, dass Bilder nicht im eigentlichen Sinne gesehen werden, sondern im „Medium von Bildern“ erfolgen (ebd., 213) In diesem leibhaftigen Wahrnehmungsprozess, indem innere und äußere Bilder zum Tragen kommen, lässt sich nachvollziehen, dass wahrscheinlich innere, mentale Bilder den interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Prozess der Begegnung bestimmen. Dieses Bildgeschehen stellt die Grundlage des unmittelbaren Fallverstehens dar, das nicht auf mentale Strukturen reduziert werden kann. Vielmehr handelt es sich um Bilder, die insbesondere durch Differenzerfahrungen in der direkten Begegnung hervorgerufen werden und darüber als „*Erinnerungs- und Erwartungsbilder*“ (ebd., 213 Hervorhebung i. Original) zum Vorschein kommen. Wahrnehmung und Gestaltbildung gehen ineinander auf. Die damit einhergehende Einbildungskraft verweist auf die Formbarkeit der erfahrungsgebundenen Bilder, durch die Vergangenes und Gegenwärtiges aufeinander treffen und auf Zukünftiges gerichtet sein können.

„Erinnerungs- und Erwartungsbilder wären dann genau die Art und Weise, die Vergangenes und Zukünftiges sich in der Gegenwart bekundet, ohne auf Gegenwärtiges zurückgeführt werden zu können.“ (ebd., 214)

Ferner lassen sich mit der radikalen Imagination und den darüber entstehenden Bildern, die Erfahrungsräume erweitern. Denn die neu entstandenen Bilder sprengen „den Rahmen der normalen Rahmen der Erfahrung“ (ebd., 214)

Angesichts der vorangestellten Ausführungen lässt sich feststellen, dass die Trennung innerer und äußerer Bilder nicht notwendig ist. Das lässt sich damit begründen, dass „Bilder sich als Bilder verkörpern und (...) umgekehrt Bildkörper ihr eigenes Außen haben, ebenso wie unser eigener Leib Züge eines Fremdkörpers.“ (ebd., 215) hat. „So wie ich mein Leib *bin* und ihn zugleich als Körper *habe*, so sehen wir Bilder, die wir zugleich als Bildkörper vor Augen haben.“ (ebd., 215) Die Erstellung eines äußeren Bildes als Gemälde verweist auf die Zeigekraft des Bildes, das die Grenzen der artikulierten Sprache überschreitet. Im Kontext des bildnerischen Prozesses, der als ein kreatives Bilden verstanden werden kann, vollziehen sich nicht vorhersehbare Veränderungen und damit eine Ungewissheit, die in der „Kreation und Emergenz“ (ebd., 217) einander bedingen können. Die Ereignishaftigkeit ist es, die mit einem unvorhergesehenen Aufmerken und

Bemerken verbunden ist. Damit geht eine „*Inszenierung* von Bildern“ (ebd., 217 Hervorhebung i. Original) einher, in der das Bildwerk eine Schaubühne des aufzuführenden Ereignisses darstellt, in der das Sichtbarmachen des Ereignisses „Spuren im Bildwerk“ (ebd., 217) hinterlassen. An dieser Stelle bildet sich die Grenze zwischen der „Aisthesis“, die von Martin Seel als die Lehre der sinnlichen Wahrnehmung und der „Asthetik“, die als die „Lehre von dem menschlichen Wahrnehmungsvermögen überhaupt“ verstanden wird und eine „Ästhetik“, als die Lehre „eines bestimmten Gebrauchs eines allgemeinen Vermögens“ (Seel 1993, 1). Gerade die ästhetischen Wahrnehmungen sind „vollzugsorientiert“ und „in einem bestimmten Sinn selbstbezügliche Formen sinnlichen und sinnengeleiteten Vernehmens“ (ebd., 17). Die Wahrnehmungen sind somit sinnlich, und gehen von einem Sinn, mehreren Sinnen oder dem Gefühl aus. Demzufolge ist das affektive Bewusstsein eingeschlossen. Die von den Sinnen geleiteten Wahrnehmungen entsprechen „(...) imaginierende[n] Variationen (...) von sinnlichen Leistungen der ersten Art, ohne notwendigerweise an konkrete Vollzüge gebunden zu sein.“ (ebd., 17) Mit der Vollzugsorientierung ist die Wahrnehmungstätigkeit gemeint, die auf einen primären Zweck gerichtet ist. Der Vollzug versteht sich als eine Wahrnehmungstätigkeit in der „wir unser Sehen als Sehen (...), unser Tasten als Tasten, (...) unser Fühlen als Fühlen, unser Imaginieren als Imaginieren“ (ebd., 21) vornehmen. Damit verbunden ist ein Zeit- und Ortsempfinden, das sich als „ein präsentisches Zeitbewußtsein“ und ein „präsentatives Raumbewußtsein“ (ebd., 23) zeigt. Mit Blick auf die imaginative Wahrnehmung, werden Gegenstände „distanziert als Ausdruck künstlerisch dargestellter Verhältnisse des Lebens für wahr-genommen“ (Peters 1996, 100). Der Prozess der Imagination bei Merleau-Ponty kann „nur in einer nachträglichen Reflexion“ (ebd., 103) erfasst werden. In diesem reflexiven Modus stellen „Wahrnehmung und bildliches Vorstellen nur noch zweierlei Arten zu Denken.“ (Merleau-Ponty 1986, 49) dar. Demgegenüber erweist sich bei Seel die bildhafte Imagination mit ihrem reflexiven Charakter als konstruktiv-ordnungsstiftend. Das sinnlich Wahrgenommene ist bei Seel der Auslöser für die Imagination. Dagegen vollzieht sich bei Merleau-Ponty „Imaginäres in jedem Wahrnehmungsprozess“ (Peters 1996, 102) und nimmt in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung eine sinnstiftende Funktion ein.

Gadamer führt den Bildbegriff im Kontext der Seinsweise des Kunstwerks ein, der auf ein Spiel und die damit einhergehende Selbstdarstellung verweist. Die Seinsweise des Kunstwerks ist es, die sich als Spiel versteht und aus dem Darstellungsanlass hervorgeht. In diesem Kontext stellt sich die Frage, „wie Sinn von Darstellung an dem verifizierbar wird, was wir ein *Bild* nennen“ (Gadamer 1985, 142 Hervorhebung i. Original). Gadamer

macht deutlich, dass „der Eigengehalt (...) ontologisch als Emanation des Urbildes bestimmt [ist].“ (ebd., 145 Einfügung U.B.)

„Ein Bild ist ein Bild von etwas nur dadurch, dass es das Etwas nicht ist, das es abbildet, sondern für sich etwas ist. Ein Bild ist aber andererseits nur ein Bild, wenn es dies, was es für sich ist, nicht sichtbar hervorkehrt, sondern ganz nur das andere erscheinen läßt“ (Gadamer 1985, 256)

Das Zusammenspiel von Bild und Sprache ist in der Seinsweise des Kunstwerks verortet. Das Sein des Kunstwerks drückt sich in der Sprache aus und folgt der Prämisse, dass sich das Sein in der Sprache zeigt und in der Sprache verstehen lässt. Der Spielbegriff stellt die elementare Voraussetzung dar, um „die Bildbestimmung als Emanation des Vorbildes“ (Deniau 2007, 62) weiterzuentwickeln. Das Erscheinen des Bildes bzw. das Sich-Zeigen des Bildes in der Sprache ist immer an die möglichen Spielräume und Bedeutungen des Weltbezugs gebunden und verweist auf die Prozessualität und die Zeigekraft des Wortes. Zugleich handelt es sich um ein Verstehen, in dem etwas Gesehen wird und in diesem hermeneutischen Verständnis die „cognitio imaginativa“ (Gadamer 1993, 192) in den Blick nimmt. In diesem hermeneutischen Verstehensakt zeigt sich, „was der Sprache die Seinsweise des Bildes verleiht“ (Deniau 2007, 69) Hierüber wird „die hermeneutische Überwindung der sinnlichen Intuition und des Begriffs angedeutet.“ (ebd., 69) In der sprechenden Sprache wird der Weltbezug hergestellt, indem das Wort Analogien bildet, an Erfahrungen gebunden ist und der Welt Bedeutungen verleiht.

„Im Spiegel der Sprache reflektiert sich [...] alles, was ist. In ihm und nur in ihm tritt uns entgegen, was uns nirgends begegnet, weil wir es selber sind (nicht bloß das, was wir meinen und von uns wissen). Am Ende ist die Sprache gar kein Spiegel, und was wir in ihr gewahren, keine Widerspiegelung unseres und allen Seins, sondern die Auslegung und Auslebung dessen, was mit uns ist, in den realen Abhängigkeiten von Arbeit und Herrschaft so gut wie in allem anderen, was unsere Welt ausmacht“ (GW 2, 242 ff.)

Das was die Sprache zeigt, verweist auf das Bild der Sprache. Die Begegnung mit sich Selbst, verstanden als Selbsterkenntnis, vollzieht sich in Bildern, die sich der Mensch über sich macht und diese sprachlich ausdrückt.

Das Denken in Bildern stellt eine kreative Form des Denkens dar, die an das anthropologische Vermögen der Einbildungskraft gebunden ist. Stopczyk (1998) spricht sich für ein Selbstdenken, dem Bilder zugrunde liegen, aus. Sie geht davon aus, „daß wir meistens nicht selber denken, sondern daß wir die meiste Zeit damit verbringen, nachzudenken, was andere gedacht haben. Selberdenken ist eine eher seltene Selbsterfahrung.“ (ebd., 111 ff.) Sie kommt zu der zentralen Erkenntnis, dass wir nicht nur

zu wenig denken, sondern auch zu wenig eigene Bilder entwickeln (ebd., 112) Doch gerade die Einbildungskraft und die daraus hervorgehenden Bilder, sind wesentliche Grundlage für die Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten, die auf eine größtmögliche autonome Lebensplanung gerichtet sind. Hanna Arendt (1985) sieht „die Rolle die die Einbildungskraft bei unseren erkennenden Fähigkeiten spielt (...) [als] vielleicht die größte Entdeckung, die Kant in der Kritik der reinen Vernunft gemacht hat.“ (ebd., 106) Während bei Kant die Einbildungskraft in der von ihm entwickelten Erkenntnistheorie „in das sogenannte *transzendente Schema der reinen Verstandesbegriffe*“ (Stopczyk 1998, 113) gehört und „unabhängig von unserer Welterfahrung schon in uns da seien, sozusagen `eingeborene Bildermuster`, vertritt Bergson die Auffassung, dass „Bilder, die wir uns selber machen, Resultate unserer Welterfahrung sind.“ (ebd., 113) Nach Bergson sind die Bilder im Gedächtnis gespeichert und die Bilder versteht er als „Eindrücke“, die sich nicht nur im Sehen, sondern auch im Riechen, Schmecken, Tasten und Hören zeigen. Die Wirklichkeitserfahrung vollzieht sich für ihn in zusammenfassenden schematischen Bildern, die sich in sprachlichen Gedanken widerspiegeln (ebd., 114)

4.5.4 Blick

Der Blick, der in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung, als die Spur des Anderen verstanden werden kann, verweist auf etwas Vermitteltes, dass nur indirekt da ist. Die Wirkkraft des Blicks, nimmt eine elementare Stellung in der Begegnung ein.

„Der Blick des Anderen, der mir entgegenleuchtet oder mich herausfordert, bedeutet, daß wir einer Wirkung unterliegen, die unserem eigenen Zugriff immer schon zuvorkommt. [...] Entscheidendes Moment ist, daß der Andere bereits auf der Ebene der Wahrnehmung auftritt: die Wahrnehmungswelt ist nicht meine Privatwelt.“ (Waldenfels 2000, 298 ff.)

Durch den Blick des Anderen in der Begegnung, der als „Wechselblick“ und Vollzugsgeschehen (ebd., 384) verstanden werden kann, erschließt oder verschließt sich eine Welt. Waldenfels (2000) bestimmt im Kontext des Wechselblicks drei Phasen, die sich als eine „Blickdramatik“ (ebd., 385) erweisen. Die sich daraus entwickelnde Problematik, beruht auf dem antwortenden Sehen. In der ersten Phase ist es der „Spiegelblick: ich sehe mich im Anderen. Das ist die Situation des Narziß. Spiegel können die Augen des Anderen sein;“ (ebd., 285) Darin wird sich „in Form einer >pupilla<, das heißt wörtlich in Form eines kleinen Mädchens.“ (ebd., 285) gesehen. Die zweite Phase ist das „*Spiegelkabinett*“ (ebd., 385), die als unendliche Spiegelung zu verstehen ist, indem

„ich den Blick des Anderen sehe, der mich sieht und der mich sieht, wie ich ihn sehe usw.“ (ebd., 385) Darüber entwickelt sich eine Asymmetrie, die eine Brechung erfährt, das die Kontingenz der Ausgangsstellung in dieser Wechselbeziehung keinen Platz findet.“ (ebd., 385) Die dritte Phase ist der „*Blickkampf*“ (ebd., 385), der im Anschluss an Sartre, auf die Zertrümmerung oder Entspiegelung des Spiegels verweist, deren Ausgangspunkt der „Verfolgerblick“ (Waldenfels 2000, 385) ist. Durch diesen kann der Andere zum Objekt werden, indem er sich dem Blick des Anderen völlig aussetzt und hingibt, oder indem versucht wird, „den Anderen völlig durch meinen Blick einzunehmen.“ (ebd., 386) Nach Sartre kommen beide Varianten zum Scheitern, denn der Blick des Anderen lässt sich nicht auf ein Etwas reduzieren, sondern ist vielmehr „was Sartre Subjekt oder Existenz nennt, er ist das Nicht-objektivierbare im Anderen.“ (Waldenfels 2000, 386) Bedeutsam ist die Grenzziehung, die durch die Art und Weise des Blicks vollzogen wird und den Anderen zum Subjekt oder Gegenstand macht. Damit verbunden stellt sich die Frage nach der Responsivität des Blicks, der in seiner Performativität als ein Blickakt verstanden werden kann. Die Ereignishaftigkeit des Blicks besagt, dass der Blick auf etwas fällt bzw. etwas in den Blick gerät. Die „Sehakte gehen immer schon auf bestimmte Arten von Normalisierung und Aneignung zurück, durch die der >wilde< Blick gebändigt wird.“ (Waldenfels 2000, 387) Hierbei handelt es sich um einen Blickappell, der darauf verweist, dass „etwas sichtbar wird und an unser Sehen appelliert.“ (ebd., 387) Demzufolge kann durch das Sehen, mich etwas anschauen, dem ich mich nicht entziehen kann. Darüber zeigt sich, „daß ich das Sehen nicht einfach in der Hand habe. Auch die Dinge schauen mich an, das heißt: die Initiative geht nicht einfach von mir aus, sondern >etwas wird sichtbar<.“ (ebd., 388 Hervorhebung i. Original) Hierbei geht es nicht um einen Beobachterstandpunkt, indem etwas bewusst in den Blick genommen wird, sondern vielmehr steht der reflexive Blick im Zentrum, indem „wir auf das Blickgeschehen“ (ebd., 388) nachträglich zurückblicken. „Der Blick selbst ist dagegen das unsichtbare Ereignis des Sichtbarwerdens. Der Blick geht immer über das Gesehene hinaus“ (ebd., 388).

Der Blick nimmt bei Levinas im Kontext des menschlichen Gesichts eine zentrale Stellung ein, das Gesicht heißt wörtlich „>das Entgegenblickende<“ (Waldenfels 2000, 390 Hervorhebung i. Original). Nun kann das Gesicht in zweierlei Hinsicht ausgelegt werden. Das Gesicht kann als Informationsquelle verstanden werden. Demnach wird das Gesicht explizit beobachtet und gedeutet. Das Gesicht „ist etwas Sichtbares in der Welt, eine Gestalt mit bestimmten Kennzeichen, die dazu führen, daß dieses Gesicht wiedererkannt und (...) identifiziert wird.“ (ebd., 390) Dagegen kann das Gesicht des Anderen auf einen Anspruch verweisen, „der etwas zu sehen gibt. Es bedeutet: ich komme jemanden unter die

Augen; das Gesicht selber wird zur Instanz, in deren Anblick ich mich bewege.“ (ebd., 399) Das Antlitz des Anderen wird zur ethischen Instanz, indem die Begegnung mit dem Fremden, der fremde Blick, immer auf die Grenzen der eigenen Möglichkeiten verweist und damit die Grenzen des Könnens aufzeigt. „Die Fremdheit des Anderen ist indessen genau das, was meine Möglichkeiten durch den Anderen in Frage“ (ebd., 392) stellt. Mit dem fremden Antlitz ist immer zugleich eine „leibhaftige Abwesenheit“ (ebd., 392) verbunden, in der „die Abwesenheit des Anderen das ist, was sich mir entzieht, doch dieses Sichentziehende ist als solches gegenwärtig.“ (ebd., 392) Im Verständnis von Levinas rückt die „Nicht-Phänomenalität“ (ebd., 392) in den Blick, in der die „Aufmerksamkeit in *Achtsamkeit* und *Achtung*“ (ebd., 392 Hervorhebung i. Original) übergeht. „(...) Achtung hat mit dem Blick, mit dem Hinhören, mit dem Hinsehen zu tun. (...) Die Aufmerksamkeit wird zur Achtsamkeit, die man fremden Ansprüchen entgegenbringt und mit der man auf die Abwesenheit des Anderen antwortet.“ (ebd., 392)

Die vorangestellten Ausführungen ordnen den Blick in den „Ethos der Sinne“ (ebd., 393) ein. Damit werden

„wir bis in die Sinnlichkeit hinein von Anderem und Fremdem in Anspruch genommen (...) und das hieße, daß der Eigenleib als solcher schon immer von Fremdheit gezeichnet ist. Leiblichkeit bedeutet einerseits jene Unfaßlichkeit des Selbst, daß ich mich vorfinde, daß ich auf mich selbstbezogen bin und mich mir zugleich entziehe, eine Fremdheit an mir selbst, die im Spiegel und im Echo deutlich aufscheint und anklingt.“ (ebd., 393)

Im Kern besteht ein Wechselspiel zwischen Eigen- und Fremdbezug, indem die eigene Fremdheit mit der „Fern-Nähe zum Anderen“ (ebd., 393) zum Ausdruck kommt. Wesentlich ist die Unterscheidung der „im Nahhorizont zwischenmenschlicher Begegnung stattfindende Blick vom Fernhorizont des Überblicks oder vom internalisierten Blick, der gar nicht mehr körperlich anwesend sein muss, um dennoch antizipiert werden zu können (...).“ (Schürmann E. 2008, 191) Darüber, drückt sich nicht zuletzt eine Blickbeziehung aus, die affirmativ oder destruktiv sein kann und Aufschluss über Macht- und Herrschaftsverhältnisse ermöglicht.

„Wie es gelingende oder missglückende Sprechakte gibt, kann es affirmative oder destruktive Blickbeziehungen geben. Je nachdem, mit welcher institutionellen Macht und persönlichen Autorität der Sprechende ausgestattet ist, wird sein Sprachhandeln ausfallen. Entsprechend wird auch der Blick des einen weniger machtvoll oder gewaltsam sein als der des anderen, nicht zu letzt abhängig davon, welchen Einfluss ihm der Erblickte zubilligt. Jedenfalls hängt es von seiner – freiwilligen oder widerwilligen, bewussten oder unbewussten - >Kooperation< ab, inwieweit eine Etikettierung trifft und angeeignet wird. Herrschaft kann vor allem deshalb ausgeübt werden und sich stabilisieren, weil sie vom

Ich in seinem Angewiesensein auf Anerkennung akzeptiert wird.“ (Schürmann E. 2008, 187)

Deutlich wird, dass der Blick nicht nur ein wesentliches Medium der Kommunikation darstellt und dabei verdeckte Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufscheinen lässt, sondern im Anschluss an Plessner (1986) als ein „anthropologisches Existential“ (Schürmann E. 2008, 191) im Kontext der „Exzentrizität des menschlichen Seins“ (ebd., 191) zu verstehen ist. „Der Mensch verfügt über den Sinn für die >Reziprozität der Perspektiven<, d. h. im Anderen >sich< zu sehen, den Sinn für Spiegelbildlichkeit, Kraft seiner zu sich aufgebrochenen Ichhaftigkeit.“ (Plessner 1982, 114 zit. n. Schürmann E. 2008, 191) Im Wechselspiel des Blicks zeichnet sich somit eine „soziale Identitätsbildung“ (Schürmann E. 2008, 191) ab, die auf die Freiheit und Determiniertheit des Menschen verweist.

„Der Blick ist ein performativer Akt, der etwas gründet oder zerstört, anfangen oder enden lässt, dem erblickten Ich eine bestimmte Form zuweist und ihm andere Gestaltmöglichkeiten raubt. Er ist das zugleich sinnliche und mentale Geschehen einer Begegnung von ichbildender Macht. (...) Ein Anblick kann uns bewegen oder wie ein Schlag treffen, der Blick mag vergegenständlichend, begehrllich, aggressiv, desinteressiert oder bedrohlich sein, stets ist er das Medium, durch das ein Bild gebildet wird – vom Ich, dem Anderen und der Situation.“ (Schürmann E. 2008, 192 ff.)

Darüber tritt das wechselseitige Verhältnis von Blick und Einbildungskraft hervor. Denn in der „performativen Sehpraxis“ (ebd., 151) vollzieht sich „ein Bilden, Finden und Erfinden von Selbst- und Weltbildern“ (ebd., 151).

„Welt- und Selbstbilder sind nicht nur als Metaphern, sondern als Vollzüge von Wahrnehmung und Einbildungskraft zu denken, als bildhafte Gegenstandsverhältnisse und nicht als uneigentliche Formen von >eigentlich< anderen Bezugsformen. Ihre Metaphorizität ist ihre eigentliche Form, denn sie überbrücken andernfalls unüberbrückbare Differenzen zwischen uns, den anderen und den Dingen.“ (ebd., 168)

Die damit einhergehenden performativen Formationen sind im Aisthetischen gegründet.

4.5.5 Stimme

Die Spur der *Stimme* nimmt in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung eine zentrale Schlüsselstellung ein. Die Stimme lässt sich nicht auf ein Vehikel des gesprochenen Wortes reduzieren. Vielmehr handelt es sich bei der Stimme um ein komplexes Phänomen, das ein nuancenreiches Spektrum der Interpretation zulässt und

dementsprechend einen Können des Hörens erfordert. Damit rückt das Zusammenspiel von Stimme und Hören in den Blick, das im pflegerischen Handlungsprozess eine zentrale Voraussetzung der wechselseitigen Verständigung und eine elementare Grundlage von Verstehen und Urteilsbildung darstellt. Mit dem Hören der Stimme ist nicht zuletzt, wie bereits erwähnt, eine Achtsamkeit in der unmittelbaren Begegnung gegeben, die einen ersten Zugang zum Anderen ermöglicht. Im Kontext pflegeberuflichen Handelns ist die Stimme, präziser die „Stimmlichkeit des Sprechens“ (Kolesch/Krämer 2006, 8) ein bisher wenig beachtetes Phänomen. Aus der performativen Perspektive kann die Stimme als ein „performatives Phänomen“ (ebd., 9) verstanden werden, in der die Stimme als ein Ereignis erscheint. Mit der Ereignishaftigkeit der Stimme werden die wahrnehmbaren Vollzüge und wahrgenommenen Vorgänge relevant. Mit der Performativität der Stimme ist wiederum die Aisthesis bedeutsam. Denn „die Aisthesis des Vollzugs, also das was an ihm wahrnehmbar ist“ macht „den Kern des Performativen aus“ (Krämer 2004, 13 ff. zit. n. Kolesch/Krämer 2006, 10). Mit der Ereignishaftigkeit der Stimme kommt ein Laut oder gesprochenes Wort zum Ausdruck, dessen Wirksamkeit vom Hörenden abhängt und darüber beim Anderen Spuren des Eindrucks hinterlässt. Damit ist der „Verkörperungscharakter“ angesprochen, der auf die Stimme als den individuellen und sozialen Körper verweist. Sie ist „gleichermaßen Index der Singularität einer Person wie der Kultur.“ (Kolesch/Krämer 2006, 11) Die Intersubjektivität der Stimme bringt die „>instinktive Sozialität<“ (ebd., 11 Hervorhebung i. Original) und das damit einhergehende „>Ethos<“ (ebd., 11 Hervorhebung i. Original), in dem Ansprüche an den Anderen im Sinne des Hörens bzw. Erhörens gestellt werden, zum Ausdruck. Die Stimme kann eine Vergemeinschaftung oder eine Trennung der Gesprächspartner hervorrufen. Demzufolge ist die Stimme als ein Spiegelbild von „Macht und Ohnmacht“ (ebd., 11) zu verstehen. Die Stimme entzieht sich dem „Entweder-Oder“. Demzufolge lässt sich die Stimme nicht auf „Körper *oder* Geist, Sinnliches oder Sinn, Affekte oder Intellekt, Sprache oder Bild [reduzieren], sondern sie verkörpert stets beides.“ (Kolesch/Krämer 2006, 12 Hervorhebung i. Original) Mit der Stimme entwickelt sich immer ein erster Zugang zum Anderen, der sich aber einer begrifflichen Klassifikation entzieht. Die Stimme lässt sich als ein Phänomen verstehen, das im Kontext der Kommunikation und Interaktion und damit in der pflegeberuflichen Beziehungsgestaltung elementar ist. So kann die Stimme des Anderen, unabhängig vom gesprochenen Wort und den damit einhergehenden inhaltlichen Bestimmungen des Gesprächs, durch die Stimmführung und -klang eine Atmosphäre zum Ausdruck bringen, die den Hörenden auf etwas verweist. Damit wird auf die „*Stimmsymbolik*“ (Waldenfels 2006, 194 Hervorhebung i. Original), wie bspw. die Stimme

des Gewissens oder der Vernunft verwiesen. Die ethisch-moralische Dimension der Stimme ist angesprochen. In der Ereignishaftigkeit der Stimme vollzieht sich das „*interpersonale Geschehen*“ (ebd., 196 Hervorhebung i. Original) in dem Spuren hinterlassen werden. Denn die „Stimmung, Missstimmung und Eingestimmtheit [bilden] den affektiven Hintergrund unseres weltlichen und sozialen Verhaltens.“ (ebd., 194 Einfügung U.B.) Die Stimme ist spürbar und der Hörer wird von ihr berührt.

„Der Stimme haftet etwas Taktiles an: Sie stiftet dadurch einen direkten Kontakt mit dem Sprechenden. Der Kontakt hat, qua Berührung, einen leiblichen Impuls. Es ist mitunter dieser leibliche Impuls, der entscheidet, ob ich zuhöre, ob ich das Gesagte aufnehme, mich innerlich abwende oder gar den Anderen abweise.“ (Mersch 2006, 212)

Festzuhalten gilt, dass die Stimme eine elementare Funktion in der zwischenleiblichen Kommunikation und Beziehungsgestaltung einnimmt, die vom Hörenden differenzierte Interpretationsleistungen erfordert, konkret die feinen Nuancen zwischen Gehörtem und Nicht-Gehörtem wahrzunehmen, um die interpersonale Grenze zwischen den Kommunikationspartnern zu gewährleisten. Damit ist die Situiertheit und Sozialität der Stimme, die sich interaktiv-dialogisch vollzieht angesprochen. Deutlich wird, dass die Stimme ein soziales Medium darstellt, die darüber Sinn produziert (Waldenfels 2004, 186). Die Stimme ist „mehr als ein[...] Bedeutungsträger oder ein Ausdrucksmedium“ (Waldenfels 2004, 187). Mit der Stimme sind die Artikulation und das Sprechen verbunden, die in einem mimetischen Prozess die Stimmen der Dialogpartner ineinander verweben, ohne die Fremdheit des Anderen aufzulösen.

„Jedes Sprechen geschieht mimetisch, wie bereits Vernant mit Bezug auf das antike Verständnis des Dialogischen ausführte, und zwar nicht deswegen, weil es den Anderen, in dem, was er zum Ausdruck bringt, nachahmt, sondern weil es seine Stimme aufnimmt und mit der eigenen verschmelzen lässt, die auch noch dort nachklingt, wo ich nichts mehr von ihr ahne. Man kennt das Echo der Stimme, das tief ins Gehör dringt und in der eigenen Rede mitunter noch lange weiterspricht.“ (Mersch 2006, 228)

Die sich darüber abzeichnende Performativität der Stimme, bildet den „leiblichen Ort des Sozialen“ (ebd., 233) und die „Ethizität des Dialog“ (ebd., 232). Mit der Expressivität der Stimme, die immer mit einer leibkörperlichen Berührung einhergeht, rückt die Vulnerabilität der Dialogpartner in den Blick. Denn mit dem Lautwerden meiner Stimme kann ich den Anderen bis ins Mark treffen und somit grenzüberschreitend okkupieren. Die Art und Weise des Sprechens sowie die damit einhergehende Stimmmodulation ermöglicht erste Erkenntnisse über die Beziehung zwischen den Dialogpartnern. Der Dialog vollzieht sich in der Spannung zwischen Asymmetrie und Symmetrie, Fremdanspruch und Eigenanspruch.

„Die Asymmetrie zwischen fremden Anspruch und antwortendem Hören bilden keineswegs eine bloße Vorstufe auf dem Weg zu einem symmetrisch angelegten Dialog, sie gehört zur Genealogie eines Dialogs, dessen Werden nichts bereits auf einer vorgängigen Übereinstimmung, auf einer Homologie beruht. Wenn die Sprache aus dem Hörensagen erwächst, so ist die Stimme genau die Instanz, in der das Hörensagen laut wird.“ (Waldenfels 2004, 191)

Insbesondere im Handlungsfeld der Intensivpflege stellen die Stimme und das Hören an Pflegende und zu Pflegende im Kontext einer durch die Technologien einer Apparate-Medizin erzeugten Geräuschkulisse eine besondere Herausforderung dar. Denn die gesprochene Sprache bzw. das artikulierte Sprechen erfordert ein Hören, um ein erstes Verstehen zwischen den Kommunikationspartnern zu ermöglichen. „Hören und Verstehen sind so untrennbar, dass die ganze Artikulation der Sprache mitspricht.“ (Gadamer 2000, 50) Darüber wird deutlich, dass das Hören im Gespräch nicht auf eine Abfolge von Wörtern reduziert werden kann, sondern der Vollzug des Hörens und ein damit einhergehendes Verstehen bzw. Nicht-Verstehen, ist immer an den Sinn und die Bedeutung gebunden.

„(...) durch die Bedeutung, die der Ton, in dem etwas gesagt wird, haben kann. Vor allem aber ist das gesprochene Wort nicht mehr meines, sondern dem Hören preisgegeben. Das gehört zu den großen Verantwortlichkeiten des Sprechers, daß ein gesprochenes Wort sozusagen nicht zurückgerufen werden kann. Das gesprochene Wort gehört dem, der es hört.“ (Gadamer 2000, 50)

Damit ist die ethisch-moralische Dimension des Sprechens, der Stimme und des Hörens angesprochen, in der die Dialogpartner darüber entscheiden, das gesprochene Wort des Anderen zu Hören oder zu Überhören und Verstehen oder Nicht-Verstehen-zu-Wollen. Nicht zuletzt gibt die „Vollzugweise des Hörens“ (ebd., 51) darüber Auskunft wie die Dialogpartner zueinander stehen. Darüber zeigt sich, dass die Sinne die Grundlage des Ethos bilden (vgl. Waldenfels 2002: 388). Das lässt sich folgendermaßen erklären:

„Wie bei jedem Gespräch geht es auch hier darum, daß man in einem Miteinander einander näher kommt oder sich mit dem Anderen auseinandersetzt. Das ist eine der Grunderfahrungen unseres menschlichen Zusammenlebens, daß der Angeredete im Zuhören verstehen muß und dass der Redende von der stillen Antwort des Zuhörens aufgenommen wird. Wie im Gespräch muß auch hier die Grunderfahrung des menschlichen Zusammenlebens gelten, sich miteinander zu verstehen. Das meint nicht nur, dass man etwas Vernünftiges gesagt oder gehört hat, sondern daß beide etwas Vernünftiges geteilt haben. Es bedeutet also keineswegs, dass in einem solchen Einander-Verstehen man immer miteinander einig werden muß. Vielmehr ist dieser Zusammenhang von Hören und Verstehen in Wahrheit die freie Öffnung in die Dimension des Anderen.“ (Gadamer 2000, 51)

Die Differenzerfahrungen bilden im Dialog, die als solche oftmals zunächst gespürt werden, die Grundlage des leiblichen Selbstbezugs und Selbstverständnisses. Die darüber vollzogene Begegnung mit dem Fremden, lässt den Dialogpartner als den Anderen erscheinen, der nie restlos zu Verstehen ist. Die Verwobenheit von Stimme, Sprechen und Hören verweisen auf die Komplexität des Dialogs und einer damit einhergehenden Beziehungsgestaltung. Die Dynamik des Dialogs wird im Wesentlichen durch die damit einhergehenden Prozesse des Verstehens, im Sinne des hermeneutischen Fremdverstehens und einer damit einhergehenden Suche nach dem Sinn des stimmlich Gehörten, bestimmt. Die Differenzerfahrung beruht insbesondere auf einer Irritation des Erwartungshorizontes, in dem das Bild, das man sich über den Anderen gemacht hat, als ein Vorurteil erweist.

4.6 Zwischenbetrachtung

Der Hauptfokus der vorliegenden Untersuchung ist auf die Entwicklung eines professionellen Pflegehabitus, dem reflexive Könnerschaft pflegeberuflichen Handelns zugrunde liegt, ausgerichtet. Dabei konnte bereits festgestellt werden, dass diese im Wesentlichen auf der Reflexion und dem hermeneutischen Fallverstehen beruht, welche die elementare Grundlage der Habitusentwicklung bilden und die wiederum aus einer sozial-interaktiven Sprach-, Wahrnehmungs- und Handlungspraxis hervorgeht. Aus einer phänomenologisch-anthropologischen Perspektive ist im Verlauf der Untersuchung der Habitus vom Leibkonzept um den *Leibkörper* erweitert worden. Darüber sollte der Leibkörper als Ausgangsort der reflexiven Könnerschaft in einen gesellschaftskritischen Rahmen gestellt werden. Einerseits wird damit dem lebendigen Leib, dem lebensgeschichtlich, historisch, kulturell und berufssozialisatorisch geprägte Erfahrungen und Erfahrungswissen zugrunde liegen, die als präreflexive Form des tätigen In-der-Welt-Seins zu verstehen sind, Rechnung getragen. Andererseits verweist der Körper auch auf die materiale Verfügbarkeit. Nicht zuletzt geraten mit dem Körper auch die anatomisch-physiologischen Anteile sowie die neurophysiologischen, -biologischen und genetischen Prozesse in den Blick. Mit Blick auf das Fallverstehen in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung, das einen methodologischen Zugang erfordert, kann im Anschluss an Bourdieu (1976) mit Alkemeyer (2006) festgestellt werden, vom Leib gesprochen werden kann, wenn es um das innere Erleben und Wahrnehmen der Akteure

geht. Dagegen gerät mit der materialen Seite des Körpers das von außen beobachtbare Verhalten und die sozialen Praktiken in den Blick (ebd., 266).

Ausgangspunkt des vorliegenden Kapitels bildete die *These*, dass das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung aus der interaktiv-dialogischen, leibkörperbezogenen Begegnung und einem damit verbundenen expliziten und impliziten Spurenlesen hervorgehen. Das so verstandene Fallverstehen und die Urteilsbildung stellen den Kern professioneller praktischer Könnerschaft in pflegeberuflichen Handlungssituationen dar. Im Kontext der sozial-kulturellen Performativität pflegeberuflicher Wahrnehmungs-, Handlungs- und Sprachpraxis konstituiert sich die soziale Wirklichkeit der Interaktionspartner, die in einem mimetischen Verhältnis zueinander stehen. In einem ersten Untersuchungsschritt (vgl. Kap.4.1) wurde im Anschluss an Martin Buber (1984) aus einer religionsphilosophischen und sozialphilosophisch-anthropologischen Perspektive die Begegnung zwischen den Gesprächspartnern als ein von Echtheit gekennzeichnetes dialogisches Gespräch verstanden. Damit wird die Existenz der Person bedeutsam. Das *Gewahrsein* und die *Achtsamkeit* bilden die Grundlage der verantwortungsvollen zwischenmenschlichen Begegnung. Damit geht eine Haltung einher, die auf Offenheit und die Akzeptanz des ungewissen Gesprächsverlaufs ausgerichtet ist. In diesem ereignishaften, identitätsstiftenden Vollzugsgeschehen wird im Rahmen von Biografizität, Sozialität und Geschichtlichkeit der Gesprächspartner die Einzigartigkeit der Begegnung gewürdigt. Die Zwischenmenschlichkeit bildet die elementare Grundlage der authentischen Begegnung und Grenzziehung zum Anderen. Darüber wird deutlich, dass die Fremdheit des Anderen nie in einem restlosen Verstehen aufgeht und dementsprechend an ein Nicht-Verstehen gebunden ist.

In einem zweiten Untersuchungsschritt (vgl. Kap. 4.3) wird aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive das Spurenlesen als eine elementare Wissens- und Orientierungspraktik erkannt, durch die sich der Zugang zum Anderen, über diskursive und nicht-diskursive Ausdrucksformen der Spur eröffnet. Darüber wird deutlich, dass der Spur ein „epistemologisches Doppelleben“ (Krämer 2007a, 155) zugrunde liegt, in der die Spur als Objekt erscheint sowie das Spurenlesen dem Tätigkeitscharakter entspricht und an eine Praxisform gebunden ist, in der die Spuren herausgelesen, verfolgt und interpretiert werden können. Dies setzt eine forschende Grundhaltung des Spuren Lesenden voraus, der in kriminalistischer Spitzfindigkeit und mit einem Spürsinn kreativ und fantasievoll die sichtbaren und unsichtbaren Spuren sucht, entdeckt, kombiniert und erprobt (vgl. Reichertz 2007), um darüber nicht nur Problemlösungen vorzunehmen, sondern der Beziehungsgestaltung, Wissensgenerierung und -transformation im pflegespezifischen

Fallverstehen und der Urteilsbildung in pflegeberuflichen Handlungssituationen, gerecht zu werden. Die Könnerschaft des Spurenlesens setzt beim Spurenfahnder eine ausgeprägte Fantasie und Einbildungskraft voraus. Damit ist das Spurenlesen als soziale Praktik zunächst in den Modus des intuitiv-situierten Fallverstehens der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung und zwischenleiblichen Kommunikation (vgl. Kap. 3.2.5) gestellt. Das Spurenlesen entscheidet über die Deutungsspielräume und Perspektivenbildung in pflegeberuflichen Handlungssituationen.

Die Spur liegt als Index vor, wenn eine zeitliche und räumliche Gleichzeitigkeit zwischen Spurenlesen und dem Identifizieren der Ursachen vorliegt. Weiterhin lässt sich die Spur in eine Immanenz- und Transzendenzperspektive differenzieren. Die Immanenz verweist auf die semilogische Seite der Spur und die Transzendenz entspricht der metaphysischen Seite der Spur. Darüber wird deutlich, dass die Spur nicht immer unmittelbar entdeckt werden kann, sondern die Abwesenheit von Etwas erkennen lässt, das erst rekonstruiert werden muss. Levinas grenzt das Zeichen, über das Vorhandenes der Welt bezeichnet wird, das gegenwärtig nicht verfügbar ist, von der Spur ab, die etwas bezeichnet, das in der gegenwärtigen Welt nicht mehr vorhanden ist. Für Levinas sind die Spur des Anderen, in der Begegnung mit dem Anderen und damit die metaphysische Seite der Spur, bedeutsam. Die Spur des Anderen verkörpert sich im Antlitz. Levinas geht davon aus, dass die Andersheit über die Spur erfahren werden kann. Während die Spur als Zeichen sich in die Ordnung der Welt einfügt, sprengt die authentische Spur die Weltordnung. Letztgenannter Aspekt verweist auf die damit einhergehende Transzendenz in der dem Anderen eine Welt zugewiesen wird, die durch ihre Fremdheit gegenüber anderen gekennzeichnet ist. Aus der Transzendenzperspektive erfolgt die verantwortliche zwischenmenschliche Begegnung mit dem Anderen, indem dieser in seiner Fremdheit und nicht restlosen Verstehbarkeit belassen wird und darüber die Achtung gegenüber dem Anderen zum Ausdruck bringt. Demgegenüber wird aus der Immanenzperspektive der Andere als Zeichen gelesen und in eine vertraute Ordnung eingefügt. Dabei handelt es sich um eine Verobjektivierung des Anderen, der als deutbar und verstehbar gilt. Das Spurenlesen im Spannungsverhältnis von Immanenz und Transzendenz macht die Grenzen des Fallverstehens und der Urteilsbildung in Pflegesituationen deutlich, die mit dem Nicht-Verstehen des Anderen einhergehen.

Nach der ersten theoretischen Bestimmung der Spur wurde das Spurenlesen anhand ausgewählter Ausdrucksformen der Spur (Kap. 4.5) dargelegt und in den Kontext der sozialen interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung gestellt. Darüber wird deutlich, dass das Spurenlesen an ästhetische Verstehens- und Urteilsprozesse gebunden

ist. Mit dem Spürsinn (vgl. Kap. 4.5.1) ist eine Spürpraxis verbunden, die auf der Grundlage von Erfahrungen als Deutungskunst verstanden werden kann und darüber eine erste Orientierung in Pflegesituationen ermöglicht, die von Ungewissheit gekennzeichnet sind. Das Gespür, das im Anschluss an Schmid (1999) als „leibliche Intelligenz“ verstanden wird und mit einem eigenleiblichen Spüren einhergeht, eröffnet sich ein *Möglichkeitssinn*, über den sich Handlungsalternativen und situative Erkenntnisse gewinnen lassen. Die Sinnesdaten bilden die Basis für das Entstehen eines ersten integralen Eindrucks in einer unklaren Pflegesituation. Spüren bzw. der Spürsinn kann als eine Wahrnehmungsinstanz verstanden werden, die sich bei Merleau-Ponty (1966) über die „äußeren Sinne“ und bei Schmitz (1978) über eine „leiblichaffektive Grundstimmung“ vollzieht, in der Atmosphären als Gefühle wahrgenommen werden. Die Wirkkraft des Spürsinns ist für das situierte Fallverstehen und die klinische Urteilsbildung grundlegend. Die Spur der Erinnerung (vgl. Kap. 4.5.2) ist im Leibgedächtnis verankert und als „leibbegründete produktive Einbildungskraft“ (Caysa 2008, 83) zu verstehen. Die Erinnerung ist an alle Sinne gebunden und geht mit entsprechend „komplexen Körpergefühlen“ (ebd., 83) einher. Im Handlungsvollzug werden Erinnerungen wachgerufen, die als „empraktische Körperinnerungen“ (ebd., 73) zu verstehen sind, denen eine körperliche Intelligenz und ein verkörpertes Wissen bzw. Vollzugswissen zugrunde liegt. Die empraktischen leiblichen Handlungsvollzüge mobilisieren ein Erinnern, das sich in Form von erinnerten Bildern und Worten ausdrückt. Es handelt sich um eine reflexive Erkenntnis, die in einem „impliziten leiblichen Gedächtnis“ (Fuchs 2008, 48) fundiert ist. Der Erwerb impliziten Wissens erfolgt durch mimetische und performative Handlungsprozesse, über die sich ein Ähnlichwerden vollzieht, das durch eine zunehmende Übereinstimmung der Wahrnehmung aller Sinne erfasst und gespürt werden kann. Die Erinnerungsspuren lassen sich auf ein Zusammenspiel von Leibgedächtnis und biografischen Strukturen verstehen. Die soziale Wirklichkeit zwischen den Interaktionspartnern basiert im Wesentlichen auf gespürten Wahrnehmungen und Situationen, die von „latenter, leiblicher Erinnerung“ (ebd., 56) durchdrungen ist. Durch das an die sinnliche Wahrnehmung und die mimetischen Bewegungen gebundene aktive „In-der-Welt-Sein“ schreiben sich die Erinnerungsspuren in das biographische Leibgedächtnis ein. Darüber ermöglicht sich der Zugang zum Anderen, der ein erstes Verstehen eröffnet, indem Differenzerfahrungen und die Fremdheit des Anderen spürbar werden.

Die Spur des Bildes (Kap. 4.5.3) in erfahrungsgebundenen Kontexten, verweist auf ein „Aufmerksamkeitsgeschehen, indem sich Erfahrungsfelder organisieren“ (Waldenfels

2004, 205). Das Ineinandergreifen von Leib- und Bildphänomenologie richtet sich auf die Verkörperung im Bild, durch die sich „der mediale, der szenische und der pathische Charakter einer leiblich verankerten Bilderfahrung“ (ebd., 205) ausdrückt. Die soziale Wirklichkeit konstituiert sich durch ein interaktives Vollzugsgeschehen in dem innere und äußere Bilder ineinander greifen und die Erfahrungsgrundlage in der interaktiv-leibkörperbezogenen dialogischen Begegnung mit dem Anderen bilden. Die präreflexive Wirkkraft der inneren Bilder stellt die Grundlage der imaginären Wahrnehmung des Anderen in der unmittelbaren Begegnung dar. Nicht zuletzt entwickeln sich in diesem Aufeinandertreffen von Selbst- und Fremdbildern spürbare Differenzerfahrungen. Das situierte Fallverstehen und die Urteilsbildung in der direkten Pflegesituation basieren demzufolge auf einem Bildgeschehen, indem Wahrnehmung und Gestaltbildung ineinander aufgehen. Die Einbildungskraft, der Bildformungsprozesse zugrunde liegen, stellt die elementare Grundlage in pflegerischen kommunikativen und interaktiven Handlungsvollzügen dar. Die damit einhergehende radikale Imagination eröffnet Erfahrungs- und Möglichkeitsräume, die darüber bestimmen, wie die eigenen Grenzen und die Grenzen des Anderen wahrgenommen werden. In der sprechenden Sprache lassen sich die habitualisierten inneren und äußeren Bilder, die das Denken, Handeln und Fühlen bestimmen, artikulieren. In bildnerischen Prozessen kommen leibkörperbezogene Spuren des Selbst zum Ausdruck, die in der artikulierten Sprache ihre Grenzen erfahren. Entscheidend ist, dass die Entfaltung von inneren und äußeren Bildern an performative und mimetische Handlungsvollzüge gebunden und im Aisthetischen verankert ist. Darüber entwickelt sich ein an die Sinne gebundener „Sinn verstehender Zugang zum Anderen“ (Hülken-Giesler 2008). Die implizite und explizite Reflexion der im „hermeneutischen Sprechen“ (vgl. Schürmann 1999) entfalteten Bilder lässt sich als ein im Aisthetischen verhaftetes, reflexives hermeneutisches Fallverstehen erkennen, in dem Selbst- und Fremdbilder aufeinander treffen und die soziale Wirklichkeit der Interaktionspartner in der Pflegesituation konstituieren.

Der Blick (vgl. Kap. 4.5.4) nimmt in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung die zentrale Schlüsselstellung im pflegespezifischen Fallverstehen und der Urteilsbildung ein. Die damit einhergehende performative Sehpraxis, in der die Blicke wechselseitig aufgenommen werden oder als Blickkämpfe aufgefasst werden können, bilden zwischen Pflegenden und zu Pflegenden eine elementare Grundlage der leiblich-sinnlichen Kommunikation und Beziehungsgestaltung, die Auskunft über Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der Pflegesituation geben. Nicht zuletzt ist mit dem Blick die existenzielle, ethisch-moralische und anthropologische Dimension der

zwischenmenschlichen Begegnung angesprochen, in der die Art und Weise und damit das *Wie* der Blickbegegnung, in der sich Selbst- und Fremdbilder entfalten, darüber entscheidet, welche Wirkkraft der Blick auf das Verstehen und Nicht-Verstehen des Anderen hat. Im Spiel des Blicks, das an sinnliche und mentale Vollzüge gebunden ist, entwickelt sich die performative Formation der Einbildungskraft, über die sich Vorstellungsbilder von Anderen entwickeln, die den sinnverstehenden Zugang zum Anderen ermöglichen oder verstellen. Auf der ethisch-moralischen Dimension des Blickgeschehens zeichnet sich die Aufmerksamkeit und Achtung gegenüber dem Anderen ab. Die Sensibilität und Aufmerksamkeit im Vollzug der Sehpraxis ist richtungsweisend, denn sie entscheidet darüber, inwieweit mich der Blick des Anderen berührt oder blind für dessen subjektive Erlebenswelt macht. Darüber eröffnet sich eine enge Verbindung zwischen Sehpraxis, Perspektivenbildung und Handlungsspielräumen, die grundlegend für die autonome Lebenspraxis der Interaktionspartner ist.

Während die Spur des Blicks auf die performative Sehpraxis verweist, wird mit der Spur der Stimme (vgl. Kap. 4.5.5) die performative Sprech- und Hörpraxis in der leibkörperbezogenen Begegnung angesprochen. Die phänomenale Struktur der Stimme ist im Asthetischen gegründet und erfordert für das Verstehen des Anderen eine Könnerschaft des Hörens. Damit verbunden ist eine „hermeneutische Wahrnehmungsseinstellung“ (Combe/Buchen 1996, 304) durch die die nuancenreichen Facetten der Stimme, die Ausdruck tiefster seelischer Empfindungen sind, gehört werden können und Einfluss auf die Art und Weise der zwischenleiblichen Kommunikation und Beziehungsgestaltung hat. Die Performativität der Stimme ist ein phänomenales Geschehen, das situiert ist und die ethisch-moralische Dimension des Dialogs in der leibkörperbezogenen Begegnung gestaltet. Die unmittelbare Wahrnehmung und Interpretation der gehörten Stimme, bestimmt die Grenzziehung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der direkten Pflegesituation. Auch über das hermeneutische Hören der Stimme entfalten sich Bilder, in denen die Vorstellungen vom Anderen in das Verstehen bzw. Nicht-Verstehen des Anderen einfließen.

Die vorangestellten Ausführungen des vorliegenden Kapitels machen deutlich, dass professionelle praktische Könnerschaft in der direkten Pflegesituation auf ein reflexiv hermeneutisches Fallverstehen verwiesen ist, das seinen Ausgangspunkt in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung und des impliziten und expliziten Spurenlesens nimmt. Damit ist das pflegespezifische Fallverstehen, das in eine face-to-face, body-to-body und side-by-side Kommunikation und Interaktion zwischen Pflegenden und zu Pflegenden eingebettet ist, wesentlich an ein ästhetisches Verstehen und Urteilen

gebunden ist. Die interaktiv-dialogische leibkörperbezogene Begegnung und das Spurenlesen vollziehen sich in mimetisch-performativen Pflegehandlungen, denen ein forschender Habitus zugrunde liegt. Die damit einhergehende forschende Grundhaltung und Habitusbildung der Pflegenden, der Zweifel, eine fragende Haltung, Neugier und eine offene Grundhaltung gegenüber der Ungewissheit des Verlaufs des Pflegeprozesses zugrunde liegen, ist an mimetische Prozesse gebunden, in denen „mimetisch erworbenes Handlungswissen“ (Hülken-Giesler 2008, 142) in den sozialen Inszenierungen erworben wird.

„Solche Prozesse entstehen, wenn Menschen an den szenischen Aufführungen sozialer Handlungen teilnehmen und wahrnehmen, wie andere Menschen in rituellen Szenen handeln. Diesem *Wie* kommt bei der mimetischen Rezeption und Verarbeitung erhebliche Bedeutung zu. Erfasst wird die Art und Weise der sozialen Handlung sinnlich. Nur mit Hilfe der Aisthesis können die szenischen, sie sozialen Handlungen konstituierenden und konkretisierenden Arrangements wahrgenommen und verarbeitet werden.“ (Wulf 2005, 95, Hervorhebung i. Original.)

Das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung in der direkten Pflegesituation entfalten sich im Sinne eines leibkörperlichen, improvisierenden Pflegehandelns, das biografisch, gesellschaftlich und institutionell geprägt ist und an die körperliche Inszenierungs- und Aufführungspraxis der Interaktionspartner gebunden ist.

„Performative Handlungen werden möglich durch die Entstehung praktischen Wissens im Verlauf mimetischer Prozesse. Das für performative Handlungen relevante praktische Wissen ist körperlich, ludisch, rituell und zugleich historisch und kulturell; es bildet sich in face-to-face Situationen und ist semantisch nicht eindeutig. Es hat imaginäre Komponenten, lässt sich nicht auf Intentionalität reduzieren, enthält einen Bedeutungsüberschuss und zeigt sich in den Inszenierungen und Aufführungen des alltäglichen Lebens“ (Wulf 2005, 96)

An dieser Stelle wird das Zusammenspiel von nicht-diskursiven und diskursiven Spuren in pflegeberuflichen Verstehens- und Urteilsprozessen deutlich. Metaphern als diskursive Spuren nehmen eine entscheidende Funktion im pflegespezifischen Fallverstehen und der Urteilsbildung ein. Sie „konstituieren das Zwischenfeld im Dialog“ (Schnell 2006, 12) indem das Krankheitserleben und das lebensweltliche Wissen als kritischer Kontrapunkt gegenüber dem fachspezifischen Wissen, den Pflegeklassifikationen des Expertensystems anzusehen ist. Nicht zuletzt bilden Metaphern als Deutungsmuster (vgl. Schmitt 2005), Habitus (Schachtner 1999), implizites Wissen (Polanyi 1985) die elementare Grundlage der gelingenden und nicht-gelingenden Aushandlungsprozesse im unmittelbaren Fallverstehen und der Urteilsbildung (vgl. Hülken-Giesler 2008, 2006; Friesacher 2008, Böhnke 2005; Schmitt/Böhnke 2006, 2009).

5. KAPITEL - METAPHERN ALS EPISTEMISCHE UND WIRKLICHKEITERSCHLIEßENDE GRUNDLAGE INTERAKTIV-DIALOGISCHER LEIBKÖRPERBEZOGENER VERSTÄNDIGUNGSPROZESSE PFLEGEBERUFLICHEN FALLVERSTEHENS UND URTEILSBILDUNG IN PFLEGESITUATIONEN

In den vorangestellten Ausführungen konnte bereits der Einfluss von inneren und äußeren Bildern (vgl. Kap. 4.5.3) im Kontext der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung aufgezeigt werden. In einem nächsten Untersuchungsschritt werden Metaphern als diskursive Spuren (vgl. Karl 2006), die biografisch, sozialisatorisch und kulturell geprägt sind in den Blick genommen. Entgegen der Wissenschaftssprache, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und präzise gefassten Fachtermini basiert, rückt mit den metaphorischen Spuren das lebensweltliche Wissen in den Vordergrund. Konkret wird der *Frage* nachgegangen, welche Funktion die metaphorischen Spuren in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden hinsichtlich des situierten Fallverstehens und der Urteilsbildung in der Pflegesituation einnehmen. Ausgehend von der *These*, dass im Prozess des situierten Fallverstehens und der Urteilsbildung pflegeberuflichen Handelns, Metaphern eine epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage in Pflegesituationen bilden, gilt es zunächst ein grundlegendes Verständnis von Metaphern herzustellen. Professionelles Pflegehandeln in der leibkörperbezogenen Kommunikation und Interaktion ist bezüglich der autonomen Lebenspraxis von Pflegenden und zu Pflegenden, auf die Bewältigung und Begleitung von Gesundheits- und Krankheitskrisen ausgerichtet. Damit verbunden ist die Vermittlung zwischen wissenschaftsbasiertem Wissen (externe Evidenz) und der hermeneutischen Kompetenz des Fallverstehens (interne Evidenz). Demzufolge wird zu zeigen sein, dass Metaphern bzw. metaphorische Konzepte sowohl die Grundlage wissenschaftlicher Paradigmen bilden als auch eine diskursive Ausdrucksform des individuellen Krankheits-

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

und Gesundheitserlebens darstellen. Auf der Grundlage metaphorischer Verständigungs- und Verstehensprozessen zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der Pflegesituation drücken sich deren sozial interagierte Wirklichkeitsbezüge aus. Um die Ausgangsthese des vorliegenden Kapitels zu erläutern, wird zunächst eine Begriffsbestimmung und erste theoretische Bestimmung von Metaphern vorgenommen (vgl. Abs. 5.1). Dabei geht es nicht um eine begriffsgeschichtliche Bestimmung der Metapher, sondern vielmehr wird deren Potenzialität bezüglich des epistemischen und wirklichkeitserschließenden Gehalts als bedeutsam erkannt. Im Anschluss an *Aristoteles* wird zunächst deutlich, dass es sich bei Metaphern um Übertragungen handelt, über deren epistemische Funktion die Gestaltung der vorbegrifflichen Erfahrung vorgenommen wird (vgl. Fischer 2003). Mit *Richards* (1936) (vgl. Abs. 5.1.1), als Vertreter der Interaktionstheorie kann gezeigt werden, dass die Generierung von Bedeutungen auf der Grundlage der interagierenden Elemente von „tenor“ und „vehikel“ beruht. Darüber drückt sich der einzigartige kognitive Gehalt der Metapher aus, deren Wirksamkeit sich durch die Differenz von Vorstellung und Vorgestelltem ausdrückt. *Black* (1998) (vgl. Abs. 5.1.2), ein weiterer Vertreter der Interaktionstheorie und damit Gegner der Substitutions- und Vergleichstheorie, verdeutlicht die Relevanz von emphatischen und resonanten Metaphern für die Erzeugung von Bedeutungen. Dabei geraten die neu entstandenen Bildfelder in Schwingung, die als Resonanzphänomen semantischer Felder zu verstehen sind. Dieser Vorgang ist im Anschluss an Ricoeur die Grundlage der „lebendigen Metapher“ und die Folge einer Irritation „lexikalisierte“ bzw. „tote Metaphern“, die durch den Gebrauch in einem ungewohnten Kontext hervorgehen. Entscheidend sind der metaphorische Mehrwert und die ihm zugrunde liegenden Implikationszusammenhänge (vgl. Niedermair 2001). In einem nächsten Untersuchungsschritt wird mit *Debatin* (Abs. 5.1.3), der theoretisch an Black anschließt, die kreativ-kognitive, die orientierend-welterschließende und die kommunikativ-evokative Funktion der Metapher identifiziert, die für die kommunikativen Verstehens- und Verständigungsprozesse grundlegend sind. Weiterhin wird mit der von Debatin (2005) vorgenommenen „reflexiven Metaphorisierung“ (ebd., 40) das erkenntniskritische, hermeneutisch-kritische und das emanzipatorische Potenzial der Metapher aufgezeigt. Zusammenfassend (vgl. Abs. 5.1.4) werden die vorangestellten Ausführungen als kritische Reflexionsfolie in den Argumentationsgang aufgenommen, der sich gegen die Austreibung der metaphorischen Sprache ausspricht, die mit einer Verdrängung körperlich-leiblicher Erfahrungen einhergeht, die durch die einseitige

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

Orientierung pflegeberuflichen Handelns an einer wissenschaftlich fundierten Fachsprache entsteht. Letztgenannter Aspekt birgt die Gefahr, dass die Wahrnehmungs- und Interpretationspraxis der professionellen Akteure durch wissenschaftlich-technische Termini die existentiellen Erlebensweisen präformiert werden (Hülken-Giesler 2006, 85). Pflegeberufliches Handeln im dialektischen Verhältnis zwischen „Mimesis und Ratio“ (vgl. u.a. Greb 2005; Hülken-Giesler 2008) stellt den Ausgangspunkt für die Bestimmung der Kernelemente einer dialektischen Theorie metaphorischen Denkens (vgl. Abs. 5.2) dar. Dabei bilden Metaphern im mimetischen Verstehen die Brücke zwischen der vorsprachlichen, -begrifflichen und der rationalen Ebene des Denkens. Die Vorstellungen und Imaginationen der Handlungsakteure werden durch soziale Mimesis geformt. In einem problemgeschichtlichen Abriss wird die anthropologische Dimension metaphorischen Denkens bestimmt. Metaphern als diskursive Spuren erweisen sich zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung als mimetische Spiralen, die sinnliche und mentale Prozesse miteinander verbinden und Grundlage des Fremd- und Selbstverstehens darstellen. Im Anschluss an den späten *Wittgenstein* (vgl. Abs. 5.3) nehmen die Sprachspiele, über die sich Bilder entfalten, in der interaktiv-kommunikativen Handlungssituation eine wirklichkeitserschließende Funktion ein. Wittgensteins Sprachspielbegriff macht das Zusammenspiel der semiotischen Handlungsformen deutlich. Darüber hinaus zeigt sich, dass die prozessuale Interpretationspraxis der Sprach- und Handlungsspiele, denen implizite und explizite Regeln zugrunde liegen, lebensgeschichtlich, sozialisatorisch und kulturell geprägt sind. Die sich in den Sprach- und Handlungsspielen entfaltenden Bilder können als implizite Theorien der Handlungsakteure verstanden werden, die das Denken, Handeln und Fühlen steuern. Mit *Blumenberg* (vgl. Abs. 5.4) ist die Hintergrundmetaphorik, die als Leitbilder verstanden werden für die lebensgeschichtlich und kulturell geprägten Denk- und Vorstellungsformen der Handlungsakteure grundlegend. Die Hintergrundmetaphorik entspricht den „absoluten Metaphern“, die über die Art und Weise des Zugangs individueller Selbst- und Weltverhältnisse bestimmen. Mit *Ricoeur* (vgl. Abs. 5.5) wird aus einer hermeneutischen Perspektive die heuristische und kreative Produktivität der „lebendigen Metapher“, als Ausdruck lebendiger Erfahrung, deutlich. Lebendige Metaphern sind elementar für die Konstitution von Wirklichkeit und haben Einfluss auf die kommunikativ-interaktiven Verstehens- und Verständigungsprozesse zwischen Pflegenden und zu Pflegenden. Im Anschluss an die Kognitive Metaphertheorie von *Lakoff/Johnson*

(vgl. Abs.5.6) sind die metaphorischen Konzepte zentral für das menschliche Denken, Handeln und Fühlen. Die metaphorischen Konzepte gehen aus der Alltagssprache und dem Alltagshandeln hervor, konkret aus der erfahrungsgebundenen Körpergebundenheit (Embodiment). Metaphorische Konzepte entfalten sich in sprachlich artikulierten, leiblich-sinnlichen und emotionalen Interaktionen. In der Zwischenbetrachtung (Abs. 5.7) wird der Ertrag der dargelegten metaphorischen Theorien hinsichtlich des situierten Fallverstehens und der Urteilsbildung in Pflegesituationen herausgearbeitet.

5.1 Zum Begriff und ersten theoretischen Bestimmungen von Metaphern

In den nachfolgenden Ausführungen wird keine begriffsgeschichtliche Rekonstruktion von Metaphern vorgenommen. Nach Strub (1991) lassen sich hierzu bereits umfassende Studien finden die auf weit über zweitausend Titel hinweisen.

Der Begriff „metaphorein“ übersetzt als „übertragen“ (Sinnreich 1969, 64) lässt sich im Anschluss an Aristoteles als ein „Hinübertragen eines fremden Wortes“ (Nieraad 1977, 11; Ricoeur 1986, 20 ff) verstehen.

„Metapher ist die *Übertragung* eines (fremden) Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird), und zwar entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung oder von der Art auf eine andere, oder nach den Regeln der Analogie. (...) Unter einer Analogie verstehe ich eine Beziehung, in der sich die zweite Größe zur ersten verhält wie die vierte zur dritten. Dann verwendet der Dichter statt der zweiten Größe die vierte oder statt der vierten die zweite (...) Oder: das Alter verhält sich zum Leben, wie der Abend zum Tag; der Dichter nennt also den Abend `Alter des Tages`, oder, wie Empodokles, das Alter `Abende des Lebens““. (Aristoteles 1982, 67ff Hervorhebung U.B.)

Fischer (2003) sieht im Aristotelischen Verständnis von Metaphern die „Geburtsstunde der Metapherntheorie“ (ebd.: 13)

„Die Geschichte der Metapherntheorie ist keine Begriffsgeschichte, sie ist eine Geschichte, in der die eine Meta-Metapher die andere ablöst (Rauchglas, Fenster, Filter, Spiegel u.a.). D.h. bei dem Versuch, das Wesen des Metaphorischen begrifflich zu bestimmen, werden immer neue Metaphern erzeugt. Metapher ist bei Aristoteles selbst schon >nur< metaphorisch bestimmt worden. An der Metapher zeigt sich die

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

Grundproblematik einer Begriffslogik, die auf Eindeutigkeit aufbauen möchte und dazu das Uneindeutige verdrängen muss.“ (Fischer 2003, 13)

Im Zentrum der aristotelischen Definition der Metapher steht die *Übertragung*. So wird bspw. die Bedeutung des „Abends“ auf das „Alter“ übertragen. Diese Übertragung lässt sich verstehen als ein Übertragen von einem Bildspender auf den Bildempfänger (Weinrich 1993), den Primär- auf den Sekundärgegenstand (Black 1998) oder den Ursprungsbereich auf den Zielbereich (Niedermair 2001, 145). Mit der Metapher als Übertragung ist *etwas* angesprochen, dass als etwas *anderes* gesehen wird. Diese Erklärung ist bereits metaphorisch und verweist auf den Erkenntnisprozess, der durch das „*Sehen*“ und dem „*Licht*“ vollzogen wird.

„Die Aristotelische Bestimmung der Metapher lässt sich nur aus dem Horizont seines erkenntnistheoretischen Realismus verstehen: Es gibt eine vom menschlichen Erkennen unabhängige Wirklichkeit, die für den Geist prinzipiell erkennbar ist. Die Sprache ist das Instrument des Geistes, sich die Welt zugänglich zu machen, sie zu erkennen.“ (Fischer 2003, 14)

Damit ist die epistemische Funktion der Metapher angesprochen. Durch Metaphern werden Wirklichkeiten und ein Zugang zur Welt geschaffen, lassen sich Erfahrungen artikulieren sowie Neues entdecken bzw. denken. Mit der epistemischen Funktion der Metapher rückt die Gestaltung der vorbegrifflichen Erfahrung in Form von Begrifflichkeiten, die kognitiv gefestigten Erfahrungsbereichen entnommen werden in den Blick.

„Jede Metapher hat die Eigenschaft, eine erklärungsbedürftige Struktur aus einem bekannten Erfahrungsbereich in einem anderen anzuwenden, der entweder noch erklärungsbedürftig ist oder den es neu zu verstehen gilt.“ (Krippendorff 1994, 80).

Durch Metaphern eröffnen sich Sichtweisen, unter denen ein Sachverhalt durch einen anderen aufgeklärt wird. Demnach wird das Unbekannte im Lichte bekannter Muster gedacht. Dadurch lässt sich ein Phänomen in Begriffen eines anderen verstehen und erschließen (Lakoff/Johnson 1980, 117). Nach Schön (1979) sind Metaphern generativ. Sie bilden Strukturen in einem unstrukturierten oder nicht ausreichend strukturierten Feld. Soweit die erste begriffliche Annäherung an Metaphern.

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

5.1.1 Zur Metapher im Verständnis von Richards

Richards (1936) kann als erster Vertreter der Interaktionstheorie verstanden werden. Entgegen der Vorstellung, dass Metaphern der Verfeinerung sprachlicher Stilistik und rhetorischer Verschönerung im Sinne des ästhetischen Sprachspiels dienen, wendet sich Richard gegen den Substitutionsgedanken. Demzufolge positioniert sich Richard gegenüber dem Bestreben der Philosophie, ohne Metaphern auskommen zu können. Vielmehr vertritt er die Auffassung, dass

„[...] unser Anspruch, ohne Metaphern auszukommen, nichts als ein Bluff ist, der nur darauf wartet, daß man ihn herbeiruft. Die Metapher, die wir meiden, steuern unser Denken ebenso sehr wie jene, die wir akzeptieren.“ (Richards 1936, 33 ff.)

Richards schreibt der Metapher eine epistemische Funktion zu, der ein einzigartiger kognitiver Gehalt zugrunde liegt und daher nicht ausgetauscht oder ersetzt werden kann. Das lässt sich damit begründen, dass

„[...] beim Gebrauch von Metaphern zwei unterschiedliche Vorstellungen in einen gegenseitigen aktiven Zusammenhang [gebracht werden], unterstützt von einem einzelnen Wort oder einer einzelnen Wendung, deren Bedeutung das Resultat der Interaktion beider ist.“ (Richards 1936, 34 Einfügung U.B.)

Richards bezeichnet, die zur Wirkung kommenden interagierenden Elemente als „tenor“ und „vehikel“ Darüber rückt die Relevanz von Metaphern hinsichtlich der Generierung von Bedeutungen in den Blick. Die Differenz von Vorstellung und des tatsächlich Vorgestellten erzeugt die Wirksamkeit der Metapher, die durch die aktive Zusammenführung der interagierenden Elemente, die wechselseitig aufeinander bezogen sind, zurückzuführen ist. Das sich die Metapher aufgrund ihres kognitiven Gehaltes, der sich in der Interaktion von Tenor und Vehikel entfaltet, nicht ersetzen lässt, ist sowohl deren Ähnlichkeit als auch der Disparität geschuldet.

„Wir dürfen nicht in Übereinstimmung mit dem 18. Jahrhundert annehmen, daß die Interaktionen von Tenor und Vehikel an ihre Ähnlichkeit [resemblance] gebunden sein müssen. Es gibt auch Wirkung durch Disparität. [...] Eine gewisse Ähnlichkeit ist gewöhnlich die ostentative Basis der Verschiebung, doch ist die besondere Modifikation des Tenors, die das Vehikel bewirkt, viel eher das Werk ihrer Unähnlichkeit als ihrer Ähnlichkeiten.“ (Richards 1936, 50 ff.)

Festzuhalten gilt, dass Bedeutungen durch Metaphern erzeugt werden. Denn „in der Metapher wird als Effekt der aktiven Verbindung zwischen Tenor und Vehikel, also zwischen >>ausgeliehener<< und >>ursprünglicher<< Bedeutung, nicht nur deren Ähnlichkeit als vielmehr deren Disparität virulent.“ (Geffert 2006, 126) In einem nächsten Schritt wird mit Black, einem weiteren Vertreter der Interaktionstheorie, der im Anschluss an Richard eine Erweiterung hinsichtlich der „Verstärkung der Reziprozität der Interaktion“ (Geffert 2006, 127) vornimmt.

5.1.2 Zur Metapher im Verständnis von Black

Black (1998a) merkt wie Richard kritisch an, dass mit der Substitutionstheorie ausgeblendet wird, dass Metaphern neue Bedeutungen herstellen und damit im Sprachrepertoire notwendig und unentbehrlich sind. Ferner wird durch die Perspektive der Substitutions- und Vergleichstheorie verkannt, dass die Metapher die elementare Grundlage von Sprache, Denken und Welterschließung freilegt. Denn die Metapher ermöglicht aufgrund der prädikativen Verknüpfung divergierender semantischer Felder einen dynamischen Prozess, der wechselseitige Bedeutungszuschreibungen hervorruft. Resultat der metaphorischen Interaktion ist, dass darüber im Verwendungskontext unvorhergesehene Interpretationen in Gang gesetzt werden und darüber ein innovatives Potenzial zum Vorschein kommt, das nicht zuletzt auf ihre Anschaulichkeit und den ungewöhnlichen Charakter der Metapher zurückzuführen ist. Dies entspricht, wie noch in Abs. 5.3 zu zeigen wird, der Ricoeurschen Figur der „lebendigen Metaphern“ (vgl. Ricoeur 1986). In diesem metaphorischen Interaktionsprozess entwickelt sich ein „neues Bildfeld“, das als ein „Resonanzphänomen“ zu verstehen ist, in dem die zusammen gefügten semantischen Felder sich gegenseitig in Schwingung versetzen (Debatin 2005, 33). Der lebendigen Metapher liegt ein Bildfeld zugrunde, das durch die Verbindung der semantischen Felder eine nicht aufzulösende Dissonanz hervorruft. Diese Dissonanz deutet auf die hinter der Metapher liegenden Implikationen, die letztlich Interpretationen herausfordern. Dagegen erscheint die „tote“ Metapher bzw. „lexikalisierte Metapher“ als ein selbstverständlicher Begriff, der dementsprechend keiner Interpretation bedarf. Die „tote“ Metapher kann jedoch durch die Verwendung in einem ungewohnten Kontext zur Irritation führen und darüber eine bewusste Bedeutung des Bildes hervorrufen (Debatin 2005, 33).

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

Black (1962) bezeichnet die Unmöglichkeit eine Metapher zu ersetzen oder zu paraphrasieren als *Emphase*. Demgegenüber verweist die *Resonanz* auf die Vielschichtigkeit und Tiefe der Bedeutungen von Metapher sowie auf deren Implikationszusammenhang. Bei der Neubildung von Metaphern werden nicht die zusammengehörenden Elemente zusammengefügt *als ob* diese zusammengehören und darüber eine neue Bedeutung hervorrufen müssten. Vielmehr zeigt sich, dass durch die „als-ob“ Prädikation ein neues Verständnis zu bestimmten Sachverhalten und zur Welt hergestellt wird. Darüber eröffnet sich eine neue Perspektive, die eine neue Sicht auf zuvor selbstverständliche Dinge wirft und einen Zusammenschluss von Perspektiveneröffnung und Gegenstandsdarstellung zulässt. Aus Sicht der Interaktionstheorie geht es um den metaphorischen Mehrwert und den damit verbundenen Implikationszusammenhängen. So bringt bspw. die Metapher „Abend des Lebens“ *mehr* als „Alter“ zum Ausdruck. Zwar sind beide Ausdrücke auf die Bedeutung desselben Gegenstandes ausgerichtet, können aber nicht substituiert werden. Vielmehr entsteht die Bedeutung der Metapher aus dem Interagieren der beiden Gegenstände:

1. eine metaphorische Aussage besitzt zwei deutlich unterschiedene Gegenstände, die als der „Primär-“, und der „Sekundärgegenstand“ identifizierbar sind. (...)
2. Der Sekundärgegenstand ist nicht als ein einzelnes Ding, sondern als ein System aufzufassen (...)
3. Die metaphorische Äußerung funktioniert, indem sie auf den Primärgegenstand eine Menge von „assozierten Implikationen“ („associated implications“) „projiziert“, die im Implikationszusammenhang (implicative complex) enthalten sind und als Prädikate auf den Sekundärgegenstand anwendbar sind. (...)
4. Wer eine metaphorische Aussage macht, selegiert, betont, unterdrückt und organisiert Merkmale des Primärgegenstandes, indem er auf ihn Aussagen bezieht, die den Gliedern des Implikationszusammenhangs des Sekundärgegenstandes isomorph sind.
5. Im Kontext einer bestimmten metaphorischen Aussage „interagieren“ die beiden Gegenstände auf folgende Weise: (I) das Vorhandensein des Primärgegenstandes reizt den Zuhörer dazu, einige der Eigenschaften des Sekundärgegenstandes auszuwählen; und (II) fordert ihn auf, einen parallelen „Implikationszusammenhang“ zu konstruieren, der auf den Primärgegenstand passt; und umgekehrt (III) wiederum parallele Veränderungen im Sekundärgegenstand bewirkt. (Black 1998b: 392; Black 1998a: 74ff. zit. n. Niedermair 2001, 149)

Die Relevanz des metaphorischen Mehrwerts einschließlich dessen Implikationszusammenhang kann an der bereits erwähnten Metapher „Abend des Lebens“

verdeutlicht werden. Mit dieser Metapher wird z. B. eine entspannende oder besinnliche Stimmung vermittelt, die durch die Übertragung des Sekundärgegenstandes „Abend“ auf den Primärgegenstand „Alter“ hervorgerufen wird. Darüber wird erneut deutlich, dass eine Metapher weder paraphrasiert noch übersetzt werden kann. Das kann darüber begründet werden, dass

„die relevante Schwäche der wörtlichen Paraphrase ist nicht darin zu suchen, daß sie bis zur Ermüdung umständlich oder bis zur Langeweile explizit sein kann (...); als Übersetzung ist sie deshalb ein Fehlschlag, weil sie nicht dieselbe Einsicht vermittelt wie die Metapher.“ (Black 1998a: 79 zit. n. Niedermaier 2001, 149)

5.1.3 Zur Metapher im Verständnis von Debatin

Im Anschluss an Blacks vorgenommene Unterscheidung von emphatischen und resonanten Metaphern nimmt Debatin (2005) eine Typologisierung von *Emphase* und *Resonanz* vor. Damit ist die Absicht verbunden „die Metaphorizität eines metaphorischen Ausdrucks“ (ebd., 34) bestimmen zu können. Der Ertrag der nachfolgenden Rezeption der Typologisierung von *Emphase* und *Resonanz* kann für die vorliegende Untersuchung im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Metapher gesehen werden. Debatin nimmt nachfolgende Typologisierung vor:

1. „Keine oder nur geringe Resonanz und Emphase“ (ebd., 34) markieren die „tote“ Metapher deren Bedeutung lexikalisiert ist und damit „wörtlich“ auftritt und eine relative Unabhängigkeit gegenüber dem Verwendungskontext aufweist. Sie lässt sich allerdings revitalisieren und gewinnt darüber eine neue Bedeutung.
2. „Metaphern von mittlerer Resonanz und Emphase“ (ebd., 34) kennzeichnen Metaphern, die konventionalisiert sind und damit in einem spezifischen Kulturkreis anerkannt sind. Die konventionellen Metaphern zeigen eine Bedeutungsoffenheit, die je nach Situations- und Kontextbezug einen unterschiedlichen Bedeutungszusammenhang herstellt. Dieser Metapherotyp kennzeichnet im Sinne von Lakoff/Johnson (1980) „Metaphors we live by“ d. h., das wir in unhinterfragten Metaphern leben, die letztlich unsere Wirklichkeit und damit Wahrnehmen von Welt und unser Selbstverständnis ausmachen.

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

3. „*Metaphern mit hoher Emphase und geringer Resonanz*“ (Debatin 2005, 35) kommen nur in wenigen Bereichen zur Anwendung und sind aber für diesen Anwendungsbereich unentbehrlich. Es handelt sich hier um disziplinspezifische (z.B. der Rollenbegriff in der Soziologie) oder „emotive Metaphern, die mit sehr persönlichen Ereignissen verbunden sind“ (ebd., 35)
4. „*Metaphern, die sehr resonant, aber wenig emphatisch sind*“ (Debatin 2005, 35) erscheinen in der Alltags- und Fachmetaphorik, um komplexe Sachverhalte zu veranschaulichen. Dieser Metapherotyp ist vor allem bei ironisierenden und auf Anspielungen ausgerichteten Metaphern vorzufinden. Der Ertrag der resonanten Metapher liegt insbesondere darin, dass sich eine Vielfalt von Möglichkeiten bietet, um die eigene Situation zu interpretieren oder zu reinterpreten. Durch diese Vielschichtigkeit lassen sich im therapeutischen Prozess in der direkten Kommunikation vielfältige Deutungsangebote ermöglichen.
5. „*Metaphern, die sowohl sehr resonant als auch sehr emphatisch sind*“ (Debatin 2005, 35) können als innovative Metaphern bezeichnet werden und weisen reichhaltige Implikationszusammenhänge auf, durch die neue und vielschichtige Bedeutungszusammenhänge hergestellt werden. Das Potenzial der Metaphorik ist vom Ausmaß der Implikationszusammenhänge abhängig. So kann eine starke Ausprägung des metaphorischen Potenzials eine Kontrastierung der gewohnten kognitiven Denkstrukturen hervorrufen, durch die sich neue Einsichten bzw. ein neues Verständnis der eigenen Situation aufschließen.

Die vorangestellten Ausführungen zeigen, dass *Resonanz* und *Emphase* in einem relationalen Verhältnis stehen, die sich auf einem Kontinuum befinden. Eine Überbetonung der *resonanten* oder *emphatischen* Seite der Metapher verstellt den Blick für Bedeutungen, innovative, welterschließende und sprachverändernde Leistungen der Metapher (vgl. Debatin 2005, 35 ff.).

In einem nächsten Schritt wird im Anschluss an Debatin die Relevanz von Metaphern in den kommunikativen Anwendungsbezug aufgezeigt. Metaphern bilden in der kommunikativen Verständigung eine Schlüsselfunktion und lassen sich nach Debatin (2005) mit zwei kommunikativen Rationalitätskriterien verbinden. Die Angemessenheit und Stimmigkeit einer Metapher erweist sich im kommunikativen Anwendungsbezug. Schon Aristoteles (vgl. Rolfs 1968) hat das rationale Kriterium der Angemessenheit als

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

eine Voraussetzung einer gelungenen Metapher bestimmt. So kann bspw. eine Metapher als angemessen verstanden werden, wenn es darüber gelingt eine Vorstellung über einen komplexen Sachverhalt zu gewinnen. Allerdings geht damit auch eine gewisse instrumentelle Zweckrationalität einher, durch die sich die Angemessenheit der Metapher auf ein Notwendiges reduziert und nicht als hinreichendes Rationalitätskriterium erkannt wird (ebd., 36)

Die pragmatische Konsistenz eines Ausdrucks in der Kommunikation stellt das zweite Rationalitätskriterium dar und lässt sich auf die Metapher in der Verständigung beziehen. Metaphern können durch instrumentellen und manipulativen Gebrauch eine semantische Abweichung hervorrufen und so bspw. Widersprüche deutlich machen, die erst über eine an der Verständigung orientierten Kommunikation im pragmatischen Kontext entdeckt, überprüft und bearbeitet werden können. So kommt Debatin (2005) zu dem Schluss, dass Metaphern mittels der beiden Rationalitätskriterien überprüft werden. Denn darüber lässt sich die Angemessenheit und pragmatische Konsistenz der Metapher im Kontext der Kommunikation festmachen (ebd., 37).

Mit Blick auf die elementare Funktion der Metapher, lässt sich feststellen, dass diese im antizipierenden Weltbezug besteht. Dies gilt insbesondere für die „lebendige Metapher“ (vgl. Ricoeur 1986) bzw. die innovative Metapher. Denn sie erzeugt im „als-ob“ Modus neue Bedeutungen, die über eine „voraus- und übergreifende Funktion“ (ebd., 37) verfügen. In diesem Verständnis können Metaphern als ein „rationaler Vorgriff“ aufgefasst werden. Dieser kommt durch eine gelingende Verständigung in der Kommunikation zum Ausdruck. Weiterhin zeigt sich darüber die Angemessenheit und pragmatische Konsistenz der Metaphern in der Kommunikation. Mit Rückgriff auf die Habermas'sche Diskurstheorie kommt Debatin (2005) zu dem Schluss, dass über die „metaphorische Neubeschreibung“ ein „rationaler Vorgriff auf Wahrheit bzw. Richtigkeit oder Wahrhaftigkeit“ vorliegt, wenn diese „an die formalen Bedingungen der verständigungsorientierte(n) Kommunikation geknüpft ist“ (ebd., 37). Voraussetzung ist somit, dass die metaphorische Neubeschreibung „an das kontrafaktische Erheben von Geltungsansprüchen und die prinzipielle Möglichkeit ihrer argumentativen Einlösung“ (ebd., 37) anschließt.

Debatin (2005) arbeitet drei Grundfunktionen des rationalen Vorgriffs heraus, die er „die kreativ-kognitive Funktion (im Bereich der Erkenntnis und des Schaffens), die

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

orientierend-welterschließende Funktion (im Bereich des moralisch-praktischen Handelns) und die kommunikativ-evokative Funktion (im Bereich der interpersonalen Verständigung)“ (ebd., 37) bezeichnet. Diese drei Grundfunktionen sind relevant, um darüber weitere Erkenntnisse über den Zusammenhang von Reflexion, Perspektivität und verständigungsorientierter Kommunikation zu gewinnen. Ausgehend von der Feststellung, dass die Metapher eine Einheit von „Perspektiveneröffnung und Gegenstandsdarstellung“ (ebd., 37) bildet, zeigt sich die kreativ-kognitive Funktion der Metapher, indem die artikulierte Metapher einzigartig den kognitiven Gehalt und somit ein bestimmtes Denkmodell zum Vorschein bringt. Damit ist der antizipierende Weltbezug der Metapher im Modus der „als-ob Prädikation“ gemeint. Die Tauglichkeit dieses rationalen Vorgriffs muss sich allerdings erst in der kritischen Metaphernreflexion durch ein Überprüfen der bereits genannten Rationalitätskriterien erweisen. Hält man sich vor Augen, dass so manches Denkmodell sowohl im therapeutischen Prozess als auch im wissenschaftstheoretischen Kontext den Blick für Erkenntnisse verstellen kann, lässt sich nachvollziehen, das nicht jedes kreative Denkmodell und jede neue Metapher im Verwendungskontext angebracht ist (ebd., 38).

Die Metapher verfügt auch über eine orientierend-welterschließende Funktion im lebensweltlichen Kontext. Die Basis dieser Metaphern ist ein normativ-lebensweltliches Handlungswissen, das als ein kulturell und gesellschaftlich tradiertes Vorrat an Bildern zu verstehen ist. Eine Metapher dieser Art fasst „Bildfeldtraditionen und topische Gewissheiten“ zusammen und „artikuliert im Vorgriff auf mögliches Handeln eine praktische Leitvorstellung, die als metaphorischer Orientierungspunkt wirksam werden kann.“ (Debatin 2005, 38) Da die „Suggestivkraft der orientierend-welterschließenden Metapher“ (ebd., 38) durchaus manipulativ verwendet werden kann, ist es wichtig sich die „manipulativ-persuasive Überredung“ und die „argumentativ-rationale Überzeugung“ zu vergegenwärtigen. Hierbei muss die Rationalität der orientierend-welterschließenden Funktion im individuellen Fall überprüft werden (ebd., 38).

Des Weiteren ist die kommunikativ-evokative Funktion der Metapher zu erwähnen, die im kommunikativen Kontext das „Hintergrund- und Erfahrungswissen“ (ebd., 38) evoziert und damit eine „genuine Verständigungsfunktion“ (ebd., 38) herstellen kann. Entscheidend ist, dass die Metapher aufgrund ihrer reichhaltigen Implikationen in der Lage ist „das propositional-explicite Wissen mit dem holistisch-impliziten Wissen“ (ebd., 38) zu verknüpfen. Zentrales Merkmal dieser Metapher ist, das mit der Evokation des

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflagesituationen*

Hintergrundwissens und dem Vermeiden eines Paraphrasierens der Metapher, das implizite Wissen freigelegt wird. Die *Emphase* der Metapher stellt den semantischen Raum dar, auf dessen Grundlage das implizite Wissen evoziert wird. Dagegen verweist die *Resonanz* der Metapher auf die „semantische Tiefe und Vielfalt (...), die bei der Evokation von Sinnbezügen erreicht wird.“ (ebd., 38) Die „Sinnkonstitution, - Verdichtung und - verschmelzung“ beruhen auf der Metaphern vermittelnden Kommunikation (ebd., 38). Bezogen auf den Zusammenhang von Metaphern und Erfahrungen ist hervorzuheben, dass diese das individuelle und kulturelle Erfahrungswissen evozieren und darüber Erfahrungen konzeptualisieren. Die Metaphern bilden die Anschlussstelle zwischen alten und neuen Erfahrungen. Weiterhin bilden sie eine „dialogische Überbrückung und Verschmelzung divergierender Sinnhorizonte.“ (ebd., 19) Die Rationalität der kommunikativ-evokativen Funktion zeigt sich erst in Form der gelingenden Verständigung und setzt damit einen dialogischen Prozess voraus, in dem „die Sinnzusammenhänge der Dialogpartner wechselseitig vermittelt“ (ebd., 39) werden. So können bspw. im therapeutischen Prozess bewusst Metaphern kommuniziert werden, die auch ein bewusstes Zuhören und eine hermeneutische Haltung erfordern, um im Dialog gemeinsame Sinnfindungen zu entwickeln (ebd., 39).

Mit der „reflexiven Metaphorisierung“ (ebd., 40) werden für Debatin (2005) die „metaphernkritischen und -hermeneutischen Prozesse, die der Reflexion über einen metaphorischen oder (scheinbar) wörtlichen Ausdruck dienen“ zusammengefasst (ebd., 40). Debatin schließt an die lebendige Metapher von Ricoeur an, in der durch die Metapher eine geltende Ordnung reflexiv negiert und reorganisiert wird. Die lebendige Metapher durchbricht „eine frühere Kategorisierung (...), um auf den Trümmern der älteren logischen Grenzen neue zu errichten.“ (Ricoeur 1988: 188 zit. i. Debatin 2005, 40) Diesem Prozess liegt die reflexive Struktur der Metapher zugrunde. Diese dient der bereits erwähnten Metaphernreflexion, „indem die Metapher in hermeneutisch-kritischer Einstellung auf sich selbst bezogen wird und eine ‚reflexive Einholung‘ der Metapher in Gang gesetzt wird.“ (ebd., 40) Der zur Disposition gestellte Ausdruck wird dem Kontext entzogen, gezielt in den Modus des „als-ob“ überführt und darüber dessen Eindeutigkeit, Plausibilität und Fraglosigkeit in kritisch hermeneutischer und reflexiver Einstellung hinterfragt. In diesem Prozess kann die zur Disposition stehende Metaphorik auf mögliche Grenzen, Unterschiede und Hintergründe aufscheinen. Nicht zuletzt kommt es hierbei zu einer erweiterten Perspektivenbildung, die neue Zusammenhänge erkennen lässt. Im

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Vordergrund steht die Explikation des metaphorischen Potenzials, um eine „reflexiv-kritischen Hermeneutik der Metapher“ (ebd., 40) zu ermöglichen. Hierüber wird der Stellenwert der Metapher anerkannt.

Debatin (2005) arbeitet sechs verschiedene Typen der reflexiven Metaphorisierung heraus:

1. „Die *(Re)Metaphorisierung* von wörtlichen Ausdrücken und toten Metaphern zur Sichtbarmachung der Hintergrundmetaphorik (z.B. „abhängen“) und zur Wiederbelebung des metaphorischen Potenzials (vgl. Blumenberg 1960, 1979) *Beobachtungen an Metaphern*, (v.a. die Schifffahrts-, Quellen- und Eisbergmetaphorik).
2. Die *metaphorische Erweiterung* durch systematisches Aus- und Weiterspinnen einer Metapher zur Ergründung ihrer möglichen Bedeutungen und Bezüge, sowie zum Ausloten ihrer Bedeutungstiefe (z.B. die Ausdeutung der Landschaftsmetapher bei Weinrich (1976), die Ausdeutung der Gebäudemetapher bei Lakoff und Johnson (1980).
3. Die *Veränderung der Metapher* durch Prozesse der Umkehrung, Transformation und Abweichung zur Gewinnung neuer Perspektiven (vgl. die strukturalistische Methode, etwa bei Leach (1978) oder Levi-Strauss (1976)
4. Das *Erschöpfen der Metapher* durch absichtliche Reifikation (absichtliches Wörtlichnehmen) oder durch Übergeneralisierungen zur inneren Bestimmung der Grenzen und des Geltungsbereichs einer Metapher (siehe Bachelards (1959) Psychoanalyse des Feuers).
5. Die *Metaphernkonfrontation* durch die Bildung von Bildbrüchen, Alternativ- und Gegenmetaphern und durch die Konstruktion von paradoxer Metaphorik (Blumenberg: „Sprengmetaphorik“) zur externen Grenzbestimmung der Metapher und des Erkennenden.
6. Die *Historisierung und Ironisierung der Metapher* durch ihre Rückführung auf sprachgeschichtliche Tradition, etymologische Quellen, Topoi, tradierte Bildfelder, wodurch der geschichtlich-kulturelle Bedeutungshorizont deutlich wird.“ (Debatin 2005, 41)

Durch die systematische reflexive Metaphorisierung lassen sich nicht nur die Geltung und die Rationalität der Metapher bestimmen, sondern auch die „Grenzen und Kontingenzen der Metapher“ (ebd., 41) verdeutlichen. Der eingeschränkte Blickwinkel, der bspw. auf dem zwanghaften Denken bestimmter Metaphern beruht, kann durch die reflexive Metaphorisierung, durchbrochen werden. Die reflexive Metaphorisierung intendiert die „metaphorische Kraft, sowie die Möglichkeit und das Potenzial alternativer metaphorischer Beschreibungen“ (ebd., 41) zu überprüfen. Im Kontext der reflexiven Metaphorisierung zeigen sich Kontingenz und Perspektivität der habitualisierten Differenzen. Die wörtliche

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

Rede als eine habituell verankerte metaphorische Sprache zu verstehen, die sich in Form von „lexikalisierten und konventionellen Metaphern“ (ebd., 41) ausdrückt. Hervorzuheben ist das erkenntniskritische Potential der Metapher, wenn diese aus einer „hermeneutisch-kritischen Einstellung“ (ebd., 41) zur Anwendung kommt. Die absichtsvoll eingesetzte metaphorische Neubeschreibung verfremdet die gewohnte Perspektive und eröffnet neue Sichtweisen. Die „Kontingenz des Selbstverständlichen und fraglos Anerkannten“ (ebd., 41) gerät darüber ins Bewusstsein. Mit der Metaphernreflexion kommt es zur Explikation der Kontingenz von Differenzen, die trotz aller Plausibilität „metaphorisch-hypothetischer Natur“ (ebd., 41) sind. Die emanzipatorische Seite der Metapher zeigt sich darin, dass aus einer reflektierten Haltung und somit über eine rationale Entscheidung, die bestehende Metaphorik angenommen oder durch eine „metaphorische Neubeschreibung“ (ebd., 41) verworfen wird. Des Weiteren zeigt sich darin die „ethische Dimension der Metaphernreflexion“ (ebd., 41), die als ein „Zugewinn an rationalen Entscheidungen und kommunikativen Anschlüssen“ (ebd., 42) deutlich macht. Eine gestörte kommunikative Verständigung und der damit zugrunde liegende Metaphernkonflikt, liefert den fruchtbaren Boden für eine gegenseitige Verständigung, sofern die Kommunikationspartner eine kritische Reflexion ihrer Metaphern vornehmen oder sich auf eine Neuformulierung von Metaphern einlassen (ebd., 42). Die damit einhergehenden rationalen Entscheidungen erweitern den Blick für mögliche Handlungsalternativen und verweisen auf „die Möglichkeit eines reichhaltigeren und differenzierten Weltverständnisses.“ (ebd., 42)

„Die ironisch reflektierte Metapher kann damit eine effektive Strategie des Aushaltens und der Überbrückung von Unterschieden sein, eine *Bewusstseinslage*, die Kontingenzen bewusst, aber auch erträglich macht, indem sie in einer unübersichtlich gewordenen Welt ein komplexitätsreduzierendes und zugleich kontingenzreflexives Mittel der Verständigung und des kommunikativen Anschlusses ist.“ (ebd., 42 Hervorhebung i. Org.)

Resümierend kann festgestellt werden, dass die Reflexion von Metaphern als ein emanzipatorischer Erkenntnisprozess zu verstehen ist. Insbesondere eine im handlungsentlasteten Modus vorgenommene kritische Fallreflexion eröffnet die Möglichkeit, die der Interaktion und Kommunikation zugrunde liegenden metaphorisch geprägten Deutungs- und Entscheidungsmuster aus einer kritischen Distanz zu identifizieren.

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

In einem nächsten Untersuchungsschritt gilt es die seit Charles W. Morris (1979) und Charles Peirce (1986) in der Sprachwissenschaft und -philosophie vorgenommene Differenzierung der „drei semiotische[n] Dimensionen der Sprache“ in den Blick zunehmen (Niedermaier 2001, 147). Hierbei zeichnet sich nachfolgende Einteilung ab

- die Syntax, sie stellt die innersprachliche Beziehung der Zeichen untereinander her,
- die Semantik, sie stellt die Beziehung der Zeichen zu dem Bezeichneten und damit auch den außersprachlichen Dingen her und
- die Pragmatik, die eine Beziehung der Zeichen zu dem Sprachanwender erzeugt (ebd., 147).

In der sprachwissenschaftlichen Entwicklungslinie ist bezüglich der Metapherntheorien eine Hinwendung zur semiotischen Dreiteilung und einem Wandel „von einer realistischen zu einer konstruktivistischen Position“ (Niedermaier 2001, 147) erkennbar. Demzufolge ist das bereits erwähnte aristotelische Metaphernverständnis nicht auf eine dekorative Rhetorik zu reduzieren, sondern vielmehr ist damit die wirklichkeitserschließende Funktion der Metapher zu erkennen. Die Kritik wendet sich gegen eine Reduktion der Metapher auf die semantische Dimension, derzufolge die Metapher auf eine Wortmetapher eingeschränkt und die Übertragung der Metapher als Substitution verstanden wird. Letztgenannter Aspekt wendet sich gegen die Vorstellung, dass die Metapher durch ihren schnörkeligen, dekorativen, rhetorischen Charakter zugunsten der Rationalität, Präzision, Wissenschaftlichkeit und Effizienz zu substituieren sei (Niedermaier 2001, 148). Im Kontext der Substitutionstheorien herrscht eine kritische und skeptische Haltung gegenüber der Metapher. Denn entgegen der Wissenschaftssprache, die auf Präzision der Begrifflichkeit ausgerichtet ist, weist die Metapher eine Mehrdeutigkeit auf, durch die Gedankengänge scheinbar unklar oder verdeckt bleiben.

„Die Metapher, so die Kritiker, verdunkelt und verunklart die Gedanken und führt zu falschen Schlüssen. Folglich muss die Metapher, wie die Philosophen der Aufklärung zu betonen nicht müde werden, aus der Wissenschaftssprache ausgeschlossen werden.“ (vgl. Debatin 2005, 32).

5.1.4 Konsequenzen: Metaphern zwischen wissenschaftlicher Fachsprache und Alltagssprache

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Mit der Austreibung des Metaphorischen aus der Wissenschaftssprache zeichnet sich eine weitreichende Konsequenz ab, die eine Dichotomie zwischen Wissenschaftssprache und Alltagssprache vornimmt und mit einer Abwertung bzw. Verdrängung des lebensweltlichen Wissens einhergeht. Entgegen dieser Auffassung von Metaphern im wissenschaftlichen Kontext lässt sich hinsichtlich der Relevanz von Metaphern in Verstehens- und Verständigungsprozessen im pflegeberuflichen Handeln kritisch anmerken, dass das Körperwissen bzw. das Erfahrungswissen und die damit einhergehenden Erlebensweisen von Pflegenden und zu Pflegenden im Kontext der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung nicht in präziser Wissenschaftssprache, sondern im metaphorischen Gespräch entfaltet werden. Mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Pflege und der Etablierung einer wissenschaftlich fundierten Fachsprache der Pflege, die sich bspw. in Form von Pflegediagnosen ausdrückt, drohen „die unmittelbare körperlich-leibliche Erfahrung als Ausgangspunkt der pflegerischen Interaktion zunehmend“ (Hülken-Giesler 2006, 85) ausgegrenzt zu werden. Konkret liegt die Annahme zugrunde,

„daß Verwissenschaftlichung einfach eine Verbesserung, Präzisierung von lebensweltlichem Wissen ist, eine Überwindung von Aberglauben und Irrtum. Die Möglichkeit, daß lebensweltliches Wissen vielleicht einfach anders sein und eine andere Funktionalität haben könnte als wissenschaftliches Wissen, wird dabei übergangen“ (Böhme 1980, 31 zit. Hülken-Giesler 2006, 85)

Damit verbunden ist eine Wahrnehmungs- und Interpretationspraxis von professionell Pflegenden, die Pflegesituationen „zunehmend durch technisch-wissenschaftliche Wahrnehmungsmuster präformiert.“ (ebd., 85)

Nach dieser ersten grundlegenden kritischen Klärung zum Begriff, Verständnis und zur Funktion von Metaphern im wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Zusammenhang gilt es in den nachfolgenden Ausführungen, die Kernelemente einer dialektischen Theorie metaphorischen Denkens zu bestimmen. Demzufolge geht es nicht um eine begriffsgeschichtliche Darstellung von Metaphern, sondern vielmehr steht „die Entwicklung einer dialektischen Theorie der Metapher [...] als Theorie der Metapher als Denkform [...], indem das Metaphorische als eine für die Dialektik notwendige und *unersetzbar* Formbestimmtheit des Denkens aufgefasst wird.“ (Zimmer 2003, 6ff. Hervorhebung i. Original). Im Kapitel 2 (vgl. Abs. 2.1 und 2.2) konnte deutlich gemacht werden, dass pflegeberuflichem Handeln die Dialektik von „Mimesis und Ratio“ zugrunde

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

liegen. *Mimetisches Verstehen* ist im Aisthetischen verwurzelt und beruht auf Prozessen der Annäherung bzw. Anähnlichung an das Andere und an den bzw. die Anderen. Metaphern bilden im Kontext des mimetischen Verstehens, die Brücke zwischen der vorsprachlichen und –begrifflichen sowie rationalen Ebene menschlichen Handelns. Dies lässt sich damit begründen, dass durch Prozesse sozialer Mimesis die Vorstellungen und Imaginationen der Handlungsakteure geformt werden. Damit sind das dialektische Verhältnis von Mimesis und Ratio einerseits und die Relevanz metaphorischen Denkens andererseits bestimmt.

„Denn erst in der Dialektik von Mimesis und Ratio begründet sich der Zugang zur Welt und zum Gegenüber, der die lebendige Erfahrung zulässt, ohne sich in ihr zu verlieren. Eine Ratio ohne Mimesis verkommt zur instrumentellen Vernunft, eine Mimesis ohne Ratio verliert sich im (dinglichen oder lebendigen) Anderen.“ (Hülken-Giesler 2008, 410 Einklammerung i. Original)

Mit dem Anliegen die Metaphorik als genuine Denkform pflegeberuflichen Handelns im Kontext der Dialektik von Mimesis und Ratio zu verstehen, gilt es in den nachfolgenden Ausführungen in einem problemgeschichtlichen Abriss die anthropologische Dimension metaphorischen Denkens herauszuarbeiten.

5.2 Kernelemente einer dialektischen Theorie metaphorischen Denkens

Im Rahmen der dialektischen Theorie, rückt die Analogiebildung und ein damit einhergehendes Verständnis, für das die Metapher als „Einheit von Differenz und Identität“ (Zimmer 2003, 9) bedeutsam ist, in den Blick und folgt damit der aristotelischen Einsicht. Demzufolge basiert das metaphorische Sprechen auf einer Denkform, durch die sprachliche Formen eine Tätigkeit und Bewegung sowie die damit einhergehende Prozessualität von Wirklichkeit veranschaulichen. Hierbei nimmt das Wechselspiel zwischen Metaphern und Einbildungskraft in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung eine elementare Rolle ein. Die systematische Auseinandersetzung mit der Metapher geht bereits auf Kant zurück, der die Einbildungskraft als Schemata versteht. „Schemata sind Vorstellungen, die den Begriff als Begriff sinnlich erfüllen.“ (ebd., 13) Insofern sind Schemata „sinnliche Vorstellungen des

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

unsinnlichen Begriffs, der in keiner Erfahrung gegeben sein kann, müssen sie als innere Bilder, d. h. als reine Produkte der Einbildungskraft angesehen werden.“ (ebd., 13) Das Schema vollzieht die Vermittlung von Begriff und Erfahrung. Denn „das Schema ist der Begriff selbst im Modus der Anschauung, ein Bild also, in dem der Anschauungsgehalt ganz für den Begriff steht.“ (ebd., 13) Das menschliche Erkenntnisvermögen beruht nach Kant im Herstellen von Bildern, die als reine sinnliche Begriffe verstanden werden können als „verborgene Kunst in den Tiefen der menschlichen Seele“ (Kant 1968a zit. n. Zimmer 2003, 13) Entscheidend ist, dass Metaphern „keine Bilder von der Wirklichkeit, sondern auf Wirklichkeit verweisende intellektuelle Anschauungen“ (ebd., 13) sind. Demgegenüber nehmen Symbole eine „indirekte sinnliche Darstellung des Vernunftbegriffs“ (ebd., 14) ein. Denn das Symbolische bildet die Grundlage einer „Vorstellung nach einer bloßen Analogie“ (Kant 1968b zit. n. Zimmer 2003, 14) Erst der Symbolbegriff ermöglicht

„Anschauungen, die man Begriffen a priori unterlegt, sind also entweder Schemate oder Symbole, wovon die ersteren direkte, die zweiten indirekte Darstellungen des Begriffs enthalten. Die ersten tun dies demonstrativ, die zweiten vermittelt einer Analogie (zu welcher man sich auch empirischer Anschauungen bedient), in welcher die Urteilskraft ein doppeltes Geschäft verrichtet, erstlich den Begriff auf den Gegenstand einer sinnlichen Anschauung, und dann zweitens die bloße Regel der Reflexion über jene Anschauung auf einen ganz andern Gegenstand, von dem der erstere nur das Symbol ist, anzuwenden.“ (Kant 1968b zit. n. Zimmer 2003, 14)

Kant zeigt damit, dass Begriffe, die nicht in der Erfahrung gegeben sind, über metaphorisches Sprechen zum Ausdruck kommen können. Nur auf diesem Weg lässt sich der Bedeutungsgehalt des Begriffs verwirklichen. Dabei zeichnet sich ein Erkenntnisprozess ab, in dem aufgrund des metaphorischen Sprechens, der Übergang vom erfahrungstranszendenten reinen Vernunftbegriff in die Erfahrung ermöglicht wird. Festzuhalten ist, dass Kant

„in der Grundlegung des Metaphorischen in der >produktiven Einbildungskraft< und der >reflektierenden Urteilskraft< systematisch erkannt [hat] dass Metaphern *notwendige* sprachliche Verwirklichungsformen des Denkens sind, ohne die es seiner Aufgabe, die Einheit der Erfahrung herzustellen, nicht gerecht werden könnte.“ (Zimmer 2003, 16, Einfügung U.B.; Hervorhebung im Original)

Das die Metaphorik der Rhetorik entzogen worden ist, lässt sich auf Kant zurückführen.

Die Metaphorik bildet nach Nietzsche die Grundlage des menschlichen Weltverhältnisses. Damit ist explizit die anthropologische Dimension der Metapher

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

angesprochen. Metaphern lassen sich als ursprüngliche Bilder der menschlichen Selbsterkenntnis verstehen und sind „für die Erschließung der Historizität menschlichen Daseins in der Welt“ (Zimmer 2003, 22) elementar. Des Weiteren zeigt sich, dass dialektisches Denken im Wesentlichen einem metaphorischen Denken entspricht, in der „die Einheit von Identität und Nichtidentität nicht nur denkbar, sondern zugleich erfahrbar“ (ebd., 29) wird. Über die Metaphern kann nicht nur Identisches ausgedrückt werden, sondern vielmehr lassen sich auch Differenzen zum Vorschein bringen, die erst im Bild der Metapher erkannt werden. Metaphern als „Ausdrucksgestalten des menschlichen In-der-Welt-Seins (...) bringen die anschauliche Einheit von Selbstbewusstsein und Wirklichkeit zur Sprache und in der Sprache zur Welt.“ (ebd., 31) Metaphorisches Sprechen kann auch als ein evozierendes Sprechen verstanden werden. Denn im metaphorischen Sprechen werden Vorstellungen und Bilder hervorgerufen, durch die sich den subjektiven Wirklichkeiten und den damit einhergehenden Sinnbildungen und Bedeutungen genähert werden kann. Konkret ausgedrückt:

„In der Metaphernbildung, werden sich die Menschen ihrer Beziehungen zur Wirklichkeit bewusst, in ihnen zeigen sich die Weltverhältnisse des Menschen als Selbstverhältnisse.“ (ebd., 37)

Darüber wird erneut die anthropologische Dimension des Metaphorischen, die im Anschluss an Plessner (1975) insbesondere über die „Exzentrizität“ zum Ausdruck kommt, deutlich. Die Exzentrizität verweist auf „eine Lebensform, die als menschliche konstitutiv durch das materiale Apriori des Selbstbewusstseins, d. h. als in der menschlichen Lebendigkeit wirkliche Bedingung des In-der-Welt-Seins des Menschen bestimmt ist.“ (Plessner 1975 zit. n. Zimmer 2003, 38) Der Doppelaspekt menschlicher Existenz basiert auf dem Selbstbewusstsein, das den Menschen zentriert und damit zum Beobachter seiner „unmittelbaren Lebendigkeit macht“ (ebd., 38). Demzufolge lebt der „Mensch als Naturwesen aus seiner Leibmitte heraus, auf (...) seine unmittelbare Umweltbeziehung“ (ebd., 38). Ferner zeigt sich, dass dem Menschen „als geistigem Wesen diese natürliche Unmittelbarkeit als Unmittelbarkeit grundsätzlich unzugänglich [ist], weil [diese] nur in der Vermittlung des Selbstbewusstseins gegeben“ (ebd., 38 Einfügung v. U.B.) ist. Bei Plessner handelt es sich um eine „leibzentrierte Bewusstseinsimmanenz: Selbstbewusstsein bedeutet exzentrische Reflexion der leibzentrierten Lebendigkeit des Menschen.“ (ebd., 38) Der Mensch vollzieht in der Wirklichkeitskonstitution sein Verhältnis zur Welt, das zugleich das Selbstverhältnis darstellt und sich im Verhalten ausdrückt:

5. **Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen**

„Alles, was er erfährt, erfährt er als Bewusstseinsinhalt und deshalb nicht als etwas im Bewusstsein, sondern außerhalb des Bewusstseins Seiendes. Weil der Mensch exzentrisch organisiert und damit hinter sich gekommen ist, lebt er in Abhebung von allem, was er und was um ihn ist.“ (Plessner 1975 zit. n. Zimmer 2003, 38 ff.)

Die Relevanz Plessners bezüglich der „anthropologischen Dimension des Metaphorischen“ (Zimmer 2003, 39) lässt sich an der Sprache festmachen, die Plessner als „>Existenzialbeweis< und genuine Ausdrucksgestalt exzentrischer Lebensform interpretiert.“ (ebd., 39) Denn die Sprache ist

„Vollzugsorgan exzentrischer Reflexivität. In der Sprache äußert und überwindet der Mensch die bewusstseinsimmanente Binnenperspektive seiner Wirklichkeitskonstitution, denn sprachliche Verständigung bedeutet >Reziprozität der Perspektiven<“ (Plessner 1975 zit. n. Zimmer 2003, 39)

Die sprachliche Artikulation bildet die Kontrastfolie, durch die sich der Mensch aus der unmittelbaren Selbst- und Weltbeziehung abhebt. Das ist nach Plessner auf das Metaphorische der Sprache zurückzuführen.

„Sprache wahrt den Ausdruck vermittelter Unmittelbarkeit die Mitte zwischen der zupackenden, greifenden und gestaltenden Hand, dem Organ der Distanz und ihrer Überbrückung, und dem Auge als dem Organ unmittelbarer Vergegenwärtigung.[...] Ihr packender Zugriff macht sichtbar und evident, ist Hand und Auge in einem. Die Metapher selbst ist ihre spezifische Leistung: Sprache überträgt, schiebt sich an Stelle von etwas, ist das repräsentierende Zwischenmedium in dem labil-ambivalenten Verhältnis zwischen Mensch und Welt.“ (Plessner 1960, 60)

Demnach verweisen das Auge und die Hand auf das metaphorische Wesen der Sprache, über das sich die menschliche Repräsentanz metaphorisch ausdrückt. Das Auge steht für die „Anschaulichkeit metaphorischer Sprache, in der die unmittelbare sinnlich gegebene Beziehung des Menschen zur Welt gegenwärtig ist.“ (Zimmer 2003, 40) Demgegenüber repräsentiert die Hand „Distanzierung und tätige Bildung als wesentliche Momente metaphorischer Wirklichkeitskonstitution.“ (ebd., 40) Darüber begründet Plessner, dass die „Struktur menschlicher Exzentrizität“ (ebd., 40) über das „metaphorische Wesen der Sprache“ (ebd., 40) zum Ausdruck kommt. Damit verbunden ist ein Kulturverständnis, das auf die „Indirektheit, Gebrochenheit und Labilität menschlicher Wirklichkeit“ (ebd., 40) verweist. An dieser Stelle lässt sich eine Nähe zu Cassirer (1990) erkennen, der aus einer kulturphilosophischen Perspektive die symbolischen Formen anthropologisch begründet. Der Mensch ist ein „*animal symbolicum*“ (ebd., 49), der die Fähigkeit hat, indirekte

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

Darstellungen „in einer neuen Dimension der Wirklichkeit“ (Cassirer 1990, 49) vorzunehmen. Dabei handelt es sich um bewusstseinsvermittelte Weltbezüge. (Zimmer 2003, 40) Der Sprache liegt bei Cassirer ein funktionaler Begriff zugrunde. Dies lässt sich nach Cassirer darauf zurückführen, dass

„die wirkliche Einheit der Sprache, falls es eine solche gibt, kann keine substantielle sein; sie muß vielmehr als eine funktionale Einheit bestimmt werden. [...] Bestünde die Funktion der menschlichen Sprache darin, die vorhandene oder vorgegebene Ordnung der Dinge zu kopieren oder nachzuahmen, so könnten wir solche Objektivität wohl kaum aufrechterhalten. Wir kämen um die Schlussfolgerung nicht herum, dass letzten Endes von zwei verschiedenen Kopien eine die bessere sein müsse, daß eine dem Original näher komme als die andere. Wenn wir jedoch der Sprache statt einer bloß reproduzierenden eine produktive und konstitutive Rolle zuschreiben, dann wird unser Urteil ganz anders ausfallen. Dann kommt nämlich nicht dem >Werk< der Sprache, sondern ihrer >Energie< die höchste Bedeutung zu.“ (Cassirer 1973: 201 ff. zit. n. Zimmer 2003, 41)

Darüber wird deutlich, dass Cassirer die Wirkkraft der Sprache, die symbolisch vermittelt ist, die Wirklichkeit des Menschen und dessen Tätigkeit zum Ausdruck bringt. Darauf basieren die anthropologische Dimension der Sprache und die Grundlage kultureller Wirklichkeitsbildung. Cassirer greift auf „Kants Konzept der produktiven Einbildungskraft“ (Zimmer 2003, 41) zurück. Während bei Cassirer ein formaler Strukturbegriff der Kultur zugrunde liegt, der an die traditionelle Transzendentalphilosophie gebunden ist, handelt es sich bei Plessner um einen materialen Strukturbegriff. Damit verbunden ist die symbolische und „metaphorische Auffassung des Wesens der Sprache“ (ebd., 42). Die Metapher lässt sich als eine „sprachphilosophische Grundkategorie der Dialektik erkennen, weil sie ontologisch, logisch und sprachphilosophisch als Ausdruck des im Selbstbewusstsein reflektierten Reflexionsverhältnisses“ (ebd., 42) verstanden werden muss. Entscheidend ist, dass Plessner damit der Anthropologie eine „dialektische Theorie des Metaphorischen“ (ebd., 42) zugrunde legt. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass das metaphorische „Wesen der Sprache in der Wirklichkeit menschlicher Lebensform“ (ebd., 42) verankert ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Metaphern als anthropologische Grundlage dialektischen Denkens verstanden werden können. Darüber steht der Mensch im dialektischen Verhältnis zwischen Selbsterkenntnis und In-der-Welt-Sein. Die damit einhergehende Einheit von Identität und Nicht-Identität zeigt sich in Form von Differenzerfahrungen. Metaphorisches Sprechen ermöglicht das menschliche Selbst- und Weltverhältnis. Mit Kant konnte gezeigt werden, dass die reflektierende Urteilskraft und

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

die Einbildungskraft auf Metaphern zurückzuführen sind, die aus inneren Bildern und Schemata hervorgehen. Mit Kants Konzept der Einbildungskraft wird deutlich, dass Schemata kulturell geprägt sind und eine elementare Grundlage der menschlichen Reflexionsverhältnisse bilden. Des Weiteren verweist das metaphorische Sprechen auf eine Denkform, in der sich das menschliche Erkenntnisvermögen, das wesentlich auf leiblich-sinnlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen basiert, entfaltet. Des Weiteren kann das metaphorische Sprechen als ein evozierendes Sprechen verstanden werden, in dem die inneren Bilder und Vorstellungen zum Vorschein kommen und darüber Sinnbildungen und Bedeutungen erzeugen. Im Kontext dieser anthropologischen Dimension des Metaphorischen nimmt im Anschluss an Plessner die Exzentrizität eine Schlüsselstellung zwischen Selbstbewusstsein und Weltverhältnis ein, die als Existenzialbeweis und genuine Ausdrucksgestalt des Lebendigen erkannt wird und sich im Verhalten zeigt. Darüber vollzieht sich die Wirklichkeitskonstitution des Menschen, die sich aus der Leibmitte entfaltet. Ein wesentliches Verdienst Plessners ist es, dass er der Anthropologie eine dialektische Theorie des Metaphorischen liefert. Aus einem kulturphilosophischen Blickwinkel fokussiert Cassirer die Wirkkraft der Sprache, die in symbolischen Formen vermittelt ist. Darüber kommt die kulturelle Wirklichkeitsbildung und anthropologische Dimension der Sprache zum Ausdruck. Metaphern sind diskursive Formen kulturell und biografisch geprägter Lebensspuren. Metaphern entspringen der Leibmitte und bringen darüber das Erfahrungswissen bzw. die Erfahrungen der Handlungsakteure verdichtet zum Ausdruck.

5.3 Bilder in Sprach- und Handlungsspielen menschlicher Lebenspraxis (Wittgenstein)

In den nachfolgenden Ausführungen wird aus der sprachphilosophischen Perspektive des späten Wittgenstein das Sprachspiel und dessen Bedeutsamkeit in Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen erarbeitet. Damit wird der bereits in Abs. 5.1.4 vorgenommene Diskurs von Wissenschaftssprache als Metasprache und Alltagssprache als Grundlage alltäglichen Handelns aufgegriffen.

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Wittgensteins Erkenntnisinteresse ist auf den Funktionszusammenhang der Sprache und somit auf die menschliche Sprachpraxis ausgerichtet. Denn „die Sprache ist durch *Sprachhandlungen* charakterisiert.“ (Wittgenstein 1984, PU 193 Hervorhebung i. Original) Sprache „existiert nicht als Entität zu einem bestimmten Zweck, sondern als Prozeß mit vielen Zwecken.“ (Bezzel 2000, 15) Das Verhältnis von Sprache und Handlung wird von Wittgenstein mit dem Vergleich des Sprachspiels hergestellt und verweist auf den heuristischen Sinn der Sprache. Mit der bewussten Setzung des Vergleichs wendet sich Wittgenstein vom essenzialistischen Denken ab:

„Wir aber betrachten die Spiele und die Sprache unter dem Gesichtspunkt eines Spiels, das nach Regeln vor sich geht. D. h. wir *vergleichen* die Sprache immer mit so einem Vorgang.“ (Wittgenstein PG 1984, 63 Hervorhebung i. Original)

Angesichts der Vielfalt und Prozessualität der Spielformen wird die einmalige definitische Bestimmung des Spiels ausgeschlossen. Nicht zuletzt werden die Grenzen der Regeln deutlich, die im direkten Sprachspiel variieren und darüber sprachliche Bedeutungen erzeugen. Insofern verweist die Aussage „Denk nicht, sondern schau!“ (Wittgenstein 1984, PU 66) auf die Notwendigkeit, die Sprachvollzüge in den Blick zu nehmen, um die impliziten Regeln des Sprachspiels zu entdecken. Sprache als Sprachspiel wird als ein offenes System verstanden, das an praktisches Handeln in Kultur und Gesellschaft gebunden ist. „Und eine Sprache vorstellen heißt, sich eine Lebensform vorstellen.“ (ebd., PU 19) Das Verständnis von Sprache, die jegliche Zeichengebrauchsform beinhaltet, wird wörtlich und im übertragenen Sinne entfaltet. Der Sprachspielbegriff verdeutlicht den dynamischen und pragmatischen Charakter der Sprache, wonach das Sprechen der Sprache als Lebens- und Sprachform verstanden wird. Konkret ausgedrückt ist „Sprechen [...] ein Teilvorgang von gewissen Handlungen“ (Wittgenstein 1984, PU 23 Einklammerung U.B.). Das Sprechhandeln bezieht sich auf Handlungen, die sich bspw. in Form des Tröstens, Befehlens und Fragens zeigen. Damit wird auf die Relevanz des sprachlichen Tätigseins in gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen hervorgehoben. Mit der Aufforderung „Beschreibe Sprachspiele!“ (ebd., PU 486) wird deutlich, dass die Bedeutung eines Satzes immer vor dem jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund neu zu bestimmen ist und sich in den Handlungsvollzügen entwickelt. Nicht zuletzt ist damit eine Form von Ungewissheit verbunden, da sich gesellschaftliche Sprachspiele und das Sprachdenken nur bedingt rationalisieren, planen und formalisieren lassen.

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

„Du musst bedenken, dass das Sprachspiel sozusagen etwas Unvorhersehbares ist. Ich meine: Es ist nicht begründet. Nicht vernünftig (oder unvernünftig)./ Es steht da – wie unser Leben“ (Wittgenstein 1984, ÜG 559 Einfügung i. Original)

Die Wurzel des Sprachspiels, in dem körperliche Praxis, Wort und Tat ineinander greifen, geht nicht aus einem expliziten Gedanken hervor, sondern vollzieht sich im präreflexiven Handlungsmodus.

„Das Sprachspiel hat seinen Ursprung nicht in der *Überlegung*. Die Überlegung ist ein Teil des Sprachspiels. Und der Begriff ist daher im Sprachspiel zu Hause.“ (ebd., Bd.7: 236, Hervorhebung i. Original)

Obwohl die Überlegung dem Sprachspiel angehören kann, stellt sie trotzdem nicht deren Ausgangspunkt dar. Dies lässt sich nach Wittgenstein phylogenetisch und ontogenetisch an der Situation des Kindes verdeutlichen. Das Sprachspiel wird nicht anhand einer Sprachlerntheorie erworben, sondern ist mit dem Spracherwerb des Frühmenschen gleichzusetzen. „Nicht in jedem Sprachspiel gibt es etwas, was man >Begriff< nennen wird.“ (ebd., Bd. 6: 433) Vielmehr beruht das Sprachspiel auf einer vorsprachlichen „Verhaltensweise“, die „Prototyp einer Denkweise ist und nicht als Ereignis des Denkens“ (ebd., Z 541) zu verstehen ist. Das Sprachspiel ist an die Handlungsvollzüge gebunden. Die Wurzel des Sprachspiels oder

„der Ursprung und die primitive Form des Sprachspiels ist eine Reaktion; erst auf dieser können die kompliziertesten Formen wachsen. Die Sprache – will ich sagen – ist eine Verfeinerung, >im Anfang war die Tat<“ (ebd., VB 439)

Die vorsprachlichen Verhaltensweisen im Sprachspiel werden von Wittgenstein auch als Instinkt verstanden und weisen darauf hin, dass die Wurzel des Sprachspiels unterhalb der kognitiven Dimension anzusiedeln ist. „Die primitive Reaktion konnte ein Blick, eine Gebärde sein, aber auch ein Wort.“ (ebd., PU: 559) Das menschliche Sprachspiel setzt sich aus sprachlich artikulierten und nicht sprachlich artikulierten Zeichenformen zusammen. Wittgenstein versteht die Wahrnehmung als Kern des ursprünglichen Sprachspiels und merkt an: „Alles Sprachspiel beruht darauf, dass Wörter und Gegenstände wiedererkannt werden.“ (ebd., ÜG 455) Die Entwicklung von Bedeutungen in Wörtern und Sätzen fasst Wittgenstein in das Bild vom „Fluss des Lebens“ (Wittgenstein 1984, Bd. 7: 468). Denn „Nur im Fluss des Lebens haben die Worte ihre Bedeutung.“ (ebd., Bd. 7: 468) Die kontextuellen und lebenspraktischen Handlungszusammenhänge bilden die sinnstiftende Grundlage des am Alltag ausgerichteten Sprachspiels: „Unsere Rede erhält durch unsere

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflagesituationen*

übrigen Handlungen ihren Sinn.“ (ebd., ÜG: 229) Die Herstellung von Bedeutungen, die als Semiose zu verstehen ist, unterliegt einer geschichtlichen Veränderbarkeit. Wenn der

„radikale innere Zusammenhang menschlich-gesellschaftlicher Wahrnehmung, Praxis und Sprachform als ein vielfältiges-bewegliches Zusammenspiel erfahren wird, kann auch die Konsequenz daraus erfahren und gedacht werden, die sich – gegen den Schein positivistisch-interessenloser Deskription oder gar Affirmation des Bestehenden – daraus ergibt.“ (Bezzel 2000, 36)

Denn „wenn sich die Sprachspiele ändern, ändern sich die Begriffe, und mit den Begriffen die Bedeutungen der Wörter.“ (Wittgenstein 1984, ÜG 65) Der späte Wittgenstein versteht das Sprachspiel als kulturell und geschichtlich geprägte „Lebensform“, in der über den Satz, der als Bild verstanden wird, auf die sich daraus entwickelnde Wirklichkeit verweist. Dies ist mit Konsequenzen für das Verstehen und die Grenzziehung „zwischen einem logischen und einem Erfahrungssatz“ (Bezzel 2000, 54) verbunden. Denn Wittgenstein erkennt, dass

„Sätze [...] oft an der Grenze von Logik und Empirie gebraucht [werden], so dass ihr Sinn über die Grenze hin und her wechselt und sie bald als Ausdruck einer Norm, bald als Ausdruck einer Erfahrung gelten.“ (Wittgenstein 1984, Bd. 8: 20)

Das Verstehen ist an das Sprachverstehen im Verwendungskontext gebunden. Im Sprachspielfeld bildet der Körper eine elementare Grundlage in Verständigungs- und Verstehensprozessen. Aus diesem kulturgeschichtlich-anthropologischen Verständnis wird deutlich, dass Geste und Wort eng miteinander verbunden ist und in keinem Begründungsverhältnis zueinander steht. Denn Wittgenstein sieht in der „Gebärdensprache gerade nicht den Ursprung der Wortsprache in einem evolutionistischen Sinn“ (Bezzel 2000, 103) Vielmehr bilden Geste und Wort im Zusammenklang mit anderen Zeichenformen ein dynamisches, veränderliches Gefüge im alltäglichen, menschlichen Sprachspiel. Die menschlichen Ausdrucksformen beziehen sich auf alle menschlichen Sinne und zeigen sich als „akustische, visuelle, taktile, mentale Gesten“ (ebd., 104). Verstehen ist für Wittgenstein eng an das semiotische Handeln gebunden, in dem die Art und Weise der Vollzüge und damit das *Wie* grundlegend ist. Hierüber wird deutlich, dass Wittgenstein auf keinen mentalistischen Zeichenbegriff zurückgreift und Sprache nicht in den Kontext einer Zwischenwelt von Gedanken und Wirklichkeit stellt.

„Alles Wesentliche ist, dass die Zeichen sich, in wie immer komplizierter Weise, am Schluß doch auf die unmittelbare Erfahrung beziehen [...]“ (Wittgenstein 1984, PB: 282)

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

In diesem umfassenden sprachlichen Spielzusammenhang, der an das alltagspraktische Handeln gebunden ist, werden Urteile und Darstellungen fortlaufend produziert. Nach Wittgenstein entwickelt sich Wahrheit nach dem Konzept des Konsenses und damit über die Sprachspiele. (Bezzel 2000, 112)

Im Kontext des Sprachspiels nimmt Wittgensteins Bildtheorie, die als eine strukturelle Erkenntnistheorie verstanden wird, eine grundlegende Funktion ein. Das Bild entspricht „ein[m] Modell der Wirklichkeit“ (T 2.12 Einfügung U.B.) Über die Bildtheorie hat Wittgenstein eine Theorie der Semiotik entwickelt, in der alle Formen der menschlichen Zeichensprache zum Tragen kommen. Es handelt sich um eine

„Theorie der >Darstellung<, weil sie jede denkbare Bildform, sei sie mental oder physisch, einschließt: Fotografien, Diagramme, Landkarten, Gemälde, Plastiken, dreidimensionale Modelle, Filme, Partituren, Schallplattenaufzeichnungen, die Sprache selbst, Gedanken, Theorien usw.“ (Bezzel 2000, 68)

Im Zentrum der Bildtheorie steht die Frage, in welchem Verhältnis das Bild zur Tatsachenwelt steht. Das Bild stellt keine objektive Wirklichkeit dar, sondern über die Wirklichkeit entfalten sich vielfältige Bilder. So „können Bilder nur das darstellen, was in der Situation >der Fall< ist, also was für mich, dich, uns jeweils der Fall ist.“ (Bezzel 2000, 69) Im Bild verschränken sich Wirklichkeit und Möglichkeit. Darüber zeigt sich, dass der Zugang zur Wirklichkeit nur indirekt durch das Bild vermittelt wird. Das Bild verweist auf den Möglichkeitscharakter und damit den Sinn des Bildes (Wittgenstein 1984, T Bd. 2: 221) Mit der Bildtheorie, die auch als Zeigetheorie verstanden wird, ist eine Kritik bzw. Ablehnung der Metasprache verbunden. Im Bild materialisieren sich Gedanken. Gedanken sind in diesem Verständnis keine Vorstellungen und nicht mentalistisch, sondern logische Bilder von Tatsachen, die sich im Satz „sinnlich wahrnehmbar“ (Wittgenstein 1984, T 4, 3.1) ausdrücken. Insofern zeigt sich die enge Verzahnung von Satz und Bild.

„Der Satz ist ein Bild der Wirklichkeit./ Der Satz ist ein Modell der Wirklichkeit, so wie wir sie uns denken.“ (ebd.: T 4.01) Der Satz kann gleich dem Bild, nur als Darstellungsversuch verstanden werden, „er ist nie a priori wahr, er ist eine Tatsache, er konstituiert Sinn als Möglichkeit einer Existenz, er hat Struktur.“ (Bezzel 2000, 76)

Damit ist die Konsequenz verbunden, dass es eine Grenze zwischen Denken und Sagen gibt: „Die *Grenzen meiner Sprache* bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (Wittgenstein 1984, T Bd. 5: 6) Insofern lässt sich der folgenreiche Zusammenhang von Sprache und Bild nachvollziehen, der in die Gefangenschaft eines Bildes führen kann:

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

„Ein Bild hielt uns gefangen. Und heraus konnten wir nicht, denn es lag in unserer Sprache, und sie schien es uns nur unerbittlich zu wiederholen.“ (ebd., PU 115)

Denk-Bilder bedürfen somit einer Offenheit und Vieldeutigkeit, um über philosophische Fantasien, immer weitere neue Bilder zu entwickeln und Handlungsmöglichkeiten zu erkennen. Handlungswahrheit entwickelt sich nach Wittgenstein im Sprachspiel und wendet sich damit gegen die Satzwahrheit. Die Evidenz des Sprachspiels ist an das alltagspraktische Handeln gebunden. Bedeutungen und Sinn entwickeln sich in der alltagspraktischen Kommunikation. Nicht zuletzt verwehrt sich Wittgenstein gegen objektives Wissen.

„Wittgenstein entmythologisiert philosophisch Erkenntnis und Wissen, indem er es kulturanthropologisch wie geschichtlich auf das alltägliche Wissen als das die Menschen aktiv Verbindende, ja Vergesellschaftende zurückführt.“ (Bezzel 2000, 121)

Abschließend kann mit Bezzel (2000) anhand Wittgensteins Fragmente „Über die Gewissheit“ (...) der Zusammenhang von Wissen und Handeln aufgezeigt werden. Bezzel fasst die Fragmente *Über die Gewissheit* in folgende drei Kernsätze: „1. Es gibt kein objektives Wissen. 2. Wissen beruht auf Handeln. 3. Wissen bildet ein offenes und bewegliches System.“ (ebd.: 120) Das Wissen basiert auf dem Sprachspiel und wird in diesem produziert. Sowohl alltagspraktische als auch forschende Sprachspiele sind in eine kulturspezifische „Lebensform“ (Wittgenstein 1984, ÜG 358) eingebettet und unterliegen einem unvorhergesehenen Ereignis. „Du musst bedenken, dass das Sprachspiel sozusagen etwas Unvorhergesehenes ist. Ich meine: Es ist nicht begründet. Nicht vernünftig (oder unvernünftig)./ Es steht da – wie unser Leben.“ (ebd., ÜG 559) Wittgensteins Sprachspielbegriff ist auf das „Zusammenspiel“ (ebd. Bd. 7, 156) der semiotischen Formen von „Blick, Wort, Geste, Satz, Sprachspiel [und] Sprache“ (Bezzel 2000, 130 Einfügung U.B.) ausgerichtet.

5.4 Metaphern als lebensweltlicher Zugang zum Anderen (Blumenberg)

Blumenberg (1960) nähert sich in seinen Studien „Paradigmen zu einer Metaphorologie“ und „Beobachtungen in Metaphern“ (1971) der Funktion von Metaphern. Die Metaphorologie ist als eine Lehre von Bildern zu verstehen, über die Menschen im

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

historischen Prozess ihre Selbst- und Weltverhältnisse klären. Das Erkenntnisinteresse ist nicht auf die Frage gerichtet, was sich hinter den Bildern verbirgt, sondern vielmehr auf menschliche Verständigungsprozesse, die lebensweltlich verankert sind und dem damit einhergehenden Wirklichkeitsbezug.

In Blumenbergs Metaphorologie nimmt der Begriff der „absoluten Metapher“ eine prominente Stellung ein. Entgegen der philosophischen Auffassung, die Metaphern auf vorbegriffliche Restbestände reduziert, die sich paraphrasieren lassen, wird über die „absolute Metapher“ deutlich, dass diese nicht in der philosophischen Logik aufgehen.

„Dass diese Metaphern absolut genannt werden, bedeutet nur, dass sie sich gegenüber dem terminologischen Anspruch als resistent erweisen, nicht in Begrifflichkeit aufgelöst werden können, nicht aber, dass nicht eine Metapher durch eine andere ersetzt bzw. vertreten oder durch genauere korrigiert werden kann.“ (Blumenberg 1960, 10)

Konkret wird die Kritik an der „Unzulänglichkeit der philosophischen Begrifflichkeit, welche die menschlichen Grundbedingungen weder erkenntnismäßig zu fassen noch sinnstiftend zu befriedigen vermag.“ (Haefliger 1996, 73) festgemacht. Der Begriff der „absoluten Metapher“ wird in Blumenbergs „Theorie der Unbegrifflichkeit“ (2007) erneut aufgegriffen. Über die „absolute Metapher“ werden solche Erfahrungshorizonte und Sinnzusammenhänge entfaltet, die sich dem Festlegen auf eine Begrifflichkeit entziehen. Die Funktion der „absoluten Metapher“ ist auf die Sinngebung im historischen Kontext gerichtet. Das begrifflich Unsagbare wird in Form von Leitbildern gefasst. Darunter versteht Blumenberg die Hintergrundmetaphorik als eine genuine Denkform. Darüber lässt sich etwas in Bildern denken, das in den philosophischen Begriffen und damit dem Sagbaren nicht zu fassen ist. Die Hintergrundmetaphorik schält „das nie erfahrbare, nie übersehbare Ganze der Realität“ (Blumenberg 1993, 138 ff.) als vorbegriffliche Vorstellungsform heraus.

„Absolute Metaphern beantworten jene vermeintlich naiven, prinzipiell beantwortbaren Fragen, deren Relevanz ganz einfach darin besteht, dass sie nicht eliminierbar sind, weil wir sie nicht stellen, sondern als im Daseinsgrund gestellte vorfinden.“ (Blumenberg 1993, 19)

Der „absoluten Metapher“ kommt eine theoretische und pragmatische Aufgabe zu. Die theoretische Funktion ist auf das Aufschließen von Totalhorizonten ausgerichtet. So geben „absolute Metaphern“ „einer Welt Struktur, repräsentieren das nie erfahrbare, nie übersehbare Ganze der Realität“ (Blumenberg 1960, 20) Darüber entsteht ein Bild von

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

Totalität der Wirklichkeit, das als Weltbild zu verstehen ist. So kann bspw. die *Welt als Theater*, den Vorstellungen der Wirklichkeit entsprechen. Der Blick ist nicht auf das Darstellen einzelner Sachverhalte der Wirklichkeit gerichtet, sondern auf ein Vergegenwärtigen der Totalität der Welt. Die Anschauung der unbegrifflichen Totalität von Wirklichkeit erfolgt über vertraute sprachliche Bilder.

Die „absolute Metapher“ als Orientierungsmuster stellt eine pragmatische Funktion dar. Damit verbunden sind Ausdrucksformen denen „Grundhaltungen und Verhaltungen“ (Blumenberg 1960, 62) zugrunde liegen. Die „absolute Metapher“ transportiert bestimmte „Haltungen, Erwartungen, Tätigkeiten und Untätigkeiten, Sehnsüchte und Enttäuschungen, Interessen und Gleichgültigkeiten“ (ebd., 20). Über die „absolute Metapher“ werden Wertungen freigelegt. Hierbei handelt es sich um die ethisch-moralische Dimension der absoluten Metapher.

Mit der Metaphorologie geht Blumenberg davon aus, dass die Sichtweisen auf Welt einem historischen Prozess unterliegen, über den Sinnhorizonte sich wandeln und „innerhalb derer Begriffe ihre Modifikation erfahren“ (ebd., 11). Das Nachzeichnen des entwicklungsgeschichtlichen Hintergrundes der „absoluten Metapher“ stellt eine Herausforderung dar, die auf das Bestimmen der aktuellen Selbst- und Weltverhältnisse gerichtet ist. „Absolute Metaphern“ finden sich nicht nur in „mythischen, religiösen und metaphysischen Sinnhorizonten und Sichtweisen“ (Wetz 2004, 22), sondern verweisen auch auf die Metaphernhaltigkeit der wissenschaftlichen Weltauffassung. Blumenberg stellt sich mit der Metaphorologie die Aufgabe deutlich zu machen, dass „absolute Metaphern“ eine Form des vorbegrifflichen Denkens sind. Dies geschieht mit der Absicht „an die Substruktur des Denkens heranzukommen, an den Untergrund, die Nährlösung der systematischen Kristallisationen“ (Blumenberg 1960, 11). Ferner will Blumenberg damit zeigen, „mit welchem Mut sich der Geist in seinen Bildern selbst voraus ist“ (ebd., 11). Dem Sprecher bleiben in der direkten Kommunikationssituation die damit einhergehenden kognitiven Modellvorstellungen und systematischen Denkstrukturen verborgen (Geffert 2006, 136).

„[...] es ist doch bei näherem Hinsehen deutlich an einem metaphorischen Hintergrund orientiert, den wir >implikatives Modell< zu nennen vorschlagen. Das bedeutet, dass Metaphern in ihrer hier besprochenen Funktion gar nicht in der sprachlichen Ausdruckssphäre in Erscheinung zu treten brauchen; aber ein Zusammenhang von Aussagen schließt sich plötzlich zu einer Sinneinheit zusammen, wenn man hypothetisch

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

die metaphorischen Leitvorstellungen erschließen kann, an der diese Aussagen >abgelesen< sein können“ (Blumenberg 1960, 16)

Die Leitvorstellungen, verstanden als Hintergrundmetaphorik, entsprechen den konzeptionellen Metaphern von Lakoff/Johnson, die das Sprechen, Denken, Handeln und Fühlen maßgeblich steuern (vgl. Abs. 5.5).

„Nicht nur die Sprache denkt uns vor, steht uns bei unserer Weltsicht gleichsam >im Rücken<, noch zwingender sind wir durch Bildervorrat und Bilderwahl bestimmt, >kanalisiert< in dem, was überhaupt sich zu zeigen vermag und was wir in Erfahrung bringen können. Hier läge die Bedeutung einer Systematik der Metaphorologie.“ (ebd., 69 Hervorhebung i. Original)

In der sprachlichen Konstruktion von Wirklichkeit werden sprachlich geprägte Metaphern zum „Leitfaden der Hinblicknahme auf die Lebenswelt“ (Blumenberg 1979, 443). Darüber eröffnet sich die Möglichkeit die Hintergrundmetaphorik der kognitiven Modelle sozialgeschichtlich zu rekonstruieren.

„Ihr Gehalt bestimmt als Anhalt von Orientierungen ein Verhalten, sie geben einer Welt Struktur, repräsentieren das nie erfahrbare, nie übersehbare Ganze der Realität. Dem historisch verstehenden Blick indizieren sie also die fundamentalen, tragenden Gewissheiten, Vermutungen, Wertungen, aus denen sich Haltungen, Erwartungen, Tätigkeiten und Untätigkeiten, Sehnsüchte und Enttäuschungen, Interessen und Gleichgültigkeiten einer Epoche regulieren.“ (Blumenberg 1960, 20)

Der Ertrag von Blumenbergs Metaphorologie ist darin zu sehen, dass die Metaphern im Sprachfeld des Vorbegrifflichen einen Zugang zur Lebenswelt eröffnen und durch ein Erfassen der Hintergrundmetaphoriken die der Lebenswelt zugrunde liegenden Konstruktionen aufschließen. Die Leistungskraft der Metapher zeigt sich nicht nur als „Erweiterung der Begriffswelt“ (Geffert 2006, 138), sondern spiegelt sich in der Konstruktion der Lebenswelt wider. Blumenberg (2006) greift im Anschluss an Husserl den Begriff der Lebenswelt auf, um darüber die menschliche Kontingenz bezüglich „Leib und Wirklichkeitsbewusstsein“ (ebd., 657) aufzuzeigen.

„Der menschliche Wirklichkeitsbezug ist indirekt, umständlich, verzögert, selektiv und vor allem ‚metaphorisch‘. (...) Der metaphorische Umweg, von dem thematischen Gegenstand weg auf einen anderen zu blicken (...), nimmt das Gegebene als das Fremde, das Andere als das vertrauter und handlicher Verfügbare. (...) Das animal symbolicum beherrscht die ihm genuin tödliche Wirklichkeit, indem es sie vertreten lässt; es sieht weg von dem, was ihm unheimlich ist, auf das, was ihm vertraut ist“ (Blumenberg 1971, 115 ff.).

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Blumenberg bringt darüber zum Ausdruck, dass der lebensweltliche Bezug des Menschen nicht unmittelbar, sondern stets durch Symbole vermittelt und geschützt ist. Metaphern nehmen im Weltbezug und der Erkenntnisbildung über die Welt eine zentrale Stellung ein, in dem sie diese ermöglichen und begrenzen. Metaphern haben somit eine wirklichkeitserschließende Funktion und sind für das praktische Handeln bedeutsam. Sie dienen dem Menschen als Hilfsmittel, die Selbst- und Weltverhältnisse deutend zu klären. In diesem Verständnis schreibt Blumenberg den Metaphern eine Sinn bildende Kraft zu. Der Mensch als „animal symbolicum“ ist in der Lage „aus sich heraus Sinnwelten zu erzeugen, in denen er Heimat sucht und teilweise findet.“ (Wetz 2004, 98)

Mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung, zeichnet sich bspw. in der Medizin die Tendenz einer Austreibung vorbegrifflicher Erfahrungen zugunsten einer wissenschaftlich präzisen Sprache ab, deren Ziel es ist, den lebensweltlichen Zugang zum Selbst und zum Anderen auf den Begriff zu bringen. Auch wenn die absolute Metapher das „Ganze“ in den Blick nimmt, verweist sie auch auf „Einzelnes“, das sich gegen eine Einordnung in übergreifende Zusammenhänge sperrt. Die Relevanz der „absoluten Metapher“ lässt sich am Phänomen des Schmerzes gut verdeutlichen.

„Fast alle Ausdrücke für körperliche Leiden, die uns manchmal sogar Stöhnen oder Schreien lassen und damit in einen vorsprachlichen Zustand versetzen, sind solche absoluten Metaphern. Dementsprechend reden wir von pochenden, brennendem oder stechendem Schmerz, davon, dass man sich fühle, als hätte einen der Hammer getroffen. Ohne solche Bilder bleiben Schmerzen nahezu unfassbar. Die Schwierigkeiten beim Ausdrücken von Schmerzempfindungen, welche die Sprache eines Leidgeprüften zerrütten können, gründen auf der einfachen Tatsache, dass Schmerzen kein intentionales Objekt haben: Man spürt zwar Haß gegen und Gefühle für jemanden, Hunger und Verlangen nach oder Furcht vor etwas, aber niemals Schmerz von und für etwas. Schmerzen haben kein Objekt. Darum sind wir bei der Versprachlichung eines individuellen Phänomens auf absolute Metaphern angewiesen.“ (Wetz 2004, 174)

Die „Absolute Metapher“ stellt den Rahmen dar, über das subjektives Empfinden und die damit einhergehenden leiblichen Erfahrungen von Schmerz in Form von Bildern ausgedrückt werden können. Darüber wird dem individuellen Schmerzerleben Rechnung getragen, das sich nicht unter einen Begriff subsumieren lässt. Mit Blumenbergs Metaphorologie eröffnen sich Möglichkeiten eines vorbegrifflichen, sinnverstehenden Zugangs zum Anderen, indem sich bspw. die individuellen Bilder des Schmerzes über absolute Metaphern entfalten können, um darüber den Versuch vorzunehmen „die

Unsagbarkeit selbst sprachlich darzustellen“ (Blumenberg 1960 zit. n. Haverkamp 1983, 444).

5.5 Metaphern als Grundlage von Verstehen (Ricoeur)

Ricoeur (1986) fokussiert in seinem Werk „Die lebendige Metapher“ die Funktion der Metapher hinsichtlich der Sinnbildungen in einem konkreten Zeichenzusammenhang. Der „lebendigen Metapher“ liegt ein schöpferisches Potenzial zugrunde, das sich auf der Ebene des Sinnzusammenhangs der Zeichen als „semantische Innovation“ zeigt. Nicht zuletzt ist mit der „lebendigen Metapher“ ein heuristisches Potenzial verbunden, das den Blick auf neue Realitätsbezüge richtet bzw. erweiterte Wirklichkeitskonstruktionen im Sinne neuartiger Beschreibungen von Realität ermöglicht (Ricoeur 1986, S. II). Diese schöpferische Funktion der Metapher basiert auf dem „Doppelcharakter des Zeichens“:

„Einerseits ist das Zeichen nicht die bezeichnete Sache, woraus folgt, dass die Zeichenverbindungen zu selbständigen, nur >internen< Gesetzen gehorchenden Systemen werden können. Andererseits beanspruchen die Zeichen trotz ihrer Nichtidentität mit den Sachen, auf unsere Erfahrung zu verweisen, die wir mit den Sachen machen, und damit zu ihrer Erkenntnis beizutragen“ (Ricoeur 1986, S. II ff.).

Die semantische Innovation der Metapher nimmt bei Sinnbildungen eine elementare Schlüsselfunktion ein. Angesichts der Tatsache, dass der metaphorische Sinn eng an Wörter gebunden ist, irritiert zunächst, dass Ricoeur das einzelne Wort für eine Analyse der Metapher als nicht angemessen ansieht. Erst die Metapher ermöglicht die Überwindung der lexikalischen Regeln des Wortes, durch die der ursprüngliche Sinn der Wörter überschritten wird (Ricoeur 1986, S. V.). Für Ricoeur entsteht die „lebendige Metapher“ erst in der Erzeugung eines neuen Satzes, der wie ein „Funke, [...] beim Zusammenstoß zweier oder mehrerer bisher voneinander entfernter semantischer Felder aufblitzt“ (ebd., S. VI. Einklammerung U.B.). Das Metaphernverständnis von Ricoeur versteht sich als eine Absage gegenüber der Substitutionstheorie, in der das schöpferische Potenzial der Metapher durch ein Paraphrasieren des Wortes verstellt wird. Neuer Sinn bildet sich vor dem Hintergrund der Zersetzung der normierten Bedeutung und damit „auf den Trümmern der Prädikation, die den gewöhnlichen lexikalischen Regeln entspricht“ (ebd., S. VI). Die

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

semantische Innovation der Metapher kommt im „Bewegungsfeld der Ähnlichkeit“ als konstituierende „Spannung zwischen Identität und Differenz“ zum Vorschein (ebd., 186 u. 239). Die Metapher kann unter Beibehalten der Differenz, mehrere nicht zusammengehörende Sinnzusammenhänge miteinander verbinden:

„Durch dieses spezifische Merkmal wird das Rätsel im Innersten der Metapher bewahrt. In der Metapher wirkt das >Selbe< trotz des Verschiedenen“ (ebd., 1986).

Darüber bildet sich eine erweiterte Dimension von Wirklichkeit, die „eine neue Deutung der Welt und unserer Selbst“, die letztlich auf die sinnhafte sprachimmanente Spracherweiterung zurückzuführen ist (ebd., VII). In der metaphorischen Aussage im Satz bildet sich die heuristische Funktion der Metapher, die als ein „ekstatisches Moment der Sprache“, das auf der Spannung zwischen Identität und Differenz in der Metapher beruht angesehen werden kann (ebd., 241). Die Bedeutung der heuristischen Funktion der Metapher lässt sich nur in einer komplexen Redeeinheit, wie bspw. das Erschließen eines Textes realisieren. Eine „Theorie der Spannung“ kann sich nach Ricoeur auf den Ebenen der metaphorischen Aussage durch die „Spannung zwischen den Gliedern der Aussage“, die „Spannung zwischen wörtlicher und metaphorische Interpretation“ und die „Spannung in der Referenz zwischen *ist* und dem *ist nicht*“ zeigen (ebd., 278). Letztgenannter Aspekt verweist auf die Paradoxie der Metapher:

„Das Paradox besteht darin, dass es keine andere Möglichkeit gibt, dem Begriff der metaphorischen Wahrheit gerecht zu werden, als die kritische Spitze des (wörtlichen), `ist nicht` in die ontologische Vehemenz des (metaphorischen) `ist` einzuschließen. Darin zieht die These nur die äußerste Konsequenz aus der Spannungstheorie; wie die logische Distanz in der metaphorischen Nähe bewahrt wird, und wie die unmögliche wörtliche Interpretation nicht einfach durch die metaphorische aufgehoben wird, sondern ihr nur widerstrebend nachgibt, so gehorcht die ontologische Behauptung dem Prinzip der Spannung (...). Die Spannungshaftigkeit des Verbs `sein` erhält ihre grammatische Kennzeichnung im `Sein wie` der zum Vergleich entfalteten Metapher, während zugleich die Spannung zwischen dem Selben und dem Anderen in der Relationskopula bezeichnet wird.“ (Ricoeur 1986, 240)

Die neuen Sinndimensionen bilden sich nicht auf der Basis einer isolierten metaphorischen Aussage, sondern in einem „Metaphernnetz“ (ebd., 233). In der Mehrdeutigkeit der Rede, die Ricoeur als „doppelte Referenz“ (ebd., 220) bezeichnet, lassen sich neue Bedeutungsdimensionen innerhalb der Rede erschließen, wenn sich die wörtliche Bedeutung der Aussage verschiebt. Die verdichtende Funktion der Metapher zeigt sich,

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

indem sich neue Bedeutungen bilden und alte Bedeutungen nicht verloren gehen. Die doppelte Referenz im metaphorischen Netz stellt eine „Erschließungsfunktion“ der Rede dar (ebd., 216).

„Die lebendige Metapher“ ist es, durch die ein Netzwerk semantischer Wechselwirkungen und darüber eine Perspektivenerweiterung erzeugt wird, die den Gegenstand der Rede aus einem individuellen und neuen Blickwinkel zu sehen und zu verstehen ermöglicht. Die Wirklichkeit kann aufgrund von „neuen Aspekten, neuen Dimensionen, neuen Horizonten der Bedeutung“ (ebd., 239) erneut beschrieben werden. Das durch die metaphorische Sprache Hervorgebrachte, versteht sich als „vor-objektive Welt“, „die uns (...) vorausgeht und zugleich von uns geprägt wird“ (ebd., 289). Im Verständnis von Ricoeur ermöglicht die Metapher eine vorbegriffliche Erfahrung zu erfassen:

„was die zweistufige Referenz angeht, die die positive Kehrseite dieser Störaktion ist, so scheint sie den Einbruch des Vorprädikativen und Vorkategorialen in die Sprache zu bezeichnenden und einen anderen Wahrheitsbegriff als den der Verifizierungswahrheit zu erfordern, der unserem gewöhnlichen Realitätsbegriff entspricht“ (ebd., 288).

An dieser Stelle lässt sich eine Verbindungslinie zu Merleau-Ponty's vorprädikativer Dimension der Wahrnehmung herstellen. Damit verbunden ist die Erkenntnis, dass kein bestehender Sachverhalt außerhalb der Sprache hervorgebracht wird. Die metaphorische Aussage löst die eindeutige Referenz der Dinge und Situationen. Diese werden in der Übergänglichkeit vergegenwärtigt. Ricoeur geht es um ein Bezeichnen der Dinge „in ihrer Verwirklichung“ (ebd., 296). Dabei wird der Moment der Erfahrung, der sich als lebendiger Ausdruck bzw. lebendige Erfahrung vergegenwärtigt, bedeutsam. „Die lebendige Metapher“ ist als eine „perspektivenartikulierende Rede“ zu verstehen, da sich die Sicht der Welt durch die Metapher augenblicklich entwickelt, die der Sprechende erst im Moment der Artikulation erfährt (Peters 1996, 143). Das Diskursverständnis ist im Kontext Ricoeur's Metapherntheorie bedeutsam. Der Diskurs, als „Grundeinheit der Rede (discourse)“ (ebd., 357), stellt „eine gemeinsame Grundlage für die Texttheorie und die Metapherntheorie dar“ (Ricoeur 1983, 357). Rolf (2005) fasst die von Ricoeur fünf „grundlegende [n] [...] Polaritäten des Diskurses“ (ebd., 360, Einklammerung U.B.), die den Vergleich zwischen Text und Metaphern ermöglichen, wie folgt zusammen (Rolf 2005, 197):

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

1. Ereignis / Signifikation (Bedeutung)

Der Diskurs entsteht als Ereignis und als Signifikation. Die bereits erwähnte `echte` oder auch `lebendige` Metapher entfaltet sich somit im Ereignis und der Signifikation. Denn „nur echte Metaphern sind gleichzeitig `Ereignis` und `Bedeutung` (= Signifikation).“ (ebd., 362)

2. Identifizierung / Prädikation:

Die Bedeutung basiert auf einer spezifischen Struktur des Satzes (proposition), „die eine innere Opposition einschließt zwischen einem Pol der einzelnen Identifizierung (...) und einem Pol allgemeiner Prädikation“ (ebd., 362). Weiterhin lässt sich feststellen, dass die Metapher auf einer „`Attribution` von Eigenschaften, die dem `Hauptgegenstand` (prinzipal subjekt) zugeschrieben werden.“ (ebd., 362) fußt.

3. Gehalt / Kraft.

Die Spannung zwischen propositionalem Gehalt und illokationärer Kraft ist bedeutsam, „wenn wir die Metapher in der konkreten Umgebung etwa eines Gedichts, eines Aufsatzes oder eines fiktionalen Textes zu ersetzen haben.“ (ebd., 362)

4. Sinn / Bedeutung (sense und reference)

Ricoeur sieht die vorliegende Polarität als ein Sprechen im Sinne von „etwas über etwas sagen“ (ebd., 362) an. In diesem Verständnis entspricht „über etwas“ der Referenz und „etwas“ dem Sinn. Der Sinn wird bei Ricoeur als Prädikation aufgefasst. Ricoeur beabsichtigt „das Problem der Erklärung mit der Dimension des `Sinns`, d. h. der immanenten Absicht der Rede, und die Probleme der Interpretation mit der Dimension der `Referenz` zu verbinden, wobei unter `Referenz` die Anwendbarkeit der Rede auf eine außersprachliche Wirklichkeit zu verstehen ist, *über die* sie das sagt, was sie sagt.“ (ebd., 360).

5. Fremdreferenz / Selbstreferenz

Die Sprache verweist auf die Gleichzeitigkeit von „Realitätsreferenz und Selbstreferenz. Und ein und dieselbe Einheit – der Satz – hat diese doppelte Referenz: ist intentional und reflexiv, sachbezogen und selbstbezogen.“ (ebd., 360).

Die fünf vorliegenden Polaritäten versteht Debatin (1995) als „Binnendifferenzierung der dualen Struktur der Metapher“ (ebd., 126 ff.). Die „duale Struktur der Metapher“ (ebd.,

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

134 ff.) bildet die Einheit der „beiden kognitiven Aspekte der Metapher – Stimulus und Medium für Kognitionen“ (ebd., 134). Des Weiteren macht Debatin deutlich:

„Die Metapher lässt sich als eine *Einheit der Gegenstandsdarstellung und Perspektivenöffnung auf diesen Gegenstand* definieren. Dies bedeutet: Als metaphorische Neubeschreibung eines Gegenstandes besitzt sie nicht nur einen bestimmten kognitiven Gehalt, sondern sie eröffnet als kognitiver Stimulus auch eine neue Perspektive auf diesen Gegenstand.“ (Debatin 1995, 121)

Dass Metaphern auf Diskursen beruhen, begründet Ricoeur damit, dass der metaphorische Gebrauch an den Kontext gebunden ist. „Die Metapher ist eine (...) *kontextuelle* Bedeutungsveränderung.“ (Ricoeur 1983, 361). Diesen Sachverhalt erklärt Ricoeur folgendermaßen:

„(E)in Wort erhält metaphorische Bedeutung in spezifischen Kontexten, innerhalb deren es anderen, wörtlich zu nehmenden Wörtern gegenübergestellt wird; diese Verschiebung (deplacement) der Bedeutung resultiert hauptsächlich aus einer Kollision wörtlicher Bedeutungen, die einen wörtlichen Gebrauch des betreffenden Wortes ausschließt und Anhaltspunkte für eine neue Bedeutung liefert, die in den Kontext des Satzes hineinpaßt und in diesem Kontext einen Sinn ergibt.“ (Ricoeur 1983, 361)

Die vorangestellten Aussagen zeigen, dass sich der diskursive Charakter der Metaphern auf deren Kontextualität zurückführen lässt. Für Ricoeur stellt sich die Frage:

„inwieweit (...) man von Texterklärung und -interpretation einerseits und Metaphernerklärung andererseits als ähnlichen Vorgängen sprechen (kann), die freilich auf zwei Ebenen des Diskurses angewandt werden, nämlich auf der Ebene des Werks und auf der Ebene des Wortes?“ (ebd., 362 Hervorhebung i. Original).

Diese Frage kann annähernd beantwortet werden, indem man sich klar macht, inwieweit Metaphern zum Aufschluss des Textes oder der Text zum Aufschluss der Metapher beiträgt. Denn

„(v)on einem Standpunkt aus liefert das Verstehen einer Metapher den Schlüssel zum Verständnis längerer Texte, etwa literarischer Werke (...) von einem anderen Standpunkt aus liefert das Verstehen des Werks als Ganzes den Schlüssel zur Metapher“ (ebd., 363).

Der erstgenannte Standpunkt bezieht sich auf die Erklärung und damit auf den Sinn „d.h. die immanente Absicht der Rede“ (ebd., 363). Der zweite Standpunkt bezieht sich auf die Interpretation, die sich „mit der Fähigkeit des Werkes (...), eine eigene Welt zu entwerfen“ (ebd., 363) auseinandersetzt. Während der Pfad „von der Metapher zum Text die zuvor

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

erwähnte Differenz von 'Ereignis/Signifikation' zum Tragen bringt, verweist der Weg „vom Text zur Metapher“ insbesondere auf die Differenz von 'Fremdreferenz/Selbstreferenz'.

Ricoeur sieht die Relevanz einer Metapher darin begründet, dass sie „eine momentane Sprachschöpfung, eine semantische Innovation (ist), die in der Sprache bereits bestehenden Status hat, weder als Bezeichnung noch als Konnotation“ (ebd., 366). Der semantischen Innovation ist eine Sprachschöpfung immanent. Diese ist auf die Verbindung der Ausdrücke zurückzuführen, die für die metaphorische Aussage relevant sind. Die *Art und Weise* wie der Leser die Bedeutung des Textes konstruiert, bildet das „produktionsbezogene Pendant“ (Rolf 2005, 199). Ricoeur sieht darin „das grundlegende Merkmal der Erklärung, das die Metapher zu einem Paradigma für die Erklärung eines literarischen Werkes macht. Wir konstruieren die Bedeutung eines Textes auf ähnliche Weise, wie wir alle Ausdrücke einer metaphorischen Aussage sinnvoll verbinden.“ (Ricoeur 1983, 367) In der damit einhergehenden produktionsbezogenen Konstruktion ist „die 'metaphorische Verdrehung' zugleich Ereignis *und* Bedeutung, ein bedeutungsvolles Ereignis und eine neu entstehende Bedeutung in der Sprache.“ (ebd., 367) Es besteht ein interdependentes Verhältnis zwischen der Metapher als Paradigma der Erklärung eines literarischen Werkes und der Interpretation, die für „das Textverständnis den Schlüssel zum Metaphernverständnis“ (ebd., 369) liefert.

In den nachfolgenden Ausführungen wird ein besonderes Augenmerk auf das Verhältnis von Symbol und Metapher gerichtet. Die Pflegewissenschaftlerin Nerheim (2001) führt die von Ricoeur vorgenommene Differenzierung des Symbolsbegriffs in drei Stadien, wie folgt auf:

1. Symbole werden als Zeichen mit einem doppelten Sinn verstanden. „Hermeneutik“ versteht sich als möglicher Zugang zur verborgenen „Sinnschicht“.
2. In einer Zwischenphase ist die symbolische Funktion für alles Sprachliche elementar.
3. Die Texthermeneutik ist grundlegend für die Auslegung von geschriebener Sprache und Texten. Diese beruht auf einem verallgemeinerten Verstehen der Bedeutung des Symbolbegriffs. (Ricoeur 1973, 22 zit. n. Nerheim 2001, 331)

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

Durch die Hermeneutik wird ein Zugang zur vorsprachlichen Sinnproduktion hergestellt. Ricoeur bezeichnet die daraus resultierende Sinnsynthese als „Symbole“. Die Symbole verfügen über einen „Doppelsinn“. Sie entsprechen einer zweiseitigen Bedeutungsstruktur. Der Doppelsinn ist darauf ausgerichtet, den jeweiligen Sachverhalt aufzuschließen, der nur in dieser Sprache vorgenommen werden kann. Ricoeur bezieht das Wort Symbol auf die Sinnstruktur,

„in der ein unmittelbarer, erster, wörtlicher Sinn überdies einen mittelbaren, zweiten, übertragenen Sinn anzielt, der nur durch den ersten erfasst werden kann.“ (Ricoeur 1973, 22)

Worin besteht nun der Zusammenhang zwischen Symbol und Metapher? Der Metaphernbegriff stellt den Zugang zur indirekt artikulierbaren Erfahrungsdimension des Symbols dar. „Die lebendige Metapher“ entwickelt auf der Basis des Altbekanntes neuen Sinn. Demzufolge kann die Metapher nicht als ein Paraphrasieren bereits Bekanntem verstanden werden, sondern zeigt vielmehr das innovative Potenzial der Sinnproduktion. Macht man sich klar, dass der Doppelsinn des Symbols nicht durch die Semantik, verstanden als die Lehre der Bedeutung, aufzuschließen ist, erscheint die vorangestellte Aussage widersprüchlich. Denn der Metapher liegt eine rein semantische Struktur zugrunde. Ricoeur geht davon aus, dass die Metapher eine vorbereitende Funktion der Analyse übernimmt. Demgegenüber vereint die Symboltheorie den verbalen Doppelsinn (die semantische Struktur) mit dem nicht-verbalen Doppelsinn (das „Zeichenuniversum“). Symbole erscheinen bspw. in Form von Träumen oder poetischen Figuren und weisen einige Aspekte auf, die sich dem Denken des Menschen entziehen und nicht an Sprache gebunden sind. Genau an dieser Stelle nimmt die Metapher mit ihrer semantischen Struktur die Funktion ein, die Aspekte des Symbols aufzugreifen, die eine Sprachgebundenheit aufweisen. Mit der Metapher wird das ausgedrückt, was sich begriffslogisch nicht ausdrücken lässt. Der Zusammenschluss getrennter Erfahrungsbereiche eröffnet dem Hörenden die Möglichkeit, in diese Welt einzutauchen. Die individuelle begriffliche Sprache basiert auf Metaphern und bildet die Grundlage für das Verstehen der Rede. In der direkten Kommunikation wird auf die symbolische Dimension der Metapher zurückgegriffen. Eine Kommunikation, die auf Verstehen ausgerichtet ist, erfordert ein Zuhören, in dem auf das Gesagte und Nicht-Gesagte des Anderen gehört wird. Dies stellt die Voraussetzung für das Selbstverstehen dar. Dieses Verstehen bezieht sich nicht nur auf die exakte Sprache, sondern vielmehr kommt hier auch das Symbolverstehen zum Tragen.

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Darüber eröffnet sich die Möglichkeit, den Horizont der eigenen Erlebnisse zu überschreiten und die Welt des Anderen unterhalb der semantischen Struktur zu erfassen. Genauer gesagt, erzeugt die semantische Struktur des Symbols einen Sinnhorizont, der sich über Begriffe nicht fassen lässt (Nerheim 2001, 334). Die Metapher nimmt somit die „linguistische Oberfläche des Symbols“ ein und erhält ihre Kraft aus den symbolischen Tiefen des menschlichen Erlebens (Nerheim 2001, 334).

Vor dem Hintergrund der Theorie der lebendigen Metapher lässt sich der Begriff des Symbols mit dem Kantischen Schematismus in Verbindung bringen. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass

„der Symbolismus zu denken gibt und die Metapher eine Art Schematismus bildet, der Bedeutungen für eine sprachliche Form erbringt. Der Schematismus oder das Schema ist die Fähigkeit, einem Begriff neue Bilder zu verschaffen, zwischen Begriff und Wahrnehmung zu vermitteln. Durch sie wird die Anwendung des Begriff auf Erscheinungen erst möglich.“ (Ungheanu 2006, 90)

Die vorangestellten Ausführungen machen deutlich, dass sich metaphorisches Verstehen in der diskursiven Interaktion und Kommunikation entwickelt und darüber etwas „Vor-Augen-Führt“.

„Dieses Vor-Augen-Führen betrifft nicht nur die Metapher, sondern die Rede als Ganzes, die *Mimesis*. Das eigentümliche an der Metapher ist, dass bei ihr diese Funktion viel stärker ausgeprägt und leichter zu erkennen ist. Vor-Augen-Führen heißt, dass man die Dinge so darstellt, dass sie als aktuell Geschehenes erscheinen. Vor-Augen-Führen heißt, die Wirksamkeit darzustellen.“ (Ricoeur 1979, 226 zit. n. Ungheanu 2006, 38)

Damit ist der dynamische Aspekt der wirklichkeitserschließenden Funktion der Metapher angesprochen, der auf Bewegungsmomente des evozierenden Sprechens im Hier und Jetzt beruht und darüber die Wirksamkeit der Metapher hervorruft.

„Wirksamkeit auszudrücken heißt, die Dinge so auszumalen, als ob sie in Bewegung ergriffen worden seien.“ (Ricoeur 1969: 49-50 zit. n. Ungheanu 2006, 38)

Das interaktive metaphorische Sprechen erweist sich damit als eine elementare Grundlage der narrativen Identitätsbildung und Einbildungskraft. Nach Ricoeur erwächst das Selbst aus der Kreativität der Einbildungskraft, die durch eine Imagination des Selbst entsteht. Die kreative und produktive Einbildungskraft verweist auf das geschichtliche

5. **Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen**

Gewordensein und die sich permanent verändernde Konstruktion von Wirklichkeit und Selbsterkenntnis.

„Die Wirkung der Einbildungskraft ist an die semantische Erfindungskraft gebunden, die am Besten in lebendigen Metaphern vorkommt. Die Metapher und die Erzählung eröffnen Fenster zum Geheimnis der Kreativität. [...] Wichtig scheint der Vorgang zu sein, der zur Aufhebung der üblichen Referenz der Sprache führt, die uns eine andere Dimension der Wirklichkeit aufzeigt und durch die Deutung der metaphorischen Behauptung hervorgerufen wird. Die Wirklichkeit wird dabei den *variations imaginatives* unterworfen. Die metaphorische Referenz bedarf der Leser, der Zuhörer, damit der metaphorische Sinn verwirklicht wird. (Ungheanu 2006, 84)

Die Imagination und der Schematismus stellen die elementare Grundlage menschlichen Handelns dar, denn sie überschreiten den Horizont der Vermittlung von „Verstand und Anschauung.“ (Ungheanu 2006, 105) Die lebendige Metapher entspricht der Kantischen produktiven Einbildungskraft über die sich eine Horizonterweiterung und Erschließung des Seins ermöglicht. Nach Kant entwickeln sich Schemata durch die Tätigkeit der produktiven Einbildungskraft, die zwischen dem Begriff und der Sinnlichen vermittelt.

„Metaphern können als ein solcher vermittelnder Schematismus betrachtet werden, insofern sie die Erfahrung zu einer neuen Einheit synthetisieren. Die Poetik kann so als die Disziplin erkannt werden, die es mit dem auf Einbildungskraft und Sprache beruhenden Schaffen zu tun hat. Ricoeur entwickelt auf diesem Weg eine neue Möglichkeit, das Phänomen der Imagination zu denken, indem er mit der herrschenden, auf Hume zurückgehenden Tradition bricht. Während diese die Einbildungskraft als von abgeschwächten Wahrnehmungen ausgehend zu verstehen sucht, zeigt Ricoeur die Abkünftigkeit der imaginierten Bilder von einem Prozeß auf, der, indem er neue Bedeutungen hervorbringt, Neues sehen lässt und die Welt selbst anders zu sehen gibt – neuen Bildern geht für Ricoeur die Produktion neuer Bedeutungen voraus. (Ungheanu 2006, 130)

Die Konstitution von Geschichte entwickelt sich im Kontext des Schematismus der produktiven Einbildungskraft und greift bei der Hervorbringung des Neuen stets auf Sedimente der Traditionen zurück, denen Regeln und Normen zugrunde liegen. Demzufolge kann die Entstehung des Neuen, die auf kreative und innovative Akte zurückzuführen sind, als ein Resultat des Kampfes mit Regeln verstanden werden.

„Die Innovation bleibt ein regelbestimmtes Verhalten: Die Arbeit der Einbildungskraft kommt nicht aus dem Nichts. Sie steht auf die eine oder die andere Weise mit den Paradigmen der Tradition in Zusammenhang. Sie kann jedoch in wechselndem Verhältnis zu diesen Paradigmen stehen. Der Fächer der Lösungsmöglichkeiten ist weitgespannt; er entfaltet sich zwischen den beiden Polen der sklavischen Anwendung und der

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

kalkulierten Abweichung; dazwischen liegen alle Stufen der geregelten Deformation.“
(Ungheanu 2006, 131)

Darüber entwickelt sich eine metaphorische Spannung, die grundlegend für das menschliche Denken und Handeln ist und nach Ricoeur verdeutlicht, dass Handeln immer auf Einbildungskraft beruht. In diesem Prozess der metaphorischen Auseinandersetzung entwickeln sich Transformationen von Wirklichkeit, die sich auf den Empfänger bezieht. Denn ihm kommt die Verwirklichung der metaphorischen Referenz zu. Nicht zu letzt eröffnen sich über die Kraft der Metapher neue Wirklichkeitskonstruktionen, die den Eigenhorizont überschreiten und eine Perspektivenvielfalt ermöglichen können. Im Kontext metaphorischer Reibungen kristallisiert sich die Erkenntnis von Selbstheit und Andersheit sowie von Identität und Differenz heraus.

Überträgt man die von Ricoeur (1981, 1988) entwickelte Theorie der dreifachen Mimesis, die Flick (2000) in die „methodologischen Überlegungen zur Fallrekonstruktion“ (ebd.: 179) übernimmt, auf die Interpretationen in der Pflegesituation, die sich zwischen Pflegenden und zu Pflegenden bilden, vollzieht sich das situative Fallverstehen und Urteil in einem konstruktiven und rekonstruktiven Prozess. In der metaphorischen Rede werden mit der Mimesis₁ die erfahrungsgebundenen Perspektiven und Vorverständnisse der Interaktionspartner kommunikativ freigelegt. Über die Mimesis₂, entfaltet sich im dialogischen Gespräch ein identitätsstiftender Prozess, dem die Einbildungskraft der Gesprächspartner zugrunde liegt. Mit der Mimesis₃ eröffnet sich über die Einbildungskraft die Imagination, durch die Sinngebungen und -deutungen des situativen Fallverstehens und Urteils konfiguriert werden. In diesem Prozess der kreativen und produktiven Einbildungskraft vollzieht sich das lebensgeschichtliche Gewordensein zwischen Pflegenden und zu Pflegenden, das mit einer permanenten Veränderung von Wirklichkeit und Selbsterkenntnis einhergeht. Im Kontext des situierten Fallverstehens der Urteilsbildung gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass die lebendige Metapher der Kantischen produktiven Einbildungskraft entspricht. Über die produktive Tätigkeit der Einbildungskraft entwickeln sich Schemata, die zwischen dem Begriff und dem Sinnlichen vermitteln. Die sich in leibkörperbezogenen Interaktions- und Kommunikationsprozessen abzeichnende Imagination bildet die Emergenzebene, in der zwischen Pflegenden und zu Pflegenden neue Bilder entstehen, die eine wirklichkeitserschließende Funktion haben und die ein Resultat der vorausgegangen Bedeutungserschreibungen sind.

5.6 Metaphorische Konzepte als Grundlage von Denken, Handeln und Fühlen (Lakoff/Johnson)

Leben und das damit einhergehende Denken, Handeln und Fühlen wird durch Metaphern, besser gesagt durch metaphorische Konzepte strukturiert (Lakoff/Johnson 1980). Entgegen einem Hervorheben einzelner Metaphern, geht es um metaphorische Konzepte, die sich aus unterschiedlichen Bildelementen zusammensetzen. Erst im Gesamtkontext der metaphorischen Konzepte lassen sich die Bedeutungen der einzelnen Elemente verstehen. Demzufolge bilden Metaphern die Grundlage des gestaltenden Handelns (vgl. Buchholz 1995: 8). Lakoff und Johnson machen deutlich, „dass metaphorische Konzepte Möglichkeiten darstellen, eine Erfahrung partiell in Begriffen einer anderen Erfahrung zu strukturieren.“ (Buchholz 2000, 93) Das metaphorische Konzeptsystem bildet die Grundlage des Verstehens.

„Wir behaupten, dass der größte Teil unseres normalen Konzeptsystems metaphorisch strukturiert ist, das heißt, dass wir die meisten Konzepte partiell von anderen Konzeptsystemen her verstehen.“ (ebd., 70)

Lakoff und Johnson gehen davon aus, dass der mentale und damit der nichtphysische Bereich nicht so scharf wie der physische Bereich konturiert sind. Sie vertreten die Auffassung, „dass wir bezeichnenderweise das Nichtphysische in Begriffen des Physischen konzeptualisieren; das heißt, dass wir das weniger scharf Konturierte in Begriffen des schärfer Konturierten konzeptualisieren.“ (ebd., 73). Das Verhältnis von eigenen Erfahrungen und deren Konzeptionalisierung entscheidet über das Verankern des Konzeptsystems:

„Was bei der Diskussion über die Verankerung unseres Konzeptsystems vielleicht am meisten betont werden muss, ist die Unterscheidung zwischen der Erfahrung einerseits und der Weise, wie wir sie konzeptionalisieren, andererseits.“ (ebd., 73)

Am Beispiel der konzeptuellen Metapher „*Argumentieren ist Krieg*“ machen Lakoff und Johnson deutlich, wie diese Einfluss auf das Handeln hat:

„Damit man sich vorstellen kann was es für ein Konzept heißt, metaphorisch zu sein und darüber hinaus eine Alltagshandlung zu strukturieren, beginnen wir mit dem Konzept ARGUMENTIEREN und der konzeptuellen Metapher ARGUMENTIEREN IST KRIEG. Diese Metapher schlägt sich in unserer Alltagserfahrung in einer Fülle von Ausdrücken nieder (ebd., 12)“

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

Lakoff/Johnson (1980) erläutern die als Kriegsführung verstandene Argumentation, indem sie den Einfluss „literalisierter“ bzw. „toter“ Metaphern, die unbewusst die menschlichen Erfahrungen strukturieren, in den Sprach- und Handlungsspielen folgendermaßen darlegen:

„Wir können eine Auseinandersetzung gewinnen oder verlieren; wir sehen die Person, mit der wir streiten, als Gegner; dessen Position greifen wir an und verteidigen unsere eigene; wir gewinnen und verlieren an Boden; wir gehen strategisch vor; wenn wir eine Position nicht haltbar finden, geben wir sie auf. Vieles, was wir in Auseinandersetzungen tun, ist auch vom Begriff des Krieges strukturiert. Es gibt zwar keine physische, wohl aber eine verbale Schlacht, und so sind Auseinandersetzungen denn auch strukturiert – mit Angriff, Verteidigung, Gegenattacken und so fort. Die „STREIT-IST-KRIEG“-Metapher strukturiert beim Streit unser Handeln.“ (Lakoff/Johnson 1980, 4).

So zeigt bspw. die Aussage „mit dieser Strategie wird er dich *niederbügeln*“ das Argumentieren als eine Kampfhandlung verstanden wird. Die Vorstellung über das Argumentieren kommt im Sprechen zum Ausdruck und verweist auf die Wirkkraft der Metapher. „Wir sprechen über das Argumentieren in dieser Weise, weil wir es uns in dieser Weise vorstellen.“ (ebd., 14) Doch die Vorstellung drückt sich nicht nur im Sprechen aus, sondern spiegelt sich auch in unseren Alltagshandlungen wider; „Wir handeln gemäß der Weise, wie wir uns die Dinge vorstellen.“ (ebd., 14) Demzufolge kann eine Argumentationshandlung „nach dem Kriegskonzept strukturiert“ (ebd., 12) sein und als solches in Erscheinung treten:

„Um so über Auseinandersetzungen reden zu können, wie wir das normalerweise tun, muß zuvor eine Metapher gewirkt haben, derer wir uns selten bewusst sind. Die Metapher steckt nicht nur in den Worten, die wir benutzen – sie steckt schon im Begriff, den wir uns von >Streit< machen. Wir reden nicht uneigentlich, fantasievoll oder rhetorisch vom Streit; nein, wir meinen es wörtlich. Wir sprechen so über Streit, weil wir ihn auch genau so verstehen – und wir handeln entsprechend unseren Vorstellungen von Welt“ (ebd., 6)

Wie metaphorische Konzepte das Denken, Handeln und Erfahren steuern, ist im Wesentlichen auch kulturell bedingt. Die kulturelle Relevanz metaphorischer Konzepte verdeutlichen Lakoff/Johnson (1980) indem sie bspw. das metaphorische Konzept ARGUMENTIEREN IST TANZ als Kontrapunkt zur konzeptuellen Metapher ARGUMENTIEREN IST KRIEG bilden.

„Man versucht sich nur einmal, eine Kultur vorzustellen, in der Streit nicht als Krieg verstanden wird, wo niemand gewinnt oder verliert, wo es kein Gefühl für Angriff oder Verteidigung, für den Gewinn oder den Verlust von >Boden< gibt. Man stelle sich etwa eine Kultur vor, in der eine Auseinandersetzung als ein Tanz gesehen wird, in der die Streitenden Tänzer sind und das Ziel in einer ausgewogenen und ästhetisch gelungenen

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Vorführung besteht. In einer solchen Kultur würden die Menschen Auseinandersetzungen anders sehen, anders erfahren, anders führen und anders über sie reden...“ (ebd., 5)

Lakoff und Johnson ist wichtig „dass die Metapher nicht nur eine Frage der Sprache ist, also von Worten allein.“ (ebd., 14) Vielmehr geht es darum, dass die „menschlichen Denkprozesse weitgehend metaphorisch ablaufen.“ (ebd., 14) Dem menschlichen Konzeptsystem liegen Metaphern zugrunde, durch das erst die „Metapher als sprachlicher Ausdruck“ möglich ist (ebd., 14). Lakoff und Johnson vertreten die Auffassung, dass „unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln (...) im Kern und grundsätzlich metaphorisch ist.“ (ebd., 11) Darüber zeichnet sich eine von Lakoff/Johnson (1980) gesehene Gefahr ab, dass Metaphern bestimmte Aspekte des Denkens beleuchten und andere Facetten verbergen. In diesem Sinne sprechen Lakoff/Johnson (1980) von „highlighting“ und „hiding“. Dieses Phänomen von „highlighting“ und „hiding“ konkretisieren Lakoff/Johnson (1980) folgendermaßen:

„Die Systematik, die das Verstehen des einen in der Sprache des anderen erlaubt (wenn wir z.B. Streit als Krieg und Schlacht verstehen), wird notwendig andere Aspekte des einen verbergen. In seiner Fokussierung auf einen bestimmten Aspekt (hier: der Kampfaspekt) hält uns das metaphorische Konzept von anderen Aspekten ab, die zu dieser Metapher weniger passen. So kann es in einer hitzigen Auseinandersetzung vorkommen, dass man nur noch solche Attacken plant und die eigenen Positionen verteidigt, so dass die kooperativen Aspekte des Streits völlig außer Sicht geraten. (ebd., 10)

Nicht zuletzt warnen Lakoff/Johnson (1980) vor einer Engführung, in der zwar metaphorisches Denken ein Blindsein gegenüber bestimmten Aspekten hervorrufen kann, aber andererseits durchaus auch die Möglichkeit eröffnet, etwas mit anderen Augen sehen zu können:

„Metaphern sind nicht nur Figuren, die man hinterfragen muß – man kann sie ohnehin nur anhand anderer Metaphern hinterfragen. Vielmehr scheint die Fähigkeit, die eigenen Erfahrungen mit Metaphern zu verstehen, fast eine Sinnesqualität wie Sehen, Hören, Tastsinn etc. zu sein, wobei Metaphern die einzige Möglichkeit sind, die Welt wahrzunehmen und zu erleben. Metaphern sind für unser Funktionieren so wichtig wie der Tastsinn – und ebenso bedeutungsvoll. (ebd., 239)

Buchholz/Kleist v. (1998) erkennt in dem von Lakoff/Johnson beschriebenen „highlighting“ und „hiding“, dass nicht das metaphorische Denken zu problematisieren ist, sondern vielmehr die Degeneration „lebendiger“ Metaphern zu „toten“ Metaphern, die als eine Folge der Literalisierung von Metaphern zu verstehen ist. Dabei zeichnet sich ein

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Prozess der „Regression von >lebendigen< Übertragungen (die den persönlichen Beziehungen tiefe und Vitalität geben) zu toten [ab], durch die das Spiel der Bedeutungen oft erstirbt.“ (ebd., 138 Einfügung U.B.)

Schmitt hat die Relevanz dieses Phänomens im Kontext der „systematischen Metaphernanalyse“ (vgl. Schmitt 2003, 2007, 2009) herausgearbeitet:

„Metaphern prägen unser Denken und Handeln durch die beiden kognitiven Mechanismen des *highlighting* und *hiding*: sie heben bestimmte Aspekte menschlicher Verhältnisse heraus und verdeutlichen sie (*highlighting*) und vernachlässigen andere Aspekte bzw. verhindern sogar ihre Wahrnehmung (*hiding*). So fokussiert die oben genannte Metapher von Alkoholkonsum als (Wett-)Kampf ein bindungsarmes und konkurrenzorientiertes Subjekt. In der Metapher verschwinden tragende, haltende, stützende Beziehungen und deren Pflege. Metaphern konstruieren, beleuchten und verdunkeln Zusammenhänge und leiten damit Denken, Handeln und Fühlen an.“ (Schmitt 2009, [13])

Schmitt (2009) formuliert die daraus resultierenden Konsequenzen für eine systematische Metaphernanalyse, indem er deutlich macht:

[...] dass „Highlighting und hiding [...] sinnhafte Strukturierungen der Welt [hervorrufen], denen andere Strukturierungen gegenübergestellt werden können. Lakoff und Johnson weisen darauf hin, dass Metaphern immer nur partiell ein Phänomen strukturieren, also konkurrierende Metaphorisierungen die Regel sind. Als Ergebnis einer sich an Lakoff und Johnson orientierenden Metaphernanalyse (Schmitt 2003, 2007) sind die in den metaphorischen Konzepten transportierten Sinnmuster relevant und darüber hinaus, wie sehr ein metaphorisches Konzept den Diskurs dominiert oder sich mit anderen verbindet bzw. Bruchstellen und Widersprüche zwischen unterschiedlichen metaphorischen Konzeptualisierungen zu finden sind“ (ebd., [14])

Der Funktion nach unterscheiden Lakoff und Johnson in ihrem Buch „*Metaphors we live by*“ (1980) drei Arten von Metapher. *Konzeptuelle Metaphern* oder auch *Strukturmetaphern* entsprechen dem klassischen Begriff von Metaphern noch am ehesten. Dabei wird „ein Konzept von einem anderen Konzept her metaphorisch strukturiert“ (ebd., 22). Schachtner (1999) macht diese Metaphernart in ihrer Untersuchung zur ärztlichen Handlungspraxis bspw. an dem metaphorischen Entwurf der „Verhandlung“ (ebd.: 20) deutlich. In diesem Kontext wird die ärztliche Praxis implizit als „Positionen und Interessen“ (ebd.: 20) verstanden. Konzeptuelle Metaphern erzeugen das Verwenden von Begriffen aus einem Erfahrungsbereich, das Beschreiben eines materiellen oder immateriellen Erfahrungsbereiches. Aus dem immateriellen Erfahrungsbereich werden Sichtweisen und Handlungsstrategien übertragen.

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Als zweite Metaphernart sind die *Orientierungsmetaphern* zu nennen. Diese beziehen sich auf „Fälle, bei denen ein Konzept nicht von einem anderen her strukturiert wird, sondern bei dem ein ganzes System von Konzepten in ihrer wechselseitigen Bezogenheit organisiert wird.“ (ebd., 22) Orientierungsmetaphern sind bspw. „oben-unten, innen-außen, vorne-hinten, dran-weg, tief-flach, zentral-peripher.“ (ebd., 22) So kann sich die Orientierungsmetapher „oben-unten“ in dem Konzept „GLÜCKLICH SEIN IST OBEN“ (Rolf 2005, 238) manifestieren. Dabei handelt es sich um räumliche Metaphern, die mehr oder minder in jedem metaphorischen Komplex zu finden sind. Lakoff/Johnson verweisen auf die kulturelle Prägung dieser Orientierungsmetapher, die darin zum Ausdruck kommt, dass gute Zustände oder Prozesse oben und schlechte unten sind. Sie nehmen damit eine bewertende Funktion ein.

Die dritte Metaphernart bilden die *ontologischen Metaphern*. Durch ontologische Metaphern schälen sich Teile unserer Erfahrungen als Objekte heraus. So kann man sich bspw. auf eine Person *einlassen*. Damit wird die Person als Gefäß vergegenständlicht. Diese Behältermetaphorik stellt die gebräuchlichste vergegenständlichte Metaphorik dar (Schmitt 1995, 98). Lakoff/Johnson verstehen Aussagen zur Inflation, wie die *'Inflation treibt uns in die Enge'* oder *'Immobilien zu kaufen ist die beste Art, der Inflation zu begegnen'* (ebd., 36) „als ein in sich geschlossenes Gebilde“ (ebd., 36). Inflation wird als eine Entität verstanden:

„Wenn wir unsere Erfahrungen von Objekten und Materien her verstehen, können wir bestimmte Teile unserer Erfahrung herausgreifen und diese behandeln wie separate Entitäten oder Materien gleicher Art. Haben wir unsere Erfahrungen erst einmal als Entitäten oder Materien identifiziert, können wir uns auf sie beziehen, sie kategorisieren, sie zu Gruppen zusammenfassen und sie quantifizieren – und dadurch auch über sie reflektieren.“ (Lakoff/Johnson 2000, 35)

Ontologisierende Metaphern lassen sich „an Präpositionen wie ein/aus als auch an bestimmten Verben wie öffnen/schließen, ausdrücken, sich einlassen, einfüllen, platzen, sprengen, überquellen“ (Schachtner 1999, 20) erkennen. Die genannten Metapherntypen treten nicht nur in ihrer Reinform auf, sondern können auch kombiniert sein. Nach Lakoff und Johnson geschieht dies, wenn ein komplexer Erfahrungszusammenhang dargestellt werden muss. Bedeutsam ist, dass die thematischen Aspekte der Metaphern eine gegenseitige Anschlussfähigkeit zeigen. So veranschaulichen Lakoff und Johnson am folgenden Beispiel, wie sich die Reisemetapher mit der Gebäude- bzw. Container-

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Metapher verbindet, um den Charakter einer Kommunikation auszudrücken. „So far we have constructed the core of our argument.“ (Lakoff/Johnson 1980) „So far“ steht in Verbindung mit der Reise-Metapher, „constructed“ korrespondiert mit der Gebäude-Metapher und „core“ mit der Container-Metapher (Schachtner 1999, 21). Die zuvor aufgeführten Metaphern lassen eine Überschneidung des Inhalts-, Prozess- und Fortschrittaspektes erkennen (Lakoff/Johnson 1980, 99).

Metaphern sind ein „unhintergebares Prinzip menschlichen Denkens und Sprechens“ (Combe /Gebhard 2007, 26). Lakoff/Johnson (1980) zeigen mit ihrer kognitiven Metapherntheorie, wie nicht nur die Alltagswelt, sondern auch die Wissenschaftswelt in Metaphern bzw. metaphorischen Konzepten verstrickt sind (Lakoff 1987). Nun stellt sich die Frage, wie sich das Denken und Handeln in Metaphern bildet? Nach Lakoff/Johnson basiert metaphorisches Denken und Handeln auf lebensweltlichen Erfahrungen, die sich in verbalen und non-verbalen Interaktionsprozessen und der damit einhergehenden Auseinandersetzung des Subjektes mit der Umwelt entwickeln. So bilden sich die *orientierenden* Metaphern auf der Basis, dass Menschen als leibliche Wesen die Welt als Oben und Unten oder auch als Davor und Dahinter erfahren:

„In other words, the structure of our spatial concepts emerges from our constant spatial experience, that is, our interaction with the physical environment.“ (ebd. 1980, 56 ff.)

Demgegenüber entwickeln sich die *ontologisierenden* und die *konzeptuellen* Metaphern in verbalen, leiblich-sinnlichen und emotionalen Interaktionen. Hervorzuheben ist die individuelle Entwicklung der Metaphern, die jedoch stets an den kulturellen Hintergrund der Sprache und den damit einhergehenden Denk- und Handlungsmustern bzw. kulturellen Konzepten gebunden ist. So sehen Lakoff/Johnson, dass:

„The most fundamental values in a culture will be coherent with the metaphorical structure of the most fundamental concepts in a culture.“ (ebd. 1980, 22)

Die vorangestellten Metaphern machen das interdependente Verhältnis von Metaphern, Erfahrung und Kultur deutlich. Denn Metaphern entwickeln sich aus den menschlichen Erfahrungen in einem kulturellen Kontext und diese Erfahrungen werden durch Metaphern geprägt. Lakoff/Johnson (1998) zeigen dies, an den Strukturmetaphern „Rationales Argumentieren ist Krieg“ (ebd.: 98), „Arbeit ist eine Ressource“ (ebd.: 98) sowie „Zeit ist eine Ressource“ (ebd.: 98) und schlussfolgern:

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

„Sie sind in einer Kultur wie der unserigen auf natürliche Weise entstanden; denn die Aspekte, die sie beleuchten, entsprechen ziemlich genau dem, was wir kollektiv erfahren, und die Aspekte, die sie verbergen, entsprechen unseren kollektiven Erfahrungen recht wenig. Doch diese Metaphern gründen nicht nur in unserer physischen und kulturellen Erfahrung; sie wirken auch auf unsere Erfahrung und unsere Handlungen zurück.“ (Lakoff/Johnson 1998, 83)

Das menschliche Denken lässt sich allerdings nicht auf konventionalisierte Metaphern reduzieren, sondern eröffnet die Möglichkeit neue Metaphern zu erfinden, die auf die Erfahrungen und Wahrnehmungen einwirken. Demzufolge „können sie unserer Vergangenheit, unserer tagtäglichen Aktivitäten und unseren Wissens- und Glaubenssystemen eine neue Bedeutung geben.“ (Lakoff/Johnson 1998, 161) Das Generieren neuer Metaphern ist somit immer eng an das Zusammenspiel von Sprache, Wahrnehmungen und Erfahrungen gebunden. Die Wirkkraft der Metaphern besteht darin, dass mit dem Entstehen neuer Metaphern ein Perspektivenwechsel vollzogen werden kann, indem Erfahrungen und Probleme aus einem neuen Blickwinkel gesehen werden. Darüber zeigt sich „welche Kraft die Metapher besitzt, Realität zu schaffen, und dass sie nicht nur die Möglichkeit vorgibt, präexistierende Realität zu konzeptualisieren.“ (ebd., 167) Nicht zuletzt lässt sich über bedeutsame Metaphern, besser gesagt über metaphorische Konzepte, auch eine kulturelle Transformation vollziehen.

„Die Kreativität bei der Einführung einer neuen Metapher besteht also eigentlich in dem Vorgang, dass statt der bisherigen konkreten Erfahrung eine andere auf eine abstrakte Erfahrung übertragen wird, um diese verstehbarer zu machen. Hierdurch wird meine Wahrnehmung verändert, indem mein Blick auf andere, bisher verdeckte Aspekte gerichtet wird, die wie im Fall der Lösung von Problemen sogar eine gegenteilige Sichtweise auslösen können.“ (ebd., 168 ff.)

Mit Blick auf den Wahrheitsgehalt der Metapher, lässt sich im Anschluss an Lakoff/Johnson (1998), die sich explizit von einer objektivistischen Position abwenden, feststellen, dass es nicht die Wahrheit gibt, sondern über das Zusammenspiel von Metaphern und Erfahrungen sich die Wirklichkeitshorizonte konstituieren, über sich Wahrheit im Kontext des metaphorischen Konzeptsystems entwickelt. Die Bedeutsamkeit des Konzeptsystems entwickelt sich über die Bedeutungen, die sie

„nur durch unsere Erfahrung mit ihnen [haben]. Unsere Erfahrungen sind (1) von Kultur zu Kultur verschieden und können (2) davon abhängen, wie wir eine Art der Erfahrung von einer anderen Art der Erfahrung her verstehen, das heißt dass unsere Erfahrung ihrem Wesen nach metaphorisch sein können. Solche Erfahrungen bestimmen die Kategorien unseres Konzeptsystems. Wir behaupten, dass die Eigenschaften von Dingen und

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Ähnlichkeiten zwischen Dingen nur in Relation zu einem Konzeptsystem existieren und erfahrbar sind.“ (Lakoff/Johnson 1998, 178 Einfügung U.B.)

Ferner erweist sich die Theorie von Lakoff/Johnson (1998) als eine Erfahrungstheorie, in der sich Wahrheit kontextuell im Situationsbezug konstituiert:

„Wir verstehen eine Aussage in einer gegebenen Situation als wahr, wenn sich unser Verstehen der Aussage mit unserem Verstehen der Situation in Bezug auf unsere Zielsetzungen hinreichend deckt.“ (Lakoff/Johnson 1998, 206)

Mithilfe der Metapher bzw. der metaphorischen Konzepte versuchen Lakoff/Johnson (1998) die Dichotomie von Objektivismus und Subjektivismus zu überwinden und begründen dies folgendermaßen:

„Der Grund, weshalb wir uns so intensiv auf die Metapher konzentrieren, besteht darin, dass sie Vernunft und Imagination in sich vereint. Der Vernunftbegriff impliziert auf der methodischen Ebene mindestens die Kategorisierung, die Ableitung und Schlußfolgerung. Zu den vielen Facetten der Imagination gehört die, dass wir eine Art Phänomen von einer anderen Art von Phänomen her wahrnehmen – diese Weise der Weltbetrachtung bezeichnen wir als metaphorisches Denken. Also stellt die Metapher eine *auf der Imagination beruhende Rationalität* dar. (Lakoff/Johnson 1998, 220 f. Hervorhebung i. Original)

Der Wahrheitsbezug nimmt seinen Ausgang vom Verstehen und macht darüber deutlich, dass es keine absolute Perspektive gibt, die den Ausgangspunkt der objektiven Wahrheit bildet. Vielmehr kann sich der Vielfalt von Wahrheiten nur über die metaphorischen Konzeptsysteme genähert werden.

Nach Lakoff/Johnson (1980) werden Metaphern als ein unverzichtbarer Modus menschlicher Kognition verstanden:

„We have found [...] that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.“ (Lakoff/Johnson 1980, 3)

Die aus einem kulturellen Kontext hervorgegangenen Vorstellungen, die als ein „Sehen von etwas als etwas“ (Zinken 2000, 2) zu verstehen sind, verweisen auf die Situiertheit des Menschen und den daraus resultierenden Metaphern- und Weltbildtheorien. „Vorstellungen sind somit anspruchsvolle kognitive Tätigkeiten, die immer schon vorhergegangene Erfahrungen voraussetzen.“ (ebd., 2) Damit verbunden ist die kulturelle Sinnbildung.

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

„Der Sinn einer kulturellen Vorstellung ist oft tief in der Logik des Vorstellungsmaterials versteckt, und für die Sprecher schwer oder gar nicht rekonstruierbar. Er wird von allen Sprechern einer Sprache gespürt.“ (ebd., 3)

Vorstellungen verweisen damit stets auf das Gerichtetseins des Menschen In-die-Welt, in der die Innenwelt mit der Außenwelt in einem interaktiven Austausch steht. Hierbei handelt es sich um die phänomenologisch-anthropologische Dimension von Vorstellungen, die im Sinne des „In-der-Welt-Seins“ zu verstehen sind.

„Die Vorstellungen, die ein Mensch macht, sind eine Art Positionierung zur Welt. Sie gehören zur Praxis der Organisation des Zusammenhangs von Innenwelt und Umwelt. Vorstellungen verbinden die Innenwelt mit der Außenwelt, denn sie sind immer auf etwas gerichtet und bauen auf der Erfahrung auf, die das Individuum mit und in seiner Kultur macht. Metaphern sind also ein Spezialfall dessen, wofür die Weltbildtheorie interessiert.“ (Zinken 2000, 5)

In dem interaktiven Prozess kommt es zu einer Konfrontation zwischen den lebensgeschichtlich und kulturell geprägten Metaphern. In diesem Kontext können Transformationsprozesse der individuellen Metaphern einsetzen, wenn diese eine Akzeptanz mit den jeweiligen kulturellen Metaphern aufweisen. Die lebensgeschichtlich geprägten Metaphern besitzen durchaus die Fähigkeit kulturelle Bilder zu negieren. Schachtner (1999) macht deutlich, dass gerade die Genese zwischen lebensgeschichtlich und kulturell geprägten Metaphern von Lakoff und Johnson nur randständig ausgeführt wird und somit den biografischen Aspekt in der Genese von Metaphern ungenügend berücksichtigt. Aus dieser anthropologischen Perspektive entwickeln sich kollektive und individuelle Vorstellungen in der interaktiven, erfahrungsbezogenen Auseinandersetzung, die im Verständnis von Bourdieu (...) die Grundlage des kulturellen Habitus und kreativer Interpretationen bilden. Zinken schlägt bezüglich der Vorstellungskraft nachfolgende Einteilung vor:

„zwei Quellen der Vorstellungskraft, die gemeinsam die Vorstellungskraft bilden: zum einen körperliche Erfahrung, die in der Sprache eine Interpretation erhalten hat, und zum anderen die Erfahrung kultureller Texte in einem weiten, semiotischen Sinne. Zwei Typen von Metaphern auf der Mikroebene sprachlicher Tätigkeit werden zu den Vorstellungstypen als Phänomenen der kulturellen Makroebene in Beziehung gesetzt. Körperliche Erfahrung bildet die Grundlage für körpergebundene Metaphern, semiotische Erfahrung bildet die Grundlage für intertextuelle Metaphern.“ (ebd., 9)

Die körperliche Erfahrung nimmt im Kontext der neurophysiologischen Bedingungen des Menschen eine elementare Stellung ein (vgl. Lakoff/Johnson 1980; Johnson 1987, Lakoff

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

1987) Nach Johnson (1987) und Lakoff (1987) kann der Mensch Bedeutungen über zwei Mechanismen strukturieren. Einerseits verfügt der Mensch über

„die Fähigkeit, auf der Grundlage von Gestaltwahrnehmungen, Motorik und mentalen Bildern Kategorien der Basisebene zu bilden. Der andere [Strukturierungsmechanismus] besteht in der Disposition zur Abstraktion alltäglich wiederkehrender körperlicher Erfahrungen zu vorbegrifflichen Bildschemata. Zu diesen elementaren Schemata gehören etwa das Erleben des eigenen Körpers als Behälter, als Ganzes mit verschiedenen Teilen, durch die Nabelschnur gehört Bindung zu unseren elementaren körperlichen Erfahrungen etc.“ (Lakoff 1987b, 271 ff. zit. n. Zinken 2000, 56)

Im Verständnis der Kognitiven Semantik ist das menschliche Verstehen auf die Körpergebundenheit (Embodiment) zurückzuführen. Doch Lakoff beschränkt das Verstehen nicht nur auf die biologisch-physiologischen Grunderfahrungen des Körpers, sondern verweist auf die Relevanz des sozialen und kulturellen Erlebens:

„>Experience<“ is thus not taken in the narrow sense of these things that have >happened to happen< to a single individual. Experience is instead construed in broad sense: the totality of human experience and everything that plays a role in it – the nature of our bodies, our genetically inherited capacities, our modes of physical functioning in the world, our social organization, etc.” (Lakoff 1987, 266 zit. n. Zinken 2000, S. 56)

Im Anschluss an Kant und Polanyi nehmen die Gestaltwahrnehmung und Imagination (Vorstellung) eine Schlüsselfunktion in der Kognitiven Semantik von Johnson (1987) und Lakoff (1987) ein. Insbesondere Johnson (1985, 1987) entfaltet eine theory of imagination. Im Zentrum seiner philosophischen Auseinandersetzung, die an Aristoteles „*fantasia*“ und Kants „*Einbildungskraft*“ anschließt, setzt er sich mit der Frage, nach der Rolle der Vorstellungen, die als Imagination zu verstehen sind, in der Kognition des Menschen auseinander. Johnson vertritt die Ansicht, dass die Rolle der Imagination im philosophischen Diskurs eher ein Schattendasein führte. Denn Vorstellungen entsprachen zwar kreativen Leistungen, die jedoch nicht objektiv nachweisbar und irrational waren und demzufolge keinen Niederschlag im rationalen Denken fanden. Johnson (1987) spricht von einem „*platonian suspicion of imagination*“ (ebd., 141 ff). Demzufolge wird zwar anerkannt das Objekte über die Bildhaftigkeit erfasst werden könnten, aber „die wahre Essenz des Objekts nicht zeigen kann, da Bilder selbst nicht verlässlich sind: Sie können halluzinatorisch, schwammig etc. sein.“ (Zinken 2000, 84) Der aristotelischen Tradition folgend wurde die Vorstellungskraft als Vermittlerin zwischen der körperlichen Wahrnehmung und dem rationalen Denken, zwischen Perzeption und Ratio verstanden.

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

Aristoteles bindet die Vorstellung insbesondere an die Wahrnehmung. Vorstellungen mobilisieren Erinnerungen vormaliger, sinnhafter Wahrnehmungen. In diesem Verständnis weisen Vorstellungen einen passiven und rekonstruktiven Charakter auf und sind aufgrund der Subjektivität und Kreativität vom rationalen Denken zu trennen. Vorstellungen entsprechen der *fantasia* und stehen für freie Entfaltung. Demgegenüber werden Meinungsbildungen unter den Kriterien der Wahrheit oder Falschheit gefasst. (Johnson 1987, 144 zit. n. Zinken 2000, 84)

In Johnsons (1987) Ausführungen zu Vorstellungen lässt sich zunächst eine Nähe zum aristotelischen Ansatz erkennen. Demzufolge sind Vorstellungen an menschliche Wahrnehmungen gebunden und vermitteln zwischen dem Erleben und Denken des Menschen. Entgegen der Kritik des aristotelischen Ansatzes, die Vorstellungen auf das Gesehene reduzieren, sieht Johnson den Ertrag von Vorstellungen darin, dass darüber das Gesehene organisiert, bedeutsam ist und neue Sinnzusammenhänge hergestellt werden können. Eine solche Erweiterung der Vorstellungen sieht Johnson insbesondere im Kantschen Werk zur Einbildungskraft. Johnson (1987) rekonstruiert und interpretiert Kants Ausführungen zur Vorstellungskraft bzw. im Terminus von Kant die „Einbildungskraft“, die sich in vier Phasen fassen lassen. In der ersten Phase zeigt sich das aristotelische Verständnis, in dem die Vorstellung eine Reproduktion von Sinneseindrücken ist. In der zweiten Phase arbeitet Kant den produktiven Ertrag der Vorstellung heraus. Entgegen einem passiven Wahrnehmen, geht es in dieser Phase vielmehr darum, dass das Individuum seine Vorstellungskraft einsetzen muss, um sich mit dem Wahrgenommenen aktiv auseinandersetzen und darüber eine Vorstellung entwickeln zu können. Darüber ist die Voraussetzung für eine intersubjektive Welt und eine Wissenschaft dargelegt, die universell gültige Gesetze entdeckt. Die Vorstellungskraft transformiert das individuell Wahrgenommene „in eine Sinnstruktur mit der Möglichkeit der Objektivität.“ (Zinken 2000, 85) Das Bewusstsein verfügt nach Kant über ein Bewusstsein, dem eine objektive Struktur zugrunde liegt. Demzufolge entwickelt sich über die menschliche Vorstellungskraft eine objektive Erlebensstruktur. Dieser Aspekt Kants wird von Johnson, als Vertreter des *experimental realismen*, nicht explizit herausgearbeitet und erscheint zunächst mit seinem Ansatz nicht vereinbar zu sein. Doch das Teilen von Bedeutungen stellt eine von ihm akzeptierte Möglichkeit dar. (Johnson 1987, 151) In einer dritten Phase der Vorstellungskraft werden von Kant die Schemata erwähnt, die eine vermittelnde Funktion zwischen Wahrnehmungsbildern und abstrakten Begriffen bilden, die eine

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflgesituationen*

sensuelle und eine intellektuelle Dimension aufweisen. Diese Auffassung spiegelt sich in Johnsons Bildschemata wider (ebd., 156). An dieser Stelle merkt Zinken (2000) zu Recht kritisch an, dass sich eine Differenz in der Entstehung von Schemata zwischen Kant und Johnson abzeichnet. Während Kant beim Schema von einem A-priori-Charakter ausgeht, wenden sich die Vertreter des experimental realism gegen den A-priori-Ansatz und stellen die Entwicklung der Vorstellungen und das Denken in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Zinken (2000) entdeckt bezüglich der vorgetragenen Kritik eine Nähe und Ähnlichkeit zwischen Johnsons und Piagets Denken. Denn auch Piaget lehnt bei Kant die „Existenz transzendentaler Ideen“ ab und verweist auf die Genese des Denkens in der realen Welt. (Zinken 2000, 86)

Die vierte Phase zu Kants Vorstellungskraft lässt sich nach Johnson in den Kontext der „Kritik der Urteilskraft“ (Kant 1968) einordnen. Johnson erkennt in Kants Werk, dass die Urteilsbildung nicht ausschließlich an Regeln gebunden ist, sondern vielmehr als ein imaginativer Akt zu verstehen ist, der nicht Regeln folgt und etwas Neues hervorbringt. Während Kant im determinierenden Urteil die Anwendung eines bestehenden Begriffs auf die Erfahrung erkennt, verweist die reflexive Urteilskraft auf die menschliche Fähigkeit, von einem Sachverhalt Abstand nehmen zu können, um darüber neue Zusammenhänge Entdecken zu können (Johnson 1985, 277; Johnson 1987, 157) Letztgenannte Form, die reflexive Urteilskraft führt eine schematisierte Erfahrung „vor das geistige Auge“ (Zinken 2000, 86) und erlaubt darüber eine kritische Reflexion menschlicher Vorstellung. Johnson kritisiert Kant bezüglich des Festhaltens an der „Dichotomie zwischen materieller Wahrnehmung und geistiger Ration, zwischen Vorstellung und Verstand.“ (Zinken 2000, 86)

Die bereits erwähnte Nähe von Johnson und Piaget bezüglich der Ablehnung transzendenter Begriffe, bündelt sich in der Auffassung, dass im Sinne des psychologischen Konstruktivismus die Genese des Denkens sich in der interaktiven Auseinandersetzung mit der physischen Umwelt vollzieht. Für Johnson entwickelt sich die menschliche Gedankenwelt auf den körperlichen Wahrnehmungen. Dabei bilden die wiederholenden Körpererfahrungen die Grundlage der abstrahierten Bildschemata, auf denen die Sinnbildungen metaphorischer oder metonymischer Art abstrahiert werden. Für Johnson bildet sich daraus ein Kontinuum subjektiver Vorstellungen und objektiver Begriffe. Resultat dieses Prozesses ist das abstrakte Denken. Sowohl bei Johnson als auch bei Piaget ist der Mensch ein empirisches Wesen und baut in der erfahrungsbezogenen

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Aneignung von Welt kognitive Fähigkeiten und Bildschemata auf. Demzufolge können Vorstellungen als aktive Konstruktionsprozesse verstanden werden. Piaget nimmt eine Differenzierung zwischen Vorstellungsschemata (Schema) und Handlungsschemata (scheme) vor. Während die Vorstellungsschemata die Wahrnehmungen repräsentieren, denen relevante Aspekte des Objektbereiches immanent sind, erweisen sich die „Handlungsschemata als dauerhafte Verhaltensmuster.“ (Zinken 2000, 87) Der Begriff des Vorstellungsschemas zeigt eine deutliche Nähe zu Johnsons Begriff des Bildschemas. Denn auch durch Bildschemata werden relevante Einzelaspekte des Wahrgenommenen dargestellt und abstrahiert. Problemlösungen basieren auf den vorhandenen Schemata. Johnson (1987) spricht in diesem Kontext von kreativer Vorstellungskraft. (ebd., 157) Im Prozess der Reflexion der bereits vorhandenen Schemata entwickeln sich neue Sinnbezüge. Das Denken ist im Handeln verwurzelt. Es bauen sich Stufen des abstrakten Denkens auf und die Vorstellungen werden zunehmend in Begriffe gefasst. Piaget versteht diese Vorgänge als reflektierende Abstraktionen, die nichts anderes bedeuten, als ein bewusstes Strukturieren der Erfahrungen. Die damit einhergehende Reflexion versteht sich als ein Konstruktionsprozess, indem sich über die bewusst gewordenen Schemata neue Strukturen entwickeln. Kant und Johnson sehen in diesem kreativen Konstruktionsprozess, der auf die Reflexion zurückzuführen ist, dass sich das Imaginative, die Vorstellungskraft, in der subjektive Wahrnehmungen und das objektivierende, begriffsbildende Denken ineinander greifen, entwickeln.

„Kant saw that the mind does not go about only with a fixed stock of concepts under which it organizes what it receives through its senses. It also engages in the creative act of reflecting on representations in search of novel orderings of them, which thereby generates new meanings.“ (Johnson 1987, 157)

Allerdings lässt sich im Verständnis von Kant die kreative Konstruktionsleistung auch durch das determinierende Urteil, indem Erfahrungen durch vorhandene Begriffe interpretiert werden, hervorrufen. Festzuhalten gilt, dass die von Zinken (2000) geführte Argumentation eine bedeutsame Parallelität zwischen Johnson und Piaget erkennen lässt, in der deutlich wird, dass sich „das Denken im Handeln begründet“ (ebd., 87) indem „die Erfahrung der Welt über die Interaktion des Individuums mit ihr“ (ebd., 87) betont wird und darüber die „kreativen Konstruktionsleistungen des Individuums“ (ebd., 87) hervorheben. In dieser „genetischen Perspektive“ (ebd., 87) ist ein sich Abwenden von der „objektivistischen Dichotomie“ (ebd., 89), wie bspw. die der „zwischen Vorstellung und

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

Denken“ (ebd., 88) verbunden, die auf eine einer „Stärkung subjektivistischer Theorien der Psychologie und Kognitionswissenschaften“ (ebd., 89) abzielt. Zinken (2000) problematisiert die „Ähnlichkeit Johnsons mit Piaget [darin], dass das Subjekt als einsamer und selbstgenügsamer Akteur gesehen wird.“ (ebd., 89) Einschränkend muss erwähnt werden, dass sowohl Johnson als auch Piaget die Einbindung und bedingte Freiheit des Subjekts in den Weltbezügen sehen.

„[...] meaning is not situated solely in propotions; instead it permeates our embodied, spatial temporal, culturally formed, and value-laden understanding [...]“ (Johnson 1987, 172)

Der kulturelle Kontext ist sowohl für Lakoff (1987) als auch Johnson (1987) für die Vorstellungswelt des Subjekts bedeutsam. Die Genese der Vorstellungsstrukturen beschränkt sich allerdings ausschließlich auf den Radius der individuellen körperlichen Erlebensweisen und würdigt „die kulturelle und historische Prägung metaphorischer Kognitionen“ (Zinken 2000, 91) unzureichend. Darüber hinaus wird von Johnson und Piaget der Einfluss von mitmenschlichen Auseinandersetzungen auf die Entstehung der menschlichen Bildschemata weitgehend ausgeblendet.

Festzuhalten gilt, dass erst durch Metaphern ein Bezug zur Welt hergestellt wird und Metaphern, verstanden als Deutungsmuster die Weltaneignung organisieren. Der metaphorische Weltbezug ermöglicht die Erkenntnisbildung und affektive Beziehung zu den verschiedenen Weltelementen. Metaphern verweisen auf reale Erfahrungen und verdichten diese. Metaphern bilden eine entscheidende Grundlage für die Qualität und die nuancenreiche Beziehung, die der Mensch zur Welt herstellt. Das Verhältnis von Metaphern und Erfahrungen ist elementar für die Orientierung in der Welt. Diese „metaphorischen Orientierungen sind nicht willkürlich“, sondern „haben eine Grundlage in unserer physischen und kulturellen Erfahrung“ (Lakoff/Johnson 2004, 22). Die Metaphorizität ist somit in Erfahrungszusammenhängen verankert und stellt damit den bereits erwähnten Weltbezug her.

„Analogien, Metaphern und Sinnbilder sind die Fäden, mit denen der Geist mit der Welt in Verbindung bleibt, auch wenn er, geistesabwesend, den unmittelbaren Kontakt zu ihr verloren hat, und sie gewährleisten die Einheit der menschlichen Erfahrung“ (Arendt 1979 zit. n. Combe/Gebhard 2007, 30).

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

Im Kontext dieser Aussage wird allerdings deutlich, dass über Metaphern zwar der Bezug zur Welt hergestellt wird, jedoch der unmittelbare Zugang zu den Gegenständen verstellt bleibt. Dies ist letztlich auf den metaphorischen Charakter des Weltbezugs zurückzuführen (Combe/Gebhard 2007, 30).

Mit Polanyi (vgl. Kap. 3.2.4.1) konnte bereits gezeigt werden, dass Handlungs- und Theoriewissen in der situativen Urteilsbildung und dem Fallverstehen ineinander greifen. Demzufolge lässt sich mit der Kognitiven Metapherntheorie von Lakoff/Johnson (1980) verdeutlichen, dass Metaphern bzw. metaphorische Konzepte nicht nur die Alltagswelt, sondern auch die Wissenschaftswelt beeinflussen und bestimmen. Im Anschluss an Kuhn schlagen sich Paradigmenwechsel auch in einem Wechsel metaphorischer Konzepte nieder,

„wenn z.B. (aber nicht nur) symbolische Verallgemeinerungen ihr scheinbar sicheres Fundament verlieren und das Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Disziplin ins Wanken gerät und neue Grundfesten suchen muß. Dann findet ein Wandel in der basalen Metaphorik statt. Dies deutet auf ein kulturell bestimmtes Wissenschaftsverständnis hin, da, da symbolische Verallgemeinerungen bzw. Metaphern perspektivisch sind, also per definitionem keinen umfassenden Wahrheits- und Geltungsanspruch stellen, sondern einen, der lediglich aus der eingenommenen Perspektive heraus sinnvoll erscheint.“ (Wolf 1994, 96)

Im pflegewissenschaftlichen Kontext steht eine systematische Rekonstruktion der basalen Metaphorik aus (vgl. Schmitt/Böhnke 2006; Schmitt/Böhnke 2009). Metaphern bzw. metaphorische Konzepte als Grundlage alltagspraktischen und wissenschaftlichen Handelns sind nicht zuletzt für die Perspektivenbildung verantwortlich. Demzufolge basiert die „reflexive Metaphorisierung“ (Debatin 2005, 40) zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der direkten Pflegesituation auf den lebensgeschichtlich, sozial, kulturell und historisch geprägten metaphorischen Konzepten. Metaphorische Konzepte bilden die Wahrnehmungs- und Interpretationsfolie im situierten Fallverstehen und der Urteilsbildung.

5.7 Zwischenbetrachtung

Die Ausgangsthese des vorliegenden Kapitels schreibt den Metaphern im Prozess des situierten Fallverstehens und der Urteilsbildung pflegeberuflichen Handelns eine epistemische und wirklichkeitserschließende Funktion zu. Die vorangestellten Ausführungen zeigen, wie Metaphern als diskursive Spuren die Verbindung zwischen sinnlichen und mentalen Prozessen des Selbst- und Fremdverstehens herstellen. Die Spur der Metapher ermöglicht nicht nur das Generieren und Transformieren von Wissen und Erfahrungen, sondern bildet die Grundlage des Denkens, Handelns und Fühlens einschließlich des unmittelbaren Verstehens bzw. Nicht-Verstehens in der direkten Pflegesituation. Im alltäglichen Gespräch werden Metaphern erzeugt, aus denen Eigen- und Fremdbilder hervorgehen, die in der direkten Pflegesituation handlungswirksam sind und Einfluss auf den Verlauf der Kommunikation und Interaktion haben. Darüber wird die soziale Wirklichkeit zwischen den Interaktionspartnern hergestellt.

Im Anschluss an *Aristoteles* (vgl. Abs. 5.1.) ist die *Übertragung* grundlegend für die begriffliche Bestimmung der Metapher. Die wörtliche Bedeutung eines Wortes wird von der Ursprungssituation auf eine andere übertragen. Richards (vgl. Abs. 5.1.1.) und Black (Abs. 5.1.2) wenden sich als Vertreter der Interaktionstheorie gegen die Substitutionstheorien, die davon ausgehen, dass Metaphern paraphrasiert und ersetzt werden können. Der Ertrag von Metaphern ist im Erzeugen neuer Bedeutungen und in einem sinnverstehenden Zugang zum Anderen erkennbar. Ferner wird durch die epistemische Funktion der Metaphern die vorbegriffliche Erfahrung gestaltet. Entscheidend ist der metaphorische Mehrwert, der darüber bestimmt, welche Implikationszusammenhänge sich bilden.

Ein wesentliches Verdienst von Debatin (vgl. Abs. 4.4) ist, dass er mit Rückgriff auf Black (1962) die Leistungsfähigkeit der Metapher herausarbeitet, indem er die Begriffe der Emphase und Resonanz im Hinblick auf die Nichtparaphasierbarkeit der Metapher und deren Implikationszusammenhänge, die auf die Vielschichtigkeit und Bedeutungstiefe der Metapher hinweisen, systematisiert. Damit verbunden ist eine Differenzierung, die auf „tote,, bzw. „lexikalisierte“ Metaphern verweist, Metaphern, die sowohl einer konventionalisierten Alltagsorientierung als auch disziplinspezifischen Metaphern zuzurechnen sind. Die von Debatin (2005) vorgenommene Einteilung in die

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in Pflegesituationen*

Grundfunktionen der kreativ-kognitiven, der orientierend-welterschließenden und der kommunikativ-evokativen Funktion der Metapher ermöglicht ein erweitertes Verständnis für das situierte Fallverstehen und die Urteilsbildung in Pflegesituationen. Die kreativ-kognitive Funktion der Metapher verweist auf das Denkmodell der Interaktionspartner. Die orientierend-welterschließende Funktion der Metapher basiert auf dem kulturell und gesellschaftlich geprägten normativ-lebensweltlichen Handlungswissen der Akteure. Die kommunikativ-evokative Funktion eröffnet Pflegenden und zu Pflegenden den Horizont, in dem das implizite Wissen sowie das individuelle und kulturelle Erfahrungswissen in der interaktiv-kommunikativen Verständigung freigelegt wird. Mit der von *Debatin* (2005) vorgenommenen Typologisierung zur reflexiven Metaphorisierung lässt sich eine kritisch-hermeneutische Einstellung gegenüber Metaphern einnehmen. Damit verbunden ist eine Explikation der Kontingenz von Differenzen, die sich im Kontext eingeschliffener Metaphoriken entwickeln. Über absichtsvolle metaphorische Neubeschreibungen können erweiterte Perspektiven angebahnt werden. Daraus resultiert das erkenntniskritische Potenzial der Metaphern. Die ethisch-moralische Dimension der Metaphernreflexion kommt im Rahmen von Kommunikationsstörungen, die auf Metaphernkonflikten basieren, zum Tragen. In einem kritisch-reflexiven Prozess können die metaphorischen Konflikte aufgedeckt und durch die bereits erwähnten metaphorischen Neubeschreibungen konstruktive Konfliktlösungen, Handlungsentscheidungen und -alternativen bewusst entwickelt werden.

Philosophen der Aufklärung als Vertreter der Substitutionstheorie, zeigen gegenüber der metaphorischen Sprache eine skeptische Haltung. Zugespitzt ausgedrückt, geht damit eine Dichotomie zwischen der präzisen Wissenschafts- und Alltagssprache einher, die eine Überbetonung der Metasprache vorsieht. Letztere Sprachform droht aufgrund der Kritik hinsichtlich der Mehrdeutigkeit und Verborgenheit von Gedanken durch die präzise Metasprache verdrängt zu werden. Mit der Austreibung des Metaphorischen drohen das lebensweltliche Wissen bzw. Erfahrungswissen der Handlungsakteure und die damit einhergehenden existentiellen Erlebensweisen durch die einer wissenschaftlichen Fachsprache entnommene Wahrnehmungs- und Interpretationsfolie überformt zu werden. Mit Blick auf das dialektische Verhältnis von „Mimesis und Ration“ konnte gezeigt werden, dass Metaphern eine Brückenfunktion zwischen vorsprachlicher, -begrifflicher und rationaler Ebene pflegeberuflichen Handelns einnehmen. Angesichts des dargelegten Argumentationsgangs, der die Relevanz von Metaphern als lebensweltlichen Zugang zum

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

Anderen verdeutlicht, wurden in einem problemgeschichtlichen Abriss die Bestimmung der Kernelemente einer Theorie der Dialektik metaphorischen Denkens und deren anthropologische Dimension vorgenommen (vgl. Abs. 5.2)

Im Anschluss an Kant wird deutlich, dass Metaphern, als innere Bilder auf Schemate basieren und wesentlich an der Einbildungskraft und reflektierenden Urteilskraft beteiligt sind. Des Weiteren verweist das metaphorische Sprechen auf eine Denkform, in der sich das menschliche Erkenntnisvermögen, das wesentlich auf leiblich-sinnlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen basiert, entfaltet. Im Anschluss an Nietzsche wird metaphorisches Denken als eine Form des dialektischen Denkens verstanden, durch das der Mensch in einem dialektischen Verhältnis zwischen Selbsterkenntnis und In-der-Welt-Sein steht. Die damit einhergehende Einheit von Identität und Nicht-Identität zeigt sich in Form von Differenzenerfahrungen. Darüber hinaus kann das metaphorische Sprechen als ein evozierendes Sprechen verstanden werden, in dem die inneren Bilder und Vorstellungen zum Vorschein kommen und darüber Sinnbildungen und Bedeutungen erzeugen. Mit der anthropologischen Dimension des Metaphorischen wird im Anschluss an Plessner die Exzentrizität, die eine Schlüsselstellung zwischen Selbstbewusstsein und Weltverhältnis einnimmt, bedeutsam. Sie kann als Existenzialbeweis und genuine Ausdrucksgestalt des Lebendigen erkannt werden und zeigt sich im Verhalten. Darüber vollzieht sich die Wirklichkeitskonstitution des Menschen, die sich aus der Leibmitte entfaltet. Ein wesentliches Verdienst Plessners ist es, dass er der Anthropologie eine dialektische Theorie des Metaphorischen liefert. Aus einem kulturphilosophischen Blickwinkel fokussiert Cassirer die Wirkkraft der Sprache, die in symbolischen Formen vermittelt ist. Darüber kommt die kulturelle Wirklichkeitsbildung und anthropologische Dimension der Sprache zum Ausdruck. Mit Rückgriff auf Kants Konzept der Einbildungskraft wird deutlich, dass Schemate kulturell geprägt sind und eine elementare Grundlage der menschlichen Reflexionsverhältnisse bilden.

Im Anschluss an den späten *Wittgenstein* (vgl. Abs. 5.3) nehmen die Sprachspiele, über die sich Bilder entfalten, in der interaktiv-kommunikativen Handlungssituation eine wirklichkeitserschließende Funktion ein. Wittgensteins Sprachspielbegriff verweist auf das Zusammenspiel semiotischer Handlungsformen. Der lebensgeschichtliche und kulturelle Kontext bestimmt die Interpretationspraxis der Sprachspiele. Demzufolge sind alle Sinne, die sich als akustische, visuelle, taktile und mentale Gesten ausdrücken biografisch und kulturell geprägt. Die an Handlungsvollzüge gebundenen Sprachspiele, sind prozessual

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflagesituationen*

und basieren auf impliziten und expliziten Regeln, die sich nur bedingt formalisieren, rationalisieren und planen lassen. Darüber kann das Phänomen der Ungewissheit und die Zukunftsoffenheit im Kontext menschlicher Lebenspraxis begründet werden. Die sich in den Sprach- und Handlungsspielen entfaltenden Bilder sind als implizite Theorien der Handlungsakteure zu verstehen, in denen sich die subjektiven Vorstellungen von Wirklichkeit widerspiegeln. Die subjektiven Sprachbilder, verstanden als handlungsleitende Denkbilder entscheiden über die Art und Weise des wirklichkeitserschließenden Zugang zum Anderen. Bezogen auf pflegeberufliches Handeln wird deutlich, dass die pflegeberuflichen und forschenden Sprach- und Handlungsspiele sich als kulturspezifische und lebensgeschichtlich geprägte Lebensform verstehen, die im Aisthetischen verwurzelt sind und die Grundlage des situierten Fallverstehens und der Urteilsbildung in Pflagesituationen bildet.

Mit *Blumenberg* (vgl. Abs. 5.4) nimmt die Hintergrundmetaphorik eine elementare Stellung in Handlungsprozessen ein. Konkret handelt es sich um Leitbilder, durch die kulturell geprägte Denk- und Vorstellungsformen entstehen, die Einfluss auf das Handeln nehmen. Eine Auseinandersetzung mit Blumenbergs Metaphorologie kann für die Problematik sensibilisieren, das sich bei den professionellen AkteurInnen unter Bedingungen einer expandierenden Ökonomisierung und des wissenschaftlich-technischen Fortschritts möglicherweise Deutungsmuster bilden, die eine zunehmende Deformierung und Entwürdigung individueller Lebenswelten hervorrufen. Durch die perspektivische Verengung des professionellen Blicks, wird das lebensweltliche Wissen auf das in wissenschaftlichen Termini Sagbare reduziert und das Leiberleben droht zu verstummen. Dieser Prozess lässt sich auf die „absolute Metapher“ zurückführen, die Träger von kulturell, gesellschaftlich und lebensgeschichtlich geprägten Einstellungen, Werten und Haltungen und als „Käfig persönlicher Gedanken und Gefühle“ verstanden werden kann, der letztlich darüber entscheidet, inwieweit sich der Zugang individueller Selbst- und Weltverhältnisse versperrt oder eröffnet.

Aus einer hermeneutischen Perspektive macht *Ricoeur* (vgl. Abs. 5.5) mit der heuristischen und kreativen Produktivität der „lebendigen Metapher“, die Ausdruck der lebendigen Erfahrung ist, deutlich, dass sich darin Wirklichkeitskonstruktionen widerspiegeln. Metaphern ermöglichen daher in alltagspraktischen Situationen ein Sinn- und Symbolverstehen, durch das sich neue und erweiterte Perspektiven sowie die daraus resultierenden Realitätsbezüge bilden können. In der diskursiven Interaktion zwischen

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

Pflegenden und zu Pflegenden entwickeln sich die Interpretationen, Sinn- und Bedeutungszuschreibungen, die als ein Ergebnis der Vieldeutigkeit der metaphorischen und Perspektivenartikulierenden Rede zu verstehen sind. Die entstehenden Bedeutungen von Lebenswirklichkeit sind an die vorbegrifflichen Erfahrungen und die situative Ereignishaftigkeit gebunden.

Die Kognitive Metapherntheorie von *Lakoff/Johnson* (vgl. Abs.5.6) macht deutlich, dass menschliches Verstehen auf metaphorischen Konzepten, die aus der erfahrungsgebundenen Körpergebundenheit (Embodiment) hervorgehen, beruht. Die sozialen Wirklichkeiten erschließen sich über metaphorische Konzepte, die das menschliche Denken, Handeln und Fühlen leiten. Die Alltagssprache und das Alltagshandeln basieren auf metaphorischen Konzepten, die sich in sprachlich artikulierten, leiblich-sinnlichen und emotionalen Interaktionen entfalten. In einer Zusammenführung der Reflexionstheorie von Schön (1979) (vgl. Kap. 3 Abs. 2.1) und der Kognitiven Metapherntheorie von Lakoff/Johnson (1980) lässt sich im Hinblick auf die reflexive Könnerschaft zusammenfassend feststellen: Der Handlungsmodus „Wissen-in-der-Handlung“ basiert auf einem in den *Leibkörper* eingeschriebenen, nur bedingt artikulierbarem Alltagswissen, in das auch wissenschaftsbasiertes Wissen Eingang findet und in Form von Handlungsrouinen zum Ausdruck kommt. Konkret ausgedrückt, liegt diesem Handlungsmodus, der dem „Metaphors we live by“ (Lakoff/Johnson 1980) entspricht, ein metaphorisches Wissen zugrunde, dem Metaphern als „Deutungsmuster“ (vgl. Schmitt 2005) und eine damit einhergehende Sichtweise entspringen, die für Pflegende und zu Pflegende bereits manifeste Realitäten und Wahrheiten darstellen. Darüber vollzieht sich das intuitive Pflegehandeln und bildet die Grundlage des intuitiven Urteils und Fallverstehens. Der Handlungsmodus „Reflexion-in-der-Handlung“ setzt bei auftretenden Problemen in der Pflegesituation ein. Im Hinblick auf ein Verstehen und Problemlösen entwickelt sich von Seiten der professionell Pflegenden ein Experimentieren und Probehandeln, das über die metaphorisch-abduktive Logik erfolgt. Darüber wird ein assoziatives Denken mobilisiert, das möglicherweise zu neuen Sichtweisen und Handlungsstrategien führt, die aus einem interaktiv-kommunikativen Aushandlungsprozess zwischen Pflegenden und zu Pflegenden hervorgehen. „Reflexion-über-die-Handlung“ ermöglicht über diskursive Verfahren im entlasteten Handlungsmodus, wie bspw. der Forschungs- und Lernmethode „critical-reflective-inquiry“ (vgl. Kim 1999) die metaphorisch strukturierten Sichtweisen der professionell Pflegenden freizulegen. Eine

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflagesituationen*

metaphernanalytisch motivierte rekonstruktive Fallarbeit (vgl. Schmitt/ Böhnke 2009; Darmann-Finck/Böhnke/Straß 2009; Schmitt/Böhnke 2006) bzw. kritisch-rekonstruktive Fallarbeit (vgl. Böhnke 2006; Böhnke/Straß 2006), die die gesamte Handlungstypologie von Schön in den Blick nimmt, kann ein Bewusstsein für die dem Pflegehandeln zugrunde liegenden metaphorischen Konzepte schärfen. Konkret geht es um die habituell verankerten metaphorischen Konzepte, welche die Grundlage des intuitiven Handelns bilden und das Denken, Handeln und Fühlen von Pflegenden und zu Pflegenden leiten. Das situierte Fallverstehen und die Urteilsbildung in Pflegesituationen entwickeln sich in der interaktiv-kommunikativen Entfaltung der metaphorischen Konzepte, die als Ausdruck des lebensgeschichtlichen Gewordenseins zu verstehen sind.

Im dritten Kapitel (vgl. Kap.3 Abs. 2.2) konnte mit Polanyis (1985) „Theory of tacit knowing“ gezeigt werden, dass das implizite Denken als „theory of non explicit thought“ (ebd., 155) zu verstehen ist und knowing auf den dynamischen Aspekt des Wissens verweist. Das implizite Denken beruht auf einem Körperwissen, das für „Prozesse des Wahrnehmens, Beurteilens, Antizipierens, Denkens, Entscheidens, Handelns“ (Neuweg 2005, 557) bedeutsam ist. Mit Lakoff/Johnson (1980) lässt sich zunächst feststellen, dass das implizite Denken auf metaphorischen Konzepten beruht und darüber das intuitive Urteil und Fallverstehen bestimmt. Die Körpergebundenheit (Embodiment), dem Einleibung, Einfühlung und Verinnerlichung zugrunde liegen, einschließlich der damit einhergehenden Wahrnehmungsprozesse, die bei Polanyi (1985) für das implizite Wissen stehen, das dem verkörperten Wissen entspricht, dem praktisches und theoretisches Wissen sowie die Grundstruktur von proximalen und distalen Term zugrunde liegt, wird bei Johnson (1987) und Lakoff (1987) grundlegend für menschliches Verstehen erkannt. Nach Johnson (1987) und Lakoff (1987) beruht das verkörperte Wissen auf der Integration von neurobiologischen und -physiologischen Körpererfahrungen sowie sozial-kulturellen Erlebens- und Erfahrungsweisen und kann mit den vorbegrifflichen Bildschemata bzw. metaphorischen Konzepten, die Grundlage des gestaltbildenden Urteils sind, gleichgesetzt werden. Das situierte Fallverstehen und die Urteilsbildung vollziehen sich nach Polanyi (1965) über die implizite Integration, die auf dem impliziten Schluss basiert. Während sich das unmittelbare Verstehen auf der epistemischen Integration entwickelt und damit der distale Term unmittelbar wahrgenommen, erkannt und verstanden wird, handelt es sich im Anschluss von Lakoff/Johnson (1980) um die Integration des Wahrgenommenen in vorhandene metaphorische Konzepte. Der implizite Triadenaufbau basiert nach Polanyi auf

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflugesituationen*

dem Wechselspiel von Imagination (aktive Form), die als finale Intuition der performativen Integration entspricht sowie die Intuition (passive Form). Beim frühen Johnson (1987) entspricht die Imagination der an Kant orientierten Einbildungskraft, über die sich neue Bilderschemata entwickeln. Dagegen entsprechen der Intuition die dem Handeln zugrunde liegenden Bilderschemata.

Im Hinblick auf die Bedeutung von Metaphern im Kontext der Abduktion von Charles Peirce, lässt sich feststellen, dass abduktive Schlüsse im Anschluss an Lakoff/Johnson (1980) und Schachtner (1999) auf habituell verankerten metaphorischen Konzepten beruhen, die aus lebensgeschichtlich, sozialisatorisch geprägten Erfahrungen, im weitestem Sinne aus impliziten Wissensbeständen hervorgehen und in denkend artikulierenden Wahrnehmungsvollzügen die Grundlage von Wahrnehmungsurteilen in der Pflegesituation bilden. Ferner treten Irritationen und Zweifel auf, wenn divergierende metaphorische Konzepte zwischen den Pflegenden und zu Pflegenden in Kommunikations- und Interaktionsprozessen aufeinander treffen und damit nicht deren Erwartungs- und Verstehenshorizont entsprechen.

Angesichts der gewonnenen Erkenntnisse zur epistemischen und wirklichkeitserschließenden Funktion von Metaphern, kann resümierend festgestellt werden, dass der Leibkörper und insbesondere das „leibliche Gespür“ (Böhnke 2001, 94), das die elementare Grundlage der reflexiven Könnerschaft bildet, aufgrund der bereits dargelegten, engen Verbindung von Metaphern bzw. metaphorischer Konzepte und körperlich-leiblichen Erfahrungen in der pflegeberuflichen Interaktion und Kommunikation zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in Form von Metaphern ausgedrückt, erfasst werden. Demzufolge gehen das situierte Fallverstehen und die Urteilsbildung aus dem Leibkörper hervor und kann als kritische Instanz einer evidenzbasierten Pflegepraxis verstanden werden. Konkret ausgedrückt, lässt sich im Anschluss an Bourdieu feststellen, dass die Doxa, verstanden als Modus der Evidenz auf metaphorischen Konzepten basiert. Demzufolge erschließt sich die interne Evidenz zwischen Pflegenden und zu Pflegenden über die kommunikativ-interaktive Entfaltung der metaphorischen Konzepte. Der Habitus verstanden als Leibkörper ist der Träger der biografisch, sozialisatorisch und kulturell geprägten metaphorischen Konzepte, die als Wahrnehmungs-, Bewertungs-, Urteils- und Verstehensschemata darüber entscheiden, was in den Blick genommen wird. Demgegenüber erweist sich das wissenschaftliche Wissen als externe Evidenz, deren metaphorische Konzepte als Wahrnehmungs- und

5. *Kapitel - Metaphern als epistemische und
wirklichkeitserschließende Grundlage interaktiv-dialogischer leibkörperbezogener
Verständigungsprozesse pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilsbildung in
Pflegesituationen*

Interpretationsfolie neben der internen Evidenz die Grundlage des situierten Fallverstehens und der Urteilsbildung darstellen. Mit Blick auf die Einzigartigkeit des Falls und der daraus resultierenden Handlungsentscheidungen gilt es sich den Einfluss des kritischen Verhältnisses von wissenschaftlich geprägter Fachsprache und lebensweltlich orientierten Erfahrungswissen auf die Art und Weise der Beziehungsgestaltung und der Problemlösungsstrategien zu vergegenwärtigen. Die fallbezogene reflexive Metaphorisierung, verstanden als sinnverstehende Metaphernanalyse, ermöglicht einen Emanzipationsprozess indem die sich zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der pflegeberuflichen Interaktion entfalten metapherischen Konzepte hinsichtlich der Perspektivenbildung, Verstehens- und Verständigungsprozesse, Urteilsbildung und Handlungsentscheidungen rekonstruiert werden können.

6. KAPITEL - ZUSAMMENFASSENDER SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK

In den nachfolgenden Ausführungen werden zunächst ausgehend von der zentralen Untersuchungsfrage und -these die zentralen Untersuchungsergebnisse gebündelt zusammengefasst (vgl. Abs. 6.1). In einem nächsten Schritt gilt es die Konsequenzen für die Pflege-, Gesundheits- und Lehrerbildung (vgl. Abs. 6.2) auszuzeigen. Des Weiteren werden Konsequenzen für die Pflegewissenschaft und -forschung (vgl. Abs. 6.3) aufgezeigt.

6.1 Zusammenfassende Schlussbetrachtung

Ein wesentliches Anliegen der vorliegenden Untersuchung bestand darin, einen theoretischen Begründungsrahmen für reflexive Könnerschaft im Berufsfeld Pflege zu entwickeln. Den professionellen Kern der reflexiven Könnerschaft bildet das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden. Damit ist der Ausgangsort mimetisch-performativer und kritisch-reflexiver Bildungsprozesse pflegeberuflichen Handelns skizziert. Konkret ausgedrückt, handelt es sich um die Grundlegung einer kritisch-phänomenologisch-kulturanthropologisch begründeten Pflegebildung. Die Argumentationsfigur der vorliegenden Arbeit wurde von der zentralen Fragestellung, wie sich ein professioneller Pflegehabitus, der auf reflexive Könnerschaft ausgerichtet ist, entwickeln lässt, herausgeschält. Dabei wurde von der Hauptthese ausgegangen, dass im Prozess der Reflexion und des hermeneutischen Fallverstehens verschiedene Perspektiven eingenommen werden können, durch die ein Offenlegen neuer Möglichkeiten des Denkens, Handelns und Fühlens, eine Erweiterung des Wissens sowie ein Hinterfragen von sogenannten Gewissheiten und Routinen eröffnet. Der Untersuchungsfokus ist auf die Binnenperspektive und den professionellen Kern pflegeberuflichen Handelns gerichtet, der sich zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in

der interaktiv-dialogisch leibkörperbezogenen Begegnung über die Konstruktion und Rekonstruktion sozialer Wirklichkeiten realisiert. Hierbei ist entscheidend, dass der Leibkörper den Ausgangsort pflegeberuflichen Handelns bildet und sowohl die Akteur- als auch die Klientenperspektive in das Arbeitsbündnis integriert werden. Dem Leibkörper auf der Spur, stellt die Rahmung und Herausforderung jeder Pflegesituation dar, in der professionell Pflegende die biografisch, sozialisatorisch, kulturell und historisch geprägten Spuren der zu Pflegenden rekonstruieren und interpretieren müssen, um die darüber gewonnenen Sinn- und Bedeutungszusammenhänge des Krankheitsereignisses und -erlebens bzw. der Gesundheitskrise annähernd verstehen zu können. Dies stellt eine wesentliche Voraussetzung eines ressourcenorientierten pflegetherapeutischen Prozesses dar. Relevant ist somit, dass professionell Pflegende die biografisch und sozialisatorisch geprägten Bewältigungsmuster im Verlauf der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung entdecken und die darüber gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage der Pflegeinterventionen systematisch in den pflegetherapeutischen Prozess integrieren. Mit dem Anspruch die Einzigartigkeit des individuellen Falls aufzuspüren, bedarf es bei professionell Pflegenden einer reflexiven Könnerschaft, deren Kernelemente die Reflexion und das hermeneutische Fallverstehen die elementare Grundlage der Beziehungsgestaltung und des Arbeitsprozesses in der Interaktion zwischen Pflegenden und zu Pflegenden darstellen. Dies setzt bei den professionell Pflegenden eine „hermeneutische Wahrnehmungseinstellung“ (Combe/Buchen 1996: 304), der ästhetische Verstehensprozesse zugrunde liegen voraus, um die klinische Urteilsbildung und die daraus resultierenden Pflegeinterventionen fallspezifisch vornehmen zu können.

In einer ersten Bestandsaufnahme zum professionellen Pflegehabitus und reflexiver Könnerschaft (vgl. Kap. 1.2) konnte anhand zentraler pflegewissenschaftlicher, -pädagogischer, -didaktischer und berufspädagogischer Untersuchungen gezeigt werden, dass der professionelle Pflegehabitus auf dem „einigende[n] Prinzip, das die je besonderen Lebensäußerungen einer Pflegeperson, ihr Denken, Wahrnehmen, Urteilen und Handeln mit ihrem (pflege)kulturellen Lebenszusammenhang verbindet“ (Raven 2006, 27 Einfügung U.B.) beruht. Die pflegepraktische und wissenschaftliche Expertise bildet die Grundlage der reflexiven Könnerschaft, die eine Achtsamkeit und ein Gewahrsein erfordert, um der Vulnerabilität zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung gerecht zu werden. Der professionelle Kern pflegeberuflichen Handelns wurde sowohl aus der strukturtheoretischen Perspektive (vgl. Oevermann 1996, 2002) als auch im Anschluss an den neueren reflexiven Professionalisierungsdiskurs (vgl. Dewe/Wagner 2006; Dewe 2009) bestimmt und

theoretisch begründet. Damit rücken das Theorie-Praxis-Verhältnis, das Handlungs- und Theoriewissen sowie die pflegepraktischen Problemstellungen der professionellen AkteurInnen in den Blick, die einer systematischen fallbezogenen Rekonstruktion subjektorientierter Bildungsprozesse Rechnung leisten (vgl. Kap 2.2). Dementsprechend zeichnet sich eine professionelle Pflegepraxis darin aus, dass beruflich Pflegende über eine kritisch-reflexive Handlungskompetenz verfügen, die sich nicht auf kognitiv-rationale Verstehensprozesse beschränkt, sondern vielmehr den Leibkörper zum Ausgangsort pflegeberuflichen Fallverstehens und Urteilens nimmt. Darüber lässt sich die Zielperspektive pflegeberuflichen Handelns, die auf eine größtmögliche autonome Lebenspraxis der Pflegenden und zu Pflegenden in Interaktionsprozessen gerichtet ist am ehesten Verwirklichen. Im pflegeberuflichen Arbeitsbündnis zwischen Pflegenden und zu Pflegenden bedarf es einer professionellen Beziehungsgestaltung und Problemlösung, die unter Berücksichtigung des Leibkörpers auf einem reflexiven hermeneutischen Fallverstehen basiert. Eine weitere Voraussetzung der professionellen Gestaltung der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung ist die Integration von wissenschaftlichem Wissen (Regel-, Erklärungs- und Begründungswissen) und dem biografisch, sozialisatorisch, kulturell sowie historisch geprägtem lebensweltlichen Wissen (vgl. u.a. Remmers 2000; Böhnke 2001, Görres / Friesacher 2005; Friesacher 2000, 2008; Hülsken-Giesler 2008; Darmann-Finck 2009). Des Weiteren wurde auf die Schwierigkeit verwiesen, dass professionell Pflegende im Kontext der widersprüchlichen Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung den konfligierenden Ansprüchen der Pflegepraxis gerecht werden müssen. Nichtzuletzt konnte gezeigt werden, dass sich in diesem Prozess die Krisenhaftigkeit pflegeberuflicher Handlungsentscheidungen abzeichnet. Dabei kann die Pflegesituation über institutionell geprägte pflegeberufliche Standarddeutungen und -lösungen nur unzureichend interpretiert werden. Vielmehr bedarf es eines pflegespezifischen Fallverstehens und einer situierten Urteilsbildung, um dem Phänomen der Ungewissheit, das ein konstitutives Element professioneller Pflegepraxis darstellt, gerecht zu werden. Darüber gerät das Besondere und Einzigartige der Pflegesituation in den Blick.

Mit dem Leibkörper als genuine Grundlage pflegeberuflichen Handelns realisiert sich die soziale Wirklichkeit in der Interaktion zwischen Pflegenden und zu Pflegenden, über die unterschiedliche Formen des Wissens, Denkens, Handelns und Fühlens zur Aufführung kommen und an ein ästhetisches Verstehen gebunden sind. Präziser ausgedrückt, wurde anhand des anthropologischen Konstrukts der Performativität (vgl. Kap. 2.1) pflegeberuflichen Handelns deutlich gemacht, dass sich das pflegespezifische

Fallverstehen und die Urteilsbildung in der direkten Begegnung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in Form mimetisch-performativer Wahrnehmungs-, Sprach- und Handlungsvollzüge ereignet. Die Spuren des Krankheitserlebens und der Gesundheitskrise gehen aus dem kulturell, historisch, sozialisatorisch und biografisch geprägten Leibkörper des zu Pflegenden hervor und zeigen sich in Form leiblicher Expressionen, wie bspw. im Weinen als Ausdruck von Leiderfahrungen, die sinnlich wahrnehmbar sind (vgl. Kap. 3.1; 3.2.5; 4.5). Weiterhin ließ sich Explizieren, dass insbesondere die rituelle Handlungspraxis, die auf dem impliziten Wissen der Akteure beruht, darüber entscheidet, *wie* die interaktiv-kommunikativen Verhältnisse zwischen professionellen Akteuren und den Klienten vollzogen werden. Ritualen wurde im Hinblick auf die Entwicklung von Beziehungs- und Machtsstrukturen eine entscheidende Funktion zugeschrieben. Dabei konnte deren determinierende Funktion festgestellt werden, die u.a. auf die unhinterfragten institutionell geprägten Handlungsroutrinen zurückzuführen sind. Die Blindheit gegenüber dem eigenen Handeln kann eine Asymmetrie zwischen Pflegenden und zu Pflegenden im pflegetherapeutischen Prozess zur Folge haben. Darüber werden die existentiellen Erlebensweisen der zu Pflegenden durch institutionell geprägte Standarddeutungen nur unzureichend wahrgenommen und möglicherweise deformiert. Das Potenzial der rituellen Handlungspraxis beruht auf dem Körperwissen der professionellen Akteure und bestimmt darüber, was zur Inszenierung und Aufführung kommt. Entgegen der determinierenden Funktion der Rituale, kann diesen auch eine innovative Funktion zugeschrieben werden, die durch eine gegenläufige rituelle Inszenierungs- und Aufführungspraxis möglicherweise zu Transformationen der individuellen und kollektiven Handlungspraxis führen können. Voraussetzung dafür ist die Reflexion, über die die individuellen und kollektiven Praktiken kritisch hinterfragt und alternative Handlungsentwürfe in einer ritualisierten Form eingeführt werden. Die Wirksamkeit ritueller Handlungspraxis zeigt sich in den kollektiven Handlungs- und Verhaltensweisen, die darüber entscheiden, wie die professionellen Akteure zueinander und zu den Klienten stehen und wie pflegeberufliche Handlungssituationen gedeutet und empfunden werden. In diesen mimetisch-performativen Handlungsvollzügen nimmt die Aisthesis und somit die Wahrnehmungspraxis eine elementare Funktion im pflegespezifischen Fallverstehen und der Urteilsbildung ein. Denn wie bereits gezeigt werden konnte, handelt es sich bei der sozialen Mimesis um sinnliche Prozesse. Hierbei reichen die mimetischen Prozesse, die mit einer Anähnlichung an das Lebendige, wie bspw. an Personen und an tote Objekte, wie bspw. an informationstechnologische Klassifikationssysteme einhergehen, bis in die innere Vorstellungswelt der AkteurInnen ein (vgl. Wulf 2005; Hülsken-Giesler 2008). Präzise

ausgedrückt, rufen mimetische Prozesse zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der Interaktion Imaginationen hervor. Festzuhalten gilt, dass die Performativität pflegeberuflicher Sprach- und Handlungspraxis auf einem Körperwissen basiert, das sich in der direkten Pflegesituation in mimetisch-performativen Handlungsvollzügen entfaltet und die elementare Grundlage der reflexiven Könnerschaft bildet. Zugespitzt ausgedrückt, basiert das pflegespezifische Fallverstehen und die Urteilsbildung in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung auf mimetischen Prozessen, die auf ein ästhetisches Verstehen verwiesen sind. Angesichts der bereits erwähnten innovativen Seite einer ritualisierten pflegeberuflichen Handlungspraxis, nimmt Mimesis eine Schlüsselfunktion im Theorie-Praxis-Transfer und den damit einhergehenden Transformationsprozessen ein (vgl. Kap. 2.1.1; 2.1.2; 2.4) In der Auseinandersetzung mit Könnerschaft und Pflegekompetenz konnte im Anschluss an Benner (1994, 2000), Rolfe (1996) und Olbrich (1999, 2001, 2009) festgestellt werden, dass Reflexion die elementare Grundlage der Kompetenzentwicklung bildet, die auf die klinische und ethisch-moralische Urteilsbildung, das pflegespezifische Fallverstehen und die Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet ist. Letztgenannter Aspekt basiert auf einer mimetischen und kritisch-reflexiven Identitätsentwicklung, die als Herzstück subjektorientierter Bildungsprozesse verstanden werden kann. Mit *Donald Schön*, einem Vertreter des Pragmatismus konnte gezeigt werden, dass reflexive Könnerschaft auf dem Zusammenspiel der Handlungstypologie von „Wissen-in-der-Handlung“, „Reflexion-in-der-Handlung“ und „Reflexion-über-die-Handlung“ beruht. Primär handelt es sich um ein forschendes Lernhandeln, über das das Fallverstehen in der Pflegesituation primär auf dem impliziten Wissen („Wissen-in-der-Handlung“) und einem hypothesenbildenden Probehandeln („Reflexion-in-der-Handlung“) in der Pflegesituation basiert. Das hermeneutische Fallverstehen und die damit einhergehende multiperspektivische Deutung der Pflegesituation kann durch den Handlungsmodus „Reflexion-über-die Handlung“ vorgenommen werden. Hierüber können implizite Blindheiten durchbrochen, Problemlösungen vorgenommen und Wissen generiert und transformiert werden (vgl. Abs. 3.2.2.). Mit *Charles Peirce*, dem Begründer des Pragmatismus kann die Abduktion als eine elementare Grundlage von Reflexion und Fallverstehen in Pflegesituationen angesehen werden. Hierbei basieren die der Abduktion zugrunde liegenden Wahrnehmungsurteile auf dem Vorwissen und den Erfahrungen der Handlungsakteure und lassen sich demzufolge den Handlungsmodi „Wissen-in-der-Handlung“ und „Reflexion-in-der-Handlung“ zuordnen. Mit *Michael Polanyi* lässt sich aus einem kognitionspsychologischen Blickwinkel deutlich machen, dass Könnerschaft ein Resultat aktiver und passiver

Wahrnehmungsprozesse zu verstehen ist, konkret auf einem auf Einfühlung beruhenden Erkenntnisakt, bei dem ein Wechselspiel zwischen dem Fokal- und Hintergrundbewusstsein stattfindet. Darüber bildet sich die Grundlage des impliziten Triadenaufbaus, der für das Fallverstehen grundlegend ist. Das Fallverstehen entwickelt sich beim Aufbau der impliziten Triade (Integration) auf der Grundlage des impliziten Schlusses, der auf dem Wechselspiel von Imagination (aktive Form) und Intuition (passive Form) basiert. Nach Polanyi ist die forschende Einbildungskraft für die Mobilisierung der intuitiven Handlungsvollzüge verantwortlich. Demnach gilt es hinsichtlich der Deutungsvielfalt, erweiterten Handlungsperspektiven und -alternativen sowohl die Einbildungskraft als auch die Intuition zu fördern. Im Ansatz von Polanyi bleibt unklar, welche Rolle das Soziale bei der Wissensgenerierung, im Fallverstehen und der Urteilsbildung einnimmt (vgl. Friesacher 2008). Mit *Maurice Merleau-Ponty* konnte gezeigt werden, dass die Reflexion und das Fallverstehen an die Leiblichkeit, die auf den Sinnesaktivitäten beruht, gebunden ist. Die „reflexive Leiblichkeit“ (Gugutzer 2002, 85) sowie die damit einhergehende Sozialität und Kulturalität der dialogischen Wahrnehmungs- und Handlungspraxis bilden die elementare Grundlage von Reflexion und Fallverstehen. Durch die leibliche Situiertheit, Intersubjektivität und den sprachlich und nicht-sprachlich artikulierten Austausch zwischen Pflegenden und zu Pflegenden entwickeln sich Sinnbildungen, -verschiebungen und -modifikationen, die implizit den Verlauf der Kommunikation und Interaktion beeinflussen. Im Anschluss an *Pierre Bourdieu* (1985) ließ sich deutlich machen, dass der Habitus als Leibkörper zu verstehen ist und in der Performativität pflegeberuflichen Handelns zur Aufführung kommt. Demzufolge basiert das reflexive Fallverstehen auf einem leiblichen Gespür (ebd: 18) und einer „synthetischen Intuition“ (Bourdieu 1974, 132), die in Form des „praktischen Sinns“ zur Geltung kommt. Des Weiteren wurde deutlich, dass die „Doxa“ die Grundlage des evidenten Handelns darstellt. Demzufolge wird die interne Evidenz, verstanden als biografisch, sozialisatorisch und kulturell geprägtes Überzeugungssystem in Form von Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden freigelegt.

Der Leibkörper, der in der vorliegenden Untersuchung aus einem phänomenologisch-kulturanthropologischen und wissenssoziologischen Blickwinkel bestimmt worden ist, lässt sich durch die analytische Differenz von Leib und Körper untersuchen. Im Anschluss an Alkemeyer (2006) kann vom Leib gesprochen werden, wenn es sich um das innere Wahrnehmen und Erleben handelt. Demgegenüber wird vom Körper gesprochen, wenn dessen Verhalten und die damit verbundene Inszenierungs- und

Aufführungspraxis zum Ausdruck kommt und von außen beobachtet werden kann (vgl. Kap. 4.1) Beruflich Pflegende stehen in der Pflegesituation vor der Herausforderung, das zur Aufführung gekommene Krankheitserleben und -verhalten des zu Pflegenden wahrzunehmen und zu beurteilen. Zugespitzt ausgedrückt, bedarf es von Seiten der Pflegenden eines an die Wahrnehmungspraxis gebundenen „leiblichen Gespürs“ (Böhnke 2001, 94), einer Urteilskraft, um darüber die sichtbaren und unsichtbaren, die lauten und leisen, die riechbaren und geruchlosen, die schmeckbaren und nicht schmeckbaren, die tastbaren und nicht tastbaren Spuren des Anderen aufnehmen zu können. Demzufolge stellen ästhetisches Spurensuchen, -folgen und -lesen die Voraussetzung für das situierte hermeneutische Fallverstehen und die situierte Urteilsbildung in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung dar. Zwischen Pflegenden und zu Pflegenden vollzieht sich ein Konstruktions- und Rekonstruktionsprozess des impliziten und expliziten Spurenlesens, der die Rahmung der auf mimetisch-spiraligen Bewegungen beruhenden interaktiv-kommunikativen Verständigung in der Pflegesituation einnimmt. Die Art und Weise des Spurentdeckens sowie Spurenlesens und das, was als Spuren identifiziert wird, hängt wesentlich vom sozialisatorisch und biografisch geprägten Expertenwissen der beruflich Pflegenden ab. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die nicht diskursiven Ausdruckformen der Spur, wie der Blick, die Stimme und der Spürsinn auf eine Seh-, Hör- sowie Spür- und Berührungspraxis verwiesen sind. Demgegenüber erfordern die diskursiven Spuren der Metapher von den beruflich Pflegenden eine Vorstellungspraxis. Darüber hinaus kann das Bild den diskursiven und nicht diskursiven Spuren zugeordnet werden, das ebenfalls die Vorstellungskraft der Pflegenden notwendig macht. Während die nicht diskursiven Spuren auf ein ästhetisches Verstehen und Urteilen verwiesen sind, bilden Metaphern die präreflexive Gelenkstelle zwischen rationalen und vorrationalen Verstehens- und Urteilsprozessen. Metaphern gelten als *Übertragungen* von einem Bildspender zu einem Bildempfänger. Konkret handelt es sich um einen metaphorischen Mehrwert, dem ein Bedeutungsüberschuss zugrunde liegt. Die Relevanz der Metaphern lässt sich insbesondere an der vorrationalen und vorbegrifflichen Ebene festmachen, in der das Krankheits- und Gesundheitserleben zur Sprache kommt und in wissenschaftlichen Termini nicht oder nur unzureichend ausgedrückt werden kann. Insofern bilden Metaphern die ethisch-moralische und anthropologische Grundlage des menschlichen Denkens, Handelns und Fühlens. Metaphern sind lebensgeschichtlich und soziokulturell geprägte Deutungsmuster (vgl. Schmitt 2005) durch die sich die Wirklichkeitskonstruktionen in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung zwischen Pflegenden und zu Pflegenden

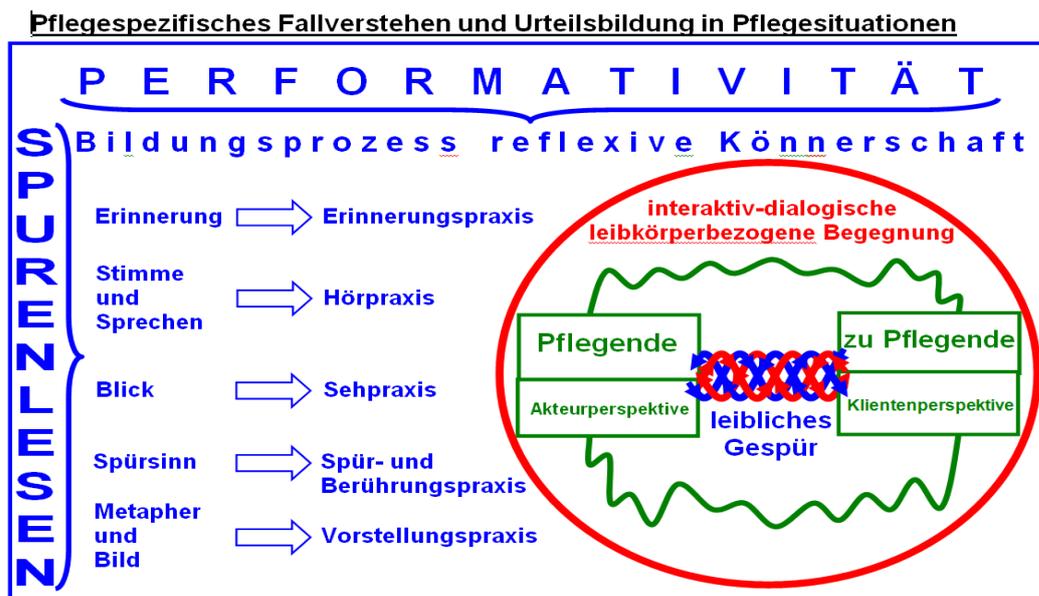
realisieren. Die von *Debatin* vorgenommene Systematik, derzufolge Metaphern in ihre welterschließend-orientierende, kommunikativ-evokative und kreativ-kognitive Funktion eingeteilt werden, zeigt deren Relevanz für die interaktiv-kommunikativen Verstehens-, Verständigungs- und Urteilsprozesse in pflegeberuflichen Handlungssituationen. Metaphern als Grundlage lebensweltlichen Wissens nehmen in den Sprach- und Handlungsspielen (vgl. Wittgenstein 1985) pflegeberuflicher Handlungssituationen eine elementare Funktion ein. Mit *Blumenberg* lässt sich sagen, dass die Hintergrundmetaphorik bspw. eines bestimmten pflegeberuflichen Handlungsfeldes sich in deren Leitbildern widerspiegeln und Einfluss auf das Denken, Handeln und Fühlen der professionell Pflegenden nimmt. Im Anschluss an *Ricoeur* bildet die lebendige Metapher die Grundlage des alltagspraktischen Sinn- und Symbolverstehens. Nichtzuletzt kommen über die perspektivenartikulierende Rede die vorbegrifflichen Erfahrungen und die Bedeutsamkeit der Lebenswirklichkeit des zu Pflegenden zum Ausdruck. Mit *Ricoeurs* dreifacher Mimesis die Flick (2000) für seine „methodologischen Überlegungen zur Fallrekonstruktion“ (ebd., 279) fruchtbar macht, basiert metaphorisches Verstehen und Urteilen auf aktiven Konstruktions- und Rekonstruktionsprozessen. Während der Mimesis₁ werden die erfahrungsgebundenen Vorverständnisse der Interaktionspartner kommunikativ freigelegt. In der Mimesis₂ wird durch die Einbildungskraft im dialogischen Gespräch ein identitätsstiftender Prozess in Gang gesetzt. Mit der Mimesis₃ wird über die Einbildungskraft die Imagination hervorgerufen, durch die Sinngebungen und -deutungen des situierten Fallverstehens und der Urteilsbildung konfiguriert werden. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die lebendige Metapher mit der Kantischen Einbildungskraft gleichgesetzt werden kann und sich über die produktive Einbildungskraft Schemata herausbilden, welche die Gelenkstelle zwischen Begriff und dem Sinnlichen vermitteln. An dieser Stelle lässt sich die Emergenzebene festmachen, die sich in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung als Ort neuer Bilder, Sinn- und Bedeutungszuschreibungen entwickelt. Im Anschluss an *Lakoff/Johnson* ließ sich verdeutlichen, dass metaphorische Konzepte als Grundlage der Alltagssprache und des Alltagshandelns sich in sprachlich artikulierten, leiblich-sinnlichen und emotionalen Interaktionen entfalten. Die Zusammenführung der Kognitiven Metaphertheorie mit der Handlungstheorie von Schön lässt erkennen, dass der Handlungsmodus „Wissen-in-der-Handlung“ auf metaphorischen Konzepten basiert, die das Denken, Handeln und Fühlen der Interaktionspartner steuern. Der Handlungsmodus „Reflexion-in-der-Handlung“ unterliegt einer metaphorisch-abduktiven Logik, die für das assoziative Denken verantwortlich ist und in einem Probedenken zum Ausdruck kommt. Dagegen erfordert

eine Explikation der dem Handeln zugrunde liegenden metaphorischen Konzepte den Handlungsmodus „Reflexion-über-die-Handlung“, der über diskursive Verfahren wie bspw. der Forschungs- und Lernmethode des „critical-reflective-inquiry“ (vgl. Kim 1999) vorgenommen werden kann. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass der frühe *Johnson* (1987) die Imagination mit der an Kant orientierten Einbildungskraft in Verbindung bringt und damit den Ausgangsort bestimmt, über den sich neue Bildschemata entwickeln. Festzuhalten gilt, dass dem intuitiven Verstehen und Urteilen die Bildschemata zugrunde liegen. Im Anschluss an *Charles Peirce* (1973) beruhen abduktive Schlüsse auf habituell verankerten metaphorischen Konzepten und können erst über Irritationen in der Interaktion zwischen Pflegenden und zu Pflegenden in der denkend-artikulierenden Rede expliziert werden. Konkret handelt es sich um das Aufeinandertreffen sich widersprechender metaphorischer Konzepte, die beim Zuhören bereits gespürt werden können. Im Anschluss an *Bourdieu* beruht der Habitus, der in der vorliegenden Untersuchung als Leibkörper verstanden wird auf biografisch, sozialisatorisch und kulturell geprägten Wahrnehmungs-, Bewertungs-, Urteils- und Verstehensschemata, die das Aufmerksamkeitsgeschehen der Interaktionspartner implizit steuert. Mit *Lakoff/Johnson* gesprochen, handelt es sich um habituell verankerte metaphorische Konzepte, die Grundlage des situierten Fallverstehens und Urteilens sind.

Die vorangestellten Ausführungen machen deutlich, dass professionelle praktische Könnerschaft in der direkten Pflegesituation auf ein reflexiv hermeneutisches Fallverstehen verwiesen ist, das seinen Ausgangspunkt in der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung und dem impliziten und expliziten Spurenlesen nimmt. Damit ist das pflegespezifische Fallverstehen, das in eine face-to-face, body-to-body und side-by-side Kommunikation und Interaktion eingebettet ist, wesentlich an ästhetisches Verstehen gebunden. Die interaktiv-dialogische leibkörperbezogene Begegnung und das implizite und explizite Spurenlesen vollziehen sich in mimetisch-performativen Pflegehandlungen, denen ein forschender Habitus zugrunde liegt. Die damit einhergehende forschende Grundhaltung und Habitusbildung der Pflegenden, der Zweifel, eine fragende Haltung, Neugier und eine offene Grundhaltung gegenüber der Ungewissheit des Verlaufs des Pflegeprozesses zugrunde liegen, ist an mimetische-performative Prozesse gebunden, in denen „mimetisch erworbenes Handlungswissen“ (Hülken-Giesler 2008, 142) in den sozialen Inszenierungen wie bspw. die der Visite oder der Körperpflege erworben wird. Das pflegespezifische Fallverstehen in der direkten Pflegesituation entfaltet sich im Sinne eines leibkörperlichen, improvisierenden Pflegehandelns, das biografisch, gesellschaftlich

und institutionell geprägt ist und an die körperliche Inszenierungs- und Aufführungspraxis der Interaktionspartner gebunden ist.

Festzuhalten gilt, dass den professionellen Kern pflegeberuflicher Könnerschaft das reflexive hermeneutische Fallverstehen und die klinische Urteilsbildung bilden. Diese Zielperspektive professionellen Pflegehandelns erfordert das Konzept des Spurenlesens in dem die Performativität der Stimme auf die Hörpraxis, des Blicks auf die Sehpraxis, des Spürsinn auf die Spür- und Berührungspraxis sowie des Bildes und der Metapher auf die Vorstellungspraxis verweisen, die auf Verständigungs- und Verstehensprozesse in der pflegeberuflichen interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung beruhen. In dem von mir erstellten Schaubild (Böhnke 2010) können die theoretischen Grundlagen des pflegespezifischen Fallverstehens und der Urteilsbildung in der Pflegesituation nachvollzogen werden.



6.2 Konsequenzen für die Pflege-, Gesundheits- und Lehrerbildung

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als Beitrag einer kritisch-phänomenologisch-kulturanthropologischen Grundlegung der Pflege- und LehrerInnenbildung, die in den

Kontext mimetisch-performativer und kritisch-reflexiver Bildungsprozesse gestellt wird. Im Zentrum der Bildungsprozesse steht der Leibkörper, in dem sowohl Pflegende als auch zu Pflegende im Sinne der Salutogenese (vgl. Antonovsky 1997) mit ihrem lebensgeschichtlichen Gewordensein spürbar in Kontakt treten. Demzufolge bildet die Entwicklung des leiblichen Gespürs die Grundlage eines mimetisch-performativen Bildungsverständnisses, das auf die Gesundheitsförderung von professionellen Akteuren und Klienten gleichermaßen ausgerichtet ist. Das „leibliche Gespür“ (Böhnke 2001, 94) als kritische Instanz der Urteilskraft erfordert ein ästhetisches Verstehen, über das die sichtbaren und die zu entdeckenden Spuren des Selbst und des Anderen entdeckt, gedeutet und gelesen werden können. Mit Blick auf das Modell der Salutogenese können Spuren als Lebensspuren verstanden werden, die insbesondere biografisch und soziokulturell geprägt sind und Einfluss auf die Widerstandsressourcen und Prozesse des Gesund- und Krankseins nehmen, die von Pflegenden und zu Pflegenden gleichermaßen in ihrer Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit wahrgenommen oder ausgeblendet werden. Die Performativität und damit einhergehende Inszenierungs- und Aufführungspraxis von Gesundsein und Kranksein gibt erste Hinweise auf die biografisch und soziokulturell geprägten impliziten Sinnstrukturen. Das leibliche Gespür kann im Anschluss an das Modell der Salutogenese als das Kohärenzgefühl verstanden werden. Demnach werden die Sinnhaftigkeit und die Bedeutsamkeit in der Begegnung mit dem Anderen leiblich spürbar und bilden die kritische Instanz, die darüber entscheidet, was als richtig und falsch bzw. gut oder schlecht wahrgenommen und beurteilt wird. Das ästhetische Verstehen und die Urteilsbildung in der Begegnung mit dem Anderen erfordern eine fallbezogene Bildungsarbeit an den Sinnen und biografischen Erfahrungen der Pflegenden und zu Pflegenden. Spurensuchen, -finden und -lesen kann als ein interdisziplinärer Bildungsauftrag verstanden werden, der das Leben als ein Kunstwerk, konkret als „Lebenskunst“ (Schmid 1999, 2000) versteht. Der Begriff der Lebenskunst wird von Schmid (2000) im Anschluss an Foucault inhaltlich entfaltet.

„Unter Lebenskunst ist das Können zu verstehen, sein Leben zu führen; sie umfasst einen Bestand an Praktiken, Techniken und Technologien, derer sie sich bedienen kann. Sich selbst, sein Leben führen zu lernen: Dies erfordert Techniken der Einübung (Asketik) und Formen der Ausübung (Stilistik), Selbstformung in jedem Fall. Die Entdeckung, daß das Subjekt mithilfe von Selbstpraktiken sich selbst konstituieren kann, ist das Wesentliche von Foucaults Arbeiten über die Antike.“ (Schmid 2000, 252)

Die Habitusentwicklung, die auf eine professionelle reflexive Könnerschaft und Lebenskunst ausgerichtet ist, kann als ein generationsübergreifendes Bildungs- und Gesundheitskonzept angesehen werden, in dem Spurensuchen, -finden und -lesen den Kern

des gesellschafts- und kulturpolitischen Bildungsauftrags einnehmen und darüber das bürgerliche Engagement auf der Grundlage von Salutogenese und Empowerment fördern.

Die Notwendigkeit mimetisch-performativer und kritisch-reflexiver Bildungsprozesse als Voraussetzung reflexiv hermeneutischen Fallverstehens erfordert ein fallbezogenes Lernen, das zunächst in den Kontext der Gestaltpädagogik gestellt wird. Die in erster Linie phänomenologische Grundausrichtung der Gestaltpädagogik sieht in der Entwicklung der Fähigkeit des Gewahrseins (awareness) einen zentralen Schlüsselaspekt. Bedeutsam ist die „Aufmerksamkeit“ und eine damit einhergehende wahrnehmungsorientierte Grundausrichtung, welche bereits in den theoretischen Ansätzen von Wagenschein wiederzufinden ist. Das Hauptinteresse gestaltpädagogischen Lehr-/Lernprozesse ist auf eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet. Jörg Bürmann (1993) definiert Gestaltpädagogik folgendermaßen:

„Gestaltpädagogik ist in unserem Verständnis keine neue und andere Pädagogik, sondern ein Versuch, durch Einbeziehung von Erfahrungen und Theorien aus der Psychotherapie und hier besonders einer psychoanalytisch fundierten Gestalttherapie, pädagogisches Handeln umsichtiger zu gestalten. Gestaltpädagogik versteht sich als ein spezifischer Beitrag zu einer ‚guten Pädagogik‘. Sie ist eine erweiterte Art, pädagogische Situationen und Aufgaben zu sehen und sich ihnen vorbehaltlos zu stellen. Der besondere Akzent liegt dabei auf der Beziehungsdimension – zwischen den Menschen untereinander wie zwischen den Menschen und den Themen und Aufgaben. Wir sehen in der Pflege dieser Beziehungen und in der Auffassung und Gestaltung von Lernen als Element individueller Lebensgeschichte und selbstreflexiver Persönlichkeitsentwicklung zentrale Aspekte gestaltpädagogischen Handelns in Schule und Unterricht“ (Jörg Bürmann 1993, 483).

Dieses Anliegen versucht Jörg Bürmann (1992) mit seinem Ansatz des „persönlich bedeutsamen Lernens“ herauszuarbeiten (ebd., 41). Hierbei greift er auf Arbeiten von Mead, Smell und Gadamer zurück. Diese können der sozialphilosophischen und geisteswissenschaftlichen Theorietradition zugeordnet werden. Weiter findet sich in Bürmanns Ansatz das gestaltpädagogische Konzept des „Kontakts“ und das existenzphilosophische Konzept der „Bezogenheit“ wieder. In Anlehnung an das von Allport (1970) entwickelte Stufenmodell des Lernens entwickelt Bürmann den Begriff des „persönlich bedeutsamen Lernens“ (ebd., 41). Relevant ist der Grad „des Involviertseins einer Person in die Motive und den Prozess des Lernens“ (Ilse Bürmann 1997, 168). Entscheidend ist, dass die motivierenden Interessen nicht nur auf den Lerngegenstand gerichtet sind, sondern „in den lebensgeschichtlichen Aufbau der Persönlichkeit integriert“ (ebd., 168) werden. Somit ist persönlich bedeutsames Lernen „durch ein inneres Beteiligtsein (man ist mit dem ganzen Herzen dabei) und eine situationsübergreifende

Bezogenheit des Erlebens auf den Lebenslauf als Ganzes“ (Jörg Bürmann 1992, 41) gekennzeichnet. Damit zieht Bürmann eine Grenze gegenüber dem Begriff des „lebendigen Lernens“ (ebd., 41), das sich nach seinem Verständnis nur auf situative und äußere Prozessmerkmale bezieht. Demgegenüber stellt sich ein persönlich bedeutsames Lernen als situationsübergreifend dar und ist insbesondere auf die „innere Seite des Lernens“ (ebd., 41) gerichtet. Interessant ist, dass es sich hierbei um eine „Sinnkategorie“ (ebd., 41) handelt, der eine durch die Lernenden vorgenommene subjektive Bewertung der Lernerfahrungen immanent ist. In diesem Sinne ist bedeutsames Lernen an lebensgeschichtliche Erfahrungen gebunden und lässt einen „Verweisungscharakter“ (ebd., 38) erkennen. Dieser zeigt auf, was die lernende Person vor ihrem individuellen lebensgeschichtlichen Hintergrund als wichtig erachtet. Des Weiteren werden Lernerfahrungen in einen „umfassenden Erlebniszusammenhang“ (ebd., 38) gesetzt, über den sich eine gegenseitig beeinflussende bzw. verändernde Wirkung zwischen Lernerfahrungen und biografischem Erfahrungsaufbau entwickelt (Jörg Bürmann 1993, 38ff.). Dieser Ansatz erschöpft sich nicht in Selbsterfahrungen, -thematisierung und Identitätserziehung, sondern stellt auch Bezüge zu gesellschaftlichen Verhältnissen her. Hinsichtlich reflexiver Lernerfahrungen hat Jörg Bürmann ein 4-Phasen-Modell einer gestaltpädagogischen Lerneinheit gebildet. Dies stellt sich im Einzelnen folgendermaßen dar:

- „1. Phase: Reaktivierung der vorfindlichen Lernerfahrungen und deren subjektive Reflexion.
- 2. Phase: Intersubjektiver Austausch und Vergleich der subjektiven Erfahrungswelten.
- 3. Phase: Ausweitung und Kontrastierung der subjektiven Erfahrungen und Vorverständnisse durch Informationen und Theorie.
- 4. Phase: Reflexion und Bilanzierung von Lernerfahrungen.“ (Jörg Bürmann 1993, 143).

Deutlich wird, dass Lernerfahrungen den Ausgangspunkt des Lernprozesses darstellen. Diese bleiben jedoch nicht auf den Radius der eigenen Person beschränkt, sondern finden Eingang in die Lerngruppe. Darüber hinaus lässt sich eine Verknüpfung zwischen Eigenerfahrung und Theorie erkennen. Bedeutsam ist, dass die Verbindung von subjektivem Wissen (Erfahrungswissen) und objektivem Wissen (wissenschaftliches Wissen) ausgehend von der individuellen Problemstellung vorgenommen wird.

Hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung des Leibes für die Erkenntnis, gilt es nun unter gestaltpädagogischen Gesichtspunkten die Leibgebundenheit der Wahrnehmung

zu fokussieren. Angesichts der Tatsache, dass Menschen sich mit den Körpersinnen in der Welt orientieren, lässt sich nachvollziehen, dass je nach der Intensität des Riechens, Schmeckens, Sehens, Hörens, Tastens, die Wahrnehmung sehr unterschiedliche Facetten aufweisen kann. Dabei ist die Wahrnehmung im Wesentlichen eng, geschlossen oder weit geöffnet, eingeschränkt oder breit. Relevant ist, dass sich über eine Veränderung der „Qualität unserer Wahrnehmung“ (Dauber 1997, 75) auch die „Qualität unserer Beziehung zur Welt“ (ebd., 75) transformiert. Bewegungen des Menschen werden mit dem Körper vorgenommen. Hierüber werden unterschiedliche Qualitäten der leiblichen Erfahrungen wahrgenommen. Damit kommt das Körper haben und Leib sein, wie es bei Plessner (1960) vorzufinden ist, zum Ausdruck (ebd., 75). Interessant ist hierbei die Frage, wann die leibliche Bezogenheit wahrgenommen wird. Dies kann über zwei Wege geschehen. Auf der einen Seite ist es möglich, über geleitete Selbsterfahrungsübungen die Körperempfindungen und -räume zu reflektieren und bewusst wahrzunehmen. Über diese auf die Person gerichtete Aufmerksamkeit entwickelt sich der Selbst- und Weltbezug. Denn wie bereits erwähnt, geht eine Veränderung leiblicher Wahrnehmung auch stets mit einer veränderten Beziehung zur Welt einher. Das handelnde Subjekt ist in die Welt eingebunden. Mit dem persönlichen Wohlfühl wird die leibliche Bezogenheit kaum oder gar nicht bemerkt. In dieser Situation ist das Handeln unreflektiert. Die Person fühlt sich sozusagen mit sich und der Situation identisch. Erst wenn das handelnde Subjekt von einem Gefühl des Unwohlseins beschlichen wird, kann eine Störung bewusst wahrgenommen werden. Die Aufmerksamkeit ist hierbei auf das Selbst gerichtet. Der Selbstbezug erfolgt über die Reflexion der leiblichen Empfindungen. Dieser Prozess vollzieht sich im Sinne des „Nachspürens“ (vgl. Kap. 4.5.1), und eröffnet die Möglichkeit das Wahrgenommene selbst Deuten zu können. Dabei geht es auch ganz wesentlich um Sinndeutungen. In einer Art „selbstreflektierter Sinnlichkeit“ (Dreizel 1981, 179ff.) werden die eigenen Empfindungen in die lebensgeschichtlich geprägten Sinnbezüge gestellt. Darüber hinaus entwickelt sich das individuelle Körperbild. Dabei bilden der Körper einschließlich der eigenen Empfindungen eine korrespondierende und „existierende Einheit“ (Dauber 1997, 77). Hier spricht ein „Ich‘ (...) als Beobachter über den eigenen (körperlich-leiblichen) Zustand (...)“ (ebd., 77). In diesem Sinne nehmen Personen gegenüber sich selbst eine „objektivierende“ (ebd., 77) Position ein. Hier stellt sich die Frage, inwieweit dies überhaupt möglich ist. Auf die damit verbundene Schwierigkeit verweist Marcel (1978) in nachfolgendem Zitat:

„Das Existierende als das Unbezweifelbare ist mit einem Bewusstsein seiner selbst verbunden. Dieses Bewusstsein ist durch nichts vermittelt und bedarf auch keiner Vermittlungen. *Es ist ein Gewahrwerden.* In Ihm wird das Selbst wachgerufen,

verwirklicht sich das ‚Ich bin‘. Ich bin mir selber jedoch ein undurchdringliches, aller Anzweiflung in seine Wirklichkeit entrücktes Geheimnis. Als solches bin ich mein Leib. Das heißt, daß dieser Leib nicht wie ein Werkzeug betrachtet und gehandhabt werden kann; mein Leib ist nie Objekt unter anderen, sondern die Voraussetzung aller denkbaren und objektiven Verhaltensweisen und aller Wahrnehmungen im Objektiven. (...) Da mein Leib auf keine Weise Objekt abstrakter Kenntnisaufnahme werden kann, stigmatisiert die Verbindung zwischen dem Leibe und mir selbst als dem denkenden Ich des cartesianischen cogito mein Einbezogensein in die Welt: als Leib bin ich in geheimnisvoller Weise immer schon auf alles, was da ist, bezogen. Ich bin leibhaftig der Welt verwachsen (...). Deshalb kann es keine Definition des Seins oder Daseins geben, denn Definitionen sind nur im Schema Objektivität-Subjektivität möglich (...). Zugleich aber – und dies ist eine andere, ebenso bestreitbare Dimension leibhaften Daseins – verbindet uns der Leib allem, was wir zur Hand nehmen, anrühren, halten und haben können: im Leibe ist das Haben, das unsere phänomenologischen Analysen so rigoros vom Sein unterschieden haben, verankert. Der Leib ist die Wurzel des Habens und die Bedingung jedes dinghaften Besitzes. Trotzdem ist und bleibt er unverfügbar.“ (Marcel 1978, 48ff. [Hervorhebung im Original – U.B.]).

Im Hinblick auf die daraus resultierenden Konsequenzen für die Möglichkeit eines Erkenntnisgewinns stellt Dauber (1997) mit Rückgriff auf Polanyi (vgl. Kap. 3, Abs. 3.2) fest, das Erkenntnis in einen „Prozess der Gestaltbildung“ (ebd., 78) eingebunden ist. Hierüber kommt es zu einer aktiven Formung der Erfahrung. Diesem Prozess ist eine nicht bewusste bzw. implizite Integration neuer Eindrücke in die bereits vorhandenen Strukturen immanent (ebd., 78).

Im Anschluss an Bourdieu lässt sich feststellen, dass der Leibkörper auf die Welt gerichtet ist und darüber eine Beziehung zwischen dem Selbst und der Welt herstellt. Dabei werden die institutionellen Strukturen einverleibt. In diesem Verständnis ist die Erkenntnis des „das In-Szene-Setzen einer zirkulären Beziehung zwischen uns und der Welt. Beziehung ist jedoch nur möglich als verkörperte Beziehung, als einfühlende Einverleibung“ (Dauber 1997, 79). Damit stellt die Einfühlung, welche mit der Kategorie der Em-pathie (griech.) gleichgesetzt werden kann, die Basis der Erkenntnis dar. Entgegen Bürmanns Konzept des „persönlich bedeutsamen Lernens“, der in seinem Ansatz eine ausgeprägte Subjektorientierung erkennen lässt, wird diese bei Dauber um eine gesellschaftspolitische Dimension erweitert. Indem er in den Lernfeldern der Zukunft eine „globale Entwicklung als persönliche und kulturelle Verwicklung“, ein „interkulturelles Lernen“ sieht und darüber hinaus die „neuen sozialen Bewegungen“ fordert, „werden die gestaltpädagogischen Begriffe des ‚Kontakts‘ und der ‚Bezogenheit‘ gesellschaftspolitisch begründet“ (Holzbrecher 1999, 155). Außerdem kann Daubers gestaltpädagogischer Ansatz als ein konstruktivistisches Entwicklungskonzept verstanden werden. Dieses setzt sich aus den Bausteinen der Leibgebundenheit von Wahrnehmung und Erkenntnis, den

anthropologischen Grundannahmen der Gestaltpsychologie und der Feldtheorie zusammen. Mit diesen gemeinsam bildet es das facettenreiche Fundament der „*humanistischen Pädagogik*“ (Dauber 1997, 63). Angesichts dieser theoretischen Ausrichtung finden insbesondere Ansätze der Gestalttherapie, des Psychodramas, der Themenzentrierten Interaktion sowie die non-direktive Gesprächsführung Eingang in die Arbeit gestaltpädagogischen Arbeitens. Dabei liegt der pädagogische Schwerpunkt auf einer Entwicklung „integrativen“ Lehrens und Lernens im Sinne einer Bewusstwerdung und Gestaltung nicht entfremdeter und nicht ausbeuterischer Beziehungen

- „zwischen den Menschen in der EINEN Welt (die globale Herausforderung),
- zwischen Menschen und ihrer natürlichen Umwelt (die ökologische Herausforderung) und
- in ihrem Verhältnis untereinander (die Herausforderung des Friedens).“ (Dauber 1997, 182).

Angesichts der zentralen Kategorie des „*Kontakts*“ lässt sich ein Lehr-/Lernprozess gestalten, in dem die Selbst- und die Weltwahrnehmung in einem dialektischen Verhältnis verstanden werden kann. Darüber entwickelt sich ein Lernen, das sich in Form eines „aktiven, gesellschaftlichen und persönlich bedeutsamen Suchprozesses“ gestaltet (Holzbrecher 1999, 156).

Im Hinblick auf die Habitusbildung von beruflich Pflegenden, die auf reflexive Könnerschaft ausgerichtet ist, nimmt die Fallarbeit im Kontext des forschenden Lernens eine zentrale Schlüsselstellung ein. Denn folgt man den Erkenntnissen des „*performativen turns*“ in den Kultur- und Sozialwissenschaften, so können Bildungsprozesse „als Lern-, Handlungs- und Veränderungsprozesse, in deren Vollzügen einer Formung und Leistung des Bildenden zur Geltung kommt“ (Wulf / Zirfas 2006, 299) verstanden werden. Bildung wird damit nicht nur auf „spezifische soziale bzw. individuelle habituelle Prägungen“ reduziert, sondern fokussiert die „*kreativen und wirklichkeitserzeugenden Momente, die Dispositionen und Disponibilitäten*“ (Wulf/Zirfas 2006, 299) der Akteure. Aus dem Blickwinkel der performativen Bildungstheorie wird das reflexive Potenzial des traditionellen Bildungsbegriffs überschritten. Denn die im performativen Fokus vollzogenen Bildungsprozesse werden nicht auf kognitive und evaluative Vollzüge reduziert, sondern um körperliche und soziale Handlungsvollzüge erweitert. Aus bildungstheoretischer Perspektive ist entscheidend, dass die performative Bildungstheorie „nicht die Qualifikationsprofile und die damit einhergehenden (ökonomischen) Funktionalisierungen, sondern konkrete Prozesse und Resultate der performativen Praxis

und der Reflexion des Verhältnisses von Subjektivität und Kulturalität“ betont (Wulf/Zirfas 2007, 12).

Die Konsequenz einer pflegeberuflichen Bildung, die auf professioneller reflexiver Könnerschaft beruht, bedarf eines an den Erfahrungen der Pflegenden und zu Pflegenden anschließenden fallbezogenen, biografieorientierten forschenden Lernens, deren Fokus auf die interaktiv-dialogische leibkörperbezogene Begegnung ausgerichtet ist, um darüber einen Anschluss an das lebensgeschichtliche Gewordensein und die Ressourcen von Pflegenden und zu Pflegenden gleichermaßen zu entwickeln. Dementsprechend sind unterschiedliche Spielarten der Fallarbeit (vgl. Steiner 2004) in dem nicht-diskursive Verfahren der Fallarbeit, die ästhetisches Verstehen zugrunde legen, wie bspw. ethnografische Beobachtung, das szenische Spiel (vgl. Oelke/Scheller/Ruwe: 2000; Oelke/Ruwe 2007; Oelke/Scheller 2009), die Arbeit mit der Stimme, die bildenden Künste bzw. das bildnerische Werken und bewegungsorientierte Ausdrucksformen, wie bspw. der Tanz einerseits und diskursive Verfahren der Fallarbeit, wie bspw. „the method of critical reflective inquiry“ (Kim 1999) die auf ein Generieren und Transformieren von Expertenwissen, die Explikation der berufsspezifischen antinomischen Strukturen und das Erschließen der biografischen Strukturen andererseits, ausgerichtet sind (vgl. u.a. Darmann-Finck 2009; Darmann-Finck/Böhnke/Straß 2009; Böhnke 2006; Böhnke/Straß 2006a, 2007).

Einen besonderen Blick auf fallbezogenes Lernen kann mit dem amerikanischen Erwachsenenbildner Mezirow (1997) vorgenommen werden, der sich im Anschluss an Lakoff/Johnson und Donald Schön (1979) mit Transformationsprozessen in der Erwachsenenbildung auseinandersetzt. Nach Mezirow zeigt sich, dass Metaphern beim kommunikativen Lernen eine elementare Rolle einnehmen. Denn entgegen dem instrumentellen Lernen, das hypothetisch-deduktiv ist, erweist sich die Logik des kommunikativen Lernens als metaphorisch-abduktiv. Damit verbunden ist ein assoziatives Denken, das mit dem Bedeutungsschema in Verbindung gebracht wird und darüber entscheidet, was verstanden wird. Denn meist entscheidet die gewählte Metapher darüber, was verstanden bzw. nicht verstanden wird.

„[...] So wie Hypothesen argumentative Hilfsmittel beim instrumentellen Lernen sind, so sind Metaphern Werkzeuge des kommunikativen Lernens. Wir begegnen dem Unbekannten dadurch, dass wir Assoziationen mit dem uns Bekannten herstellen. Dabei beginnen wir damit, uns von einem tieferen Verständnis in Teilbereichen den Weg zur Sammlung weiterer Daten weisen zu lassen. Wir vergleichen Ereignisse, Schlüsselvorstellungen oder Wörter und bringen sie in Verbindung mit unseren Bedeutungsschemata. Verstehen entsteht oft dadurch, dass wir die richtige Metapher

finden, mit deren Hilfe wir eine Erfahrung analog in unsere Bedeutungsschemata, Theorien und Überzeugungen einordnen oder mit unserem Selbstverständnis in Übereinstimmung bringen können.“ (Mezirow 1997, 53 ff.)

Damit ist ein metaphorischer Lernprozess angesprochen, der sich nicht auf „das bloße Erkennen einzelner Ähnlichkeiten“ (Mezirow 1997, 66) reduzieren lässt, sondern „sich vielmehr auf ganze Bereiche von Ähnlichkeiten und assoziierten Implikationen“ (ebd.: 66) bezieht. Demzufolge basieren Metaphern „oft auf Wechselbeziehungen zwischen der gemachten Erfahrung und etwas Bekanntem.“ (ebd., 67) Mit Rückgriff auf Lakoff/Johnson (1980) lässt sich feststellen, dass die Bedeutungsschemata und -perspektiven darüber entscheiden, was in den Blick gerät. Konkret ausgedrückt, bestimmen Bedeutungsschemata und -perspektiven „die Auswahl und Zusammensetzung der Metaphern.“ (ebd., 67) Lakoff/Johnson (1980) erklären diesen Sachverhalt folgendermaßen:

„Ein Satz wird so gut wie niemals nur aufgrund der in ihm enthaltenen Aussage und ohne Verweis auf eine bestimmte größere Gestalt verstanden, die bestimmt, welches natürliche Ausmaß der betreffende Bereich normalerweise hat (z.B. Vorhaben und Etappen). Ganz gleich, welche Gestalt dabei mitwirkt, verstehen wir doch weit mehr als in dem betreffenden Satz wörtlich ausgesagt wird. Jede derartige Gestalt vermittelt einen Hintergrund für das Verständnis des Satzes in Form einer experimentellen Kategorie unserer Kultur.“ (ebd., 168)

Schön (1979) verweist bezüglich des Verstehens von Metaphern auf zwei Traditionslinien. Die erste Traditionslinie, reduziert Metaphern auf „Sprachanomalien“ (Mezirow 1997, 67), „um die Entwicklung einer allgemeinen Bezugs- und Bedeutungstheorie zu ermöglichen.“ (ebd., 67) Demgegenüber zeigt sich eine zweite Traditionslinie, indem Schön:

„Metaphern als von zentraler Bedeutung für die Aufgabe ansieht, unsere Sicht der Welt, nämlich wie wir über Dinge denken, der Wirklichkeit einen Sinn geben und uns die Aufgaben stellen, die wir später zu lösen versuchen, zu begründen. In diesem zweiten Sinn verweist >Metapher< sowohl auf eine bestimmte Art von Produkt – eine Perspektive, einen Rahmen oder eine Weise, die Dinge zu betrachten – als auch auf eine bestimmte Verfahrensweise – ein Verfahren, durch das neue Perspektiven für die Betrachtung der Welt in Erscheinung treten“ (ebd., 254).

Aus diesem Prozess gehen nach Schön (1979) Metaphern als „generative Metapher“ hervor. Diese Metaphern ermöglichen den „Betrachtungsrahmen oder [die] -perspektiven von einem Erfahrungsbereich auf einen anderen [zu übertragen].“ (ebd., 254, Einfügung U.B.) Die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der generativen Metapher im Kontext kommunikativer Prozesse ermöglicht eine kritische Wahrnehmung, über die

„unsere Effektivität bei der Analyse von Problemen [erhöht], indem sie uns gestattet, alle Analogien zu überprüfen, die dazu dienen, einer Erfahrung Bedeutung zu verleihen.

Dabei sind auch Analogien eingeschlossen, die möglicherweise falsch oder begrenzt sind.“ (Mezirow 1997, 68 Einfügung U.B.)

In der Logik des fallbezogenen kommunikativen Lernens, das wie bereits erwähnt „metaphorisch-abduktiv“ verläuft, vollzieht sich der Verstehens- und Problemlösungsprozess vom Konkreten zum Abstrakten. In diesem kommunikativen Verstehensprozess wird versucht das „zu verstehen, was jemand >abduktiv< meint, d. h. was er dadurch zum Ausdruck bringen will, dass er sich unsere Erfahrung zunutze macht, um die seinen zu erklären. Abduktion erklärt, was *sein kann*, Deduktion, was *sein muß*, und Induktion, was tatsächlich wirksam *ist*“ (Hanson 1981 zit. n. Mezirow 1997, 68 Hervorhebungen i. Original) Die metaphorisch-abduktive Form des fallbezogenen Lernens eröffnet damit den *Möglichkeitsraum*, der andere Formen des Denkens, Handelns und Fühlens, ein kritisches Hinterfragen von Handlungsrouinen und Handlungsalternativen erkennen lässt. Ferner wird durch die metaphorisch-abduktive Logik im Kontext eines fallbezogenen kommunikativen Lernens und Problemlösens, ein assoziatives Denken ausgelöst, das neue Erfahrungs- und Sinnhorizonte eröffnet. (Mezirow 1997, 81)

Festzuhalten gilt, dass die Entwicklung eines professionellen Pflegehabitus wesentlich an mimetisch-performative Bildungsprozesse gebunden ist und damit an eine praktische Aneignungsperspektive gebunden ist. Demzufolge nimmt das „mimetische Lernen“ (Wulf 2003, 181) im Kontext einer ritualisierten Lehr-/Lernpraxis in Lerngruppen eine elementare Stellung in Bildungsprozessen ein. Über diskursive und nicht diskursive Verfahren der Fallarbeit kann das an der Aisthesis orientierte Fallverstehen und Urteilen in pflegeberuflichen sowie multiprofessionellen Expertenrunden in den Lernorten der Schule bzw. Fort- und Weiterbildungszentren und der betrieblichen Praxis in Lern- und Forschungswerkstätten vollzogen werden. Mit Blick auf den Wissenstransfer und einem am Patienten ausgerichteten multiprofessionellen therapeutischen Behandlungsprozess erscheint es sinnvoll, eine fallbezogene Zusammenarbeit zwischen den Berufsgruppen im stationären und ambulanten Sektor auf der strukturellen, der inhaltlichen und methodischen Ebene zu entwickeln. Die Entwicklung von reflexiver Könnerschaft und eine damit einhergehende Habitusentwicklung versteht sich als ein Bildungsauftrag, der ein Lernen vor Ort in den Gesundheits- und Bildungseinrichtungen zum Ziel hat und dabei professionelle Experten, Angehörige bzw. Laien gleichermaßen im Blick hat. Die Einrichtung stadtteilbezogener Beratungsstellen sowie philosophische Cafés bzw. Erzählcafés können als öffentliche Treffpunkte und Lernorte verstanden werden, in denen Fragen des Lebens sowie Problemstellungen der Gesundheits- und Krankheitsversorgungslandschaft multiprofessionell diskutiert, gebündelt und bearbeitet

werden können. In Krankenhäusern und anderen Pflege- und Gesundheitseinrichtungen können Gesundheitsförderungsprogramme in Form von Künstlerwerkstätten implementiert werden, in denen Patienten, Angehörige, professionelle Akteure des Gesundheitswesens aber auch StadtteilbewohnerInnen ihr inneres Erleben in Form künstlerischer Ausdrucksformen wie bspw. des Gesangs, des bildnerischen Gestaltens und des Tanzes zum Ausdruck bringen. Darüber wird eine Habitusentwicklung vollzogen die den Leibkörper als Kern der Gesundheitsbildung versteht und zur Aufführung bringt. Nichtzuletzt bedarf es einer systematischen Implementierung reflexiver Strukturorte der bereits erwähnten Lern- und Forschungswerkstätten in Universitäten, Hochschulen, allgemeinbildenden Schulen, berufsbildenden Schulen und Kindertagesstätten, die das ästhetisch und kritisch-reflexiv ausgerichtete forschende Lernen hinsichtlich reflexiver Könnerschaft, entlang der unterschiedlichen Lebensphasen fördern. Die Kernannahme eines so verstandenen Bildungs- und Gesundheitsprogramms liegt darin, dass durch die Ritualisierung der interaktiv-dialogischen leibkörperbezogenen Begegnung die soziokulturelle Konfrontation von Eigen- und Fremdspuren verlebendigen und darüber eine bürgernahe Mikropolitik eröffnen. Zielperspektive einer so verstandenen Mikropolitik ist die gemeinschaftlich verantwortete Lebensgestaltung.

6.3 Konsequenzen für die Pflegewissenschaft und -forschung

Mit dem vorliegenden Theorierahmen eröffnet sich für die Pflegeforschung ein methodologisches Feld der Fallarbeit, in dem der Performativität und dem Leibkörperbezug pflegeberuflichen Handelns Rechnung geleistet wird. Demnach bedarf es der Entwicklung ästhetischer Verfahren, die eine Anschlussfähigkeit an bspw. die Kunst- und Musiktherapie aufweisen, um darüber Ausdrucksmöglichkeiten des vorsprachlichen Krankheits- und Gesundheitserlebens zu ermöglichen. Das Sprechen mit dem Bild oder der musikalische Dialog stellen Voraussetzungen für das ästhetische Fallverstehen dar, indem die biografischen Spuren in der vorsprachlichen, vorbegrifflichen ästhetischen Dimension ausgedrückt werden können. Ferner können über eine metaphernanalytische Fallarbeit die dem leiblichen Gespür, konkret die der Intuition zugrunde liegenden Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster rekonstruiert werden (vgl. Schmitt/Böhnke 2006, 2009). Der Ertrag einer so verstandenen Pflegeforschung richtet sich auf die Rekonstruktion der impliziten Sinnstrukturen. Eine rekonstruktive metaphernanalytische

Fallarbeit ermöglicht aufzuzeigen, in welchen metaphorischen Konzepten sich das professionelle Selbstverständnis, das Gesundheits- und Krankheitserleben sowie die Gesundheits- und Krankheitsverläufe von Pflegenden abzeichnen (vgl. Schmitt 2003, 2005, 2007; Schmitt/Böhnke 2006, 2009). Damit sind wesentliche Bezugspunkte zur klinischen Pflegeforschung dargelegt. Im Kontext der historischen Pflegeforschung könnten die den politischen Gesundheits- und Krankheitsprogrammen des Nationalsozialismus zugrunde liegenden metaphorischen Konzepte systematisch rekonstruiert werden. Darüber ließen sich Hintergründe des kollektiven Denkens, Handelns und Fühlens systematisch aufschließen. Darüber hinaus könnte an anhand biografischer Interviews mit Überlebenden des Holocaust, deren Auswertung über die systematische Metaphernanalyse (vgl. Schmitt 2003, 2005, 2007, 2009) vorgenommen wird, dazu beitragen, die impliziten Sinnstrukturen sowie die biografisch und historisch geprägten Ressourcen und Bewältigungsstrategien der Opfer und Täter gleichermaßen in den Blick nehmen. Die darüber gewonnenen Erkenntnisse eröffnen möglicherweise ein individuelles und historisches Fallverstehen und Urteilsvermögen, das Aufschluss über das Denken, Handeln und Fühlen von Menschen gibt, die das Entstehen einer von „sozialer Euthanasie“ (Jantzen 2009, 9) gekennzeichneten Gesellschaft mit zu verantworten haben. Des Weiteren könnten sich darüber unterschiedliche Formen der Widerstandskraft gegenüber einem totalitären Regime entdecken lassen. Die Relevanz einer so verstandenen biografischen Aufarbeitung der Geschichte des Nationalsozialismus ist hinsichtlich des Entdeckens von Bewältigungsmustern, die Einfluss auf Gesundsein und Kranksein haben, bedeutsam. Konkret geht es darum, eine empirisch gewonnene Erkenntnis bezüglich der Ausformungen von psychischen, physischen und sozialen Traumatisierungen im biografischen Gewordensein auf das Gesundheits- und Krankheitsverhalten von Opfern und Tätern eines totalitären Regimes in den Blick zu nehmen.

Abschließend kann festgestellt werden, dass mit dem vorliegenden theoretischen Begründungsrahmen zur Fallarbeit ein Forschungs- und Bildungsfeld eröffnet worden ist, das weit über den pflegewissenschaftlichen Kontext hinausgeht. Vielmehr ist damit eine Grundlage erarbeitet worden, die mit Blick auf das Generieren wissenschaftlicher und praktischer Erkenntnisse den interdisziplinären Diskurs und die multiprofessionelle Zusammenarbeit notwendig macht. Damit verbunden ist die Habitusentwicklung zur reflexiven Könnerschaft, in der das Spurensuchen, -folgen und -lesen ein wissenschaftlich und gesellschaftspolitisch zu verantwortender Auftrag, der aus dem disziplinspezifischen Blickwinkel und in Form multiprofessioneller Fallarbeit vorgenommen werden sollte. Der damit einhergehende Bildungs- und Gesundheitsbildungsauftrag macht eine

länderübergreifende multiprofessionelle Netzwerkarbeit im Kontext der Bildungs-, Gesundheits-, Versorgungs- und Pflegeforschung notwendig.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abt-Zegelin, Angelika / Schnell, Martin W.** (2006): Einführung in das interdisziplinäre Problemfeld: Die Sprachen der Pflege. In: Abt-Zegelin, Angelika/Schnell, Martin W. (Hrsg.): Die Sprachen der Pflege. Interdisziplinäre Beiträge aus Pflegewissenschaft, Medizin, Linguistik und Philosophie. Hannover: Schlüter, S. 9-13.
- Adorno Theodor W. / Horkheimer, Max** (1997): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt / M.: Fischer - Verlag.
- Alkemeyer, Thomas** (2006): Rhythmen, Resonanzen und Missklänge. Über die Körperlichkeit der Produktion des Sozialen im Spiel. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.): Body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: [transkript]. S. 265-295.
- Altrichter, Herbert** (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verlag, S. 201-221.
- Antonovsky, Aaron** (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Arendt, Hanna** (1985): Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. München [u. a.]: Piper.
- Aristoteles** (1968): Topik (Organon V). Hamburg: Meiner.
- Anders, Günther** (1994): Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München: Beck.
- Barlösius, Eva** (2006): Pierre Bourdieu. Frankfurt / M.: Campus-Verlag.
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna** (1997): Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe. In: Biewer, Gottfried / Reinhartz, Petra (Hrsg.): Pädagogik des Ästhetischen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 188-203
- Beck, Johannes** (1994): Der Bildungswahn. Hamburg: Rowohlt.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth** (1993): Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 22, Heft 3, S. 188-191. Stuttgart.
- Behnsen, Urte** (2006): Phantasie, Bild, Performativität im Kontext von Personalentwicklung und beruflicher Weiterbildung. Eine interdisziplinäre Studie der Kultur- und Wirtschaftswissenschaften. Frankfurt / M. [u. a.]: Lang.

- Benner, Patricia** (1994): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Benner, Patrizia / Tanner, Christine / Chesla, Catharine / Rubin, Judith** (1998): Vom Anfänger zum Experten: Der Weg zu einer differenzierten klinischen Welt in der Intensivpflege. In: Osterbrink, Jürgen (Hrsg.): Erster Internationaler Pflgeethorienkongress Nürnberg. Bern [u. a.]: Hans Huber, S. 36-57.
- Benner, Patrizia / Tanner, Christine / Chesla, Catharine** (2000): Pflegeexperten. Pflegekompetenz, klinisches Wissen und alltägliche Ethik. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Bermes, Christian** (1998): Maurice Merleau-Ponty zur Einführung. Hamburg: [JUNIUS].
- Bezzel, Chris** (2000): Wittgenstein zur Einführung. Hamburg: [JUNIUS].
- Bienstein, Christel/Schnell, Martin W.** (2004) Pflegewissenschaft als Leibwissenschaft und die Herausforderung durch die Biotechnologie. In: Schnell, Martin W. (Hrsg.) (2004): Leib, Körper, Maschine. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 139-145.
- Black, Max** (1962): Models and metaphors: Studies in language and philosophy. Ithaca.
- Black, Max** (1998a): Die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 55-79.
- Black, Max** (1998b): Mehr über die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 379-413.
- Blumenberg, Hans** (1960): Paradigmen zu einer Metaphorologie. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans** (1966): Die Legitimität der Neuzeit. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans** (1971): Pseudoplatonismen in der Naturwissenschaft der frühen Neuzeit. Mainz: Verl. der Akad. der Wiss. und der Literatur.
- Blumenberg, Hans** (1979): Ausblick auf eine Theorie der Unbegrifflichkeit. In: Theorie der Metapher. Haverkamp, v. Anselm (Hrsg.) 2., um ein Nachw. Zur Neuausg. Und einen bibliogr. Nachtr. Erg. Aufl.. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Blumenberg, Hans** (1993): Wirklichkeiten, in denen wir leben: Aufsätze und eine Rede. Stuttgart: Reclam.
- Blumenberg, Hans** (2006): Beschreibung des Menschen. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans** (2007): Theorie der Unbegrifflichkeit. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bollnow, Otto Friedrich** (1970): Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer.
- Boltanski/Trevenot** (1991): De la justification. Les economies de la grandeur. Paris.
- Bourdieu, Pierre** (1974): Zur Soziologie symbolischer Formen. Frankfurt / M.: Suhrkamp.

- Bourdieu Pierre** (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (1980): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (1985): Sozialer Raum und „Klassen“: Leçon sur la leçon; zwei Vorlesungen. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (1989): Antworten auf einige Einwände. In: Eder, K. (Hrsg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt / M.: Suhrkamp, S. 395-410.
- Bourdieu, Pierre** (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, Pierre / Waquant, Loic J. D.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre / Waquant, Loic J. D.** (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (1997): Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK, Univ. – Verlag.
- Bourdieu, Pierre** (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (2001): Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (2003): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre** (2005): Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Bohnsack, Ralf** (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen [u. a.]: Buderich.
- Bonz, Jochen** (2006): Das Kulturwissen des Habitus. Ausführungen zu Pierre Bourdieus Rekonzeptualisierung des ethnologischen Kulturbegriffs angesichts der Kultur der Moderne. In: Hillebrand, Mark/ Krüger, Paula/ Lilge, Andrea / Struve, Karin (Hrsg.): Willkürliche Grenzen: das Werk Pierre Bourdieus in interdisziplinärer Anwendung. Bielefeld: [transcript], S. 91-112.

- Böhme, Gernot** (1994): Einführung in die Philosophie. Weltweisheit – Lebensform – Wissenschaft. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Böhnke, Ulrike** (2001): Die Multiperspektivität von Reflexionsprozessen in der Pflegepraxis und Pflegeausbildung und deren Relevanz für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Bremen. Bremen.
- Böhnke, Ulrike** (2006): Reflexive Lehr-/Lernprozesse in der Pflegebildung als zentrale Voraussetzung für eine professionelle Pflegepraxis. In: Görres, Stefan / Krippner, Antje / Stöver, Martina / Bohns, Stefanie (Hrsg.): Pflegeausbildung von morgen – Zukunftslösungen heute. Das Modellprojekt „Integrierte Pflegeausbildung in Bremen“ im Diskurs – wissenschaftliche Beiträge und praktische Erfahrungen. Lage: Jacobs-Verlag, S. 43-53.
- Böhnke, Ulrike / Straß, Katharina** (2006): Kritisch-rekonstruktive Fallarbeit in der LehrerInnenbildung im Berufsfeld Pflege. In <http://www.PRINTERNET.info>. Die Zeitschrift für Pflegewissenschaft. 8 (4) S. 197-205.
- Böhnke, Ulrike / Ertl-Schmuck, Roswitha / Fichtmüller, Franziska** (2006). Positionspapier der Sektion Bildung. Pflege & Gesellschaft, 3, 284-288.
- Böhnke, Ulrike / Straß, Katharina** (2007): Pflegebildung im Spannungsfeld von Einstiegsqualifizierung und reflexiver Könnerschaft. In: Kaune, Peter / Rützel, Josef / Spöttl, Georg (Hrsg.): Berufliche Bildung / Innovation / Soziale Integration. Internationale Wettbewerbsfähigkeit – Entwicklung und Karriere – Mitgestaltung von Arbeit und Technik. H2006 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, S. 215-227.
- Büssing, Andre / Herbig, Britta / Ewert, Thomas** (1999): Implizites Wissen und erfahrungsgelitetes Arbeitshandeln: Konzeptualisierung und Methodenentwicklung. Bericht Nr. 48. München: Technische Universität. Lehrstuhl für Psychologie.
- Büssing, Andre / Herbig, Britta / Ewert, Thomas** (2000): Intuition als implizites Wissen. Bereicherung oder Gefahr für die Krankenpflege? In: Pflege, 13. Jg. S. 291-296.
- Bremer, Helmut** (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim [u. a.]: Juventa Verlag.
- Brugger, Walter** (1976): Philosophisches Wörterbuch. Freiburg [u. a.]: Herder.
- Buber, Martin** (1984a): Das Dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, Martin** (1984b): Ich und Du. Heidelberg: Lambert Schneider.

- Buber Martin** (1992): Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buchholz, Michael B.** (1995): Psychotherapeutische Interaktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Buchholz, Michael B. / Kleist, Cornelia von** (1998): Szenarien des Kontakt. Eine metaphernanalytische Untersuchung stationärer Psychotherapie. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Buchholz, Michael B.** (2000): Effizienz oder Qualität? Was in Zukunft gesichert werden soll. Erstveröffentlichung: Forum der Psychoanalyse 16, S. 59-80. Internet: http://www.systemmagazin.de/bibliothek/texte/buchholz_effizienz_qualitaet.pdf
- Bürmann, Ilse** (1997): Überwindung des Dualismus von Person und Sache. Annäherungen an bildendes Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürmann, Jörg** (1983): Gestaltpädagogik – ein Weg zu humanerem Lernen. In: Sauter, Friedrich (Hrsg.): Psychotherapie der Schule. München: Kösel Verlag, S. 129-157.
- Bürmann, Jörg** (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürmann, Jörg** (1993): Was ist Gestaltpädagogik? – ein Nachwort. In: Heinel, Jürgen: Der König ruht im Klassenzimmer. Gestaltpädagogik zum Kennenlernen. Frankfurt/M.: Diesterweg, S. 83-107.
- Büssing, Andre / Herbig, Britta / Ewert, Thomas** (1999): Implizites Wissen und erfahrungsgelitetes Arbeitshandeln: Konzeptualisierung und Methodenentwicklung. Bericht Nr. 48. München: Technische Universität. Lehrstuhl für Psychologie.
- Cassirer, Ernst** (1990): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt / M.: Fischer.
- Caysa, Volker** (2008): Körperliche Erkenntnis als empraktische Körpererinnerung. In: Bockrath, Franz / Boschert, Bernhard / Franke, Elk (Hrsg.): Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung. Bielefeld: [transcript], S. 73-85
- Charpa, Ulrich** (1991): Aristoteles. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Celikates, Robert** (2006): Zwischen Habitus und Reflexion. Zu einigen methodologischen Problemen in Bourdieus Sozialtheorie. In: Hillebrand, Mark /Krüger, Paula / Lilge, Andrea / Struve, Karen (Hrsg.): Willkürliche Grenzen. Das Werk Pierre Bourdieus in interdisziplinärer Anwendung. Bielefeld: [transcript], S. 73-90.

- Combe, Arno / Buchen, Sylvia** (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern: Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim: Juventa.
- Combe, Arno / Gebhard, Ulrich** (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung. Band 20. Opladen [u. a.]: Buderich.
- Darmann, Ingrid** (2000): Kommunikative Kompetenz in der Pflege. Ein pflegedidaktisches Konzept auf der Basis einer qualitativen Analyse der pflegerischen Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Darmann, Ingrid** (2004a): Theorie-Praxis-Transfer in der Pflegeausbildung. In: PrInterNet, 6 (4) S. 197-203.
- Darmann, Ingrid** (2004b): Problemorientiertes Lernen – Transfer durch die Erweiterung von Situationsdeutungen. In: PrInterNet, 9 (4) S. 461-467.
- Darmann, Ingrid** (2005a): Pflegeberufliche Schlüsselprobleme als Ausgangspunkt für die Planung von fächerintegrativen Unterrichtseinheiten und Lernsituationen. In: PrInterNet, 6 (7) /05, S. 329-335.
- Darmann, Ingrid** (2005b): Professioneller Pflegeunterricht. In: PrInterNet, 7(12)/05, S. 655-663.
- Darmann, Ingrid / Keuchel, Regina** (2005): Gesundheit/Pflege. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 175-181.
- Darmann-Finck / Sahm, Martina** (2006): Biographieorientierte Diagnostik in der Beratung von Patienten mit chronischen Erkrankungen. In: Pflege 19, (5) S. 287-293.
- Darmann-Finck, Ingrid** (2006): Und es wird so empfohlen. Bildungskonzepte und Pflegekompetenz. In: Pflege, 19. Jg, H. 3, S. 188-196.
- Darmann-Finck, Ingrid** (2008): Problemorientiertes Lernen – Transfer durch die Erweiterung von Situationsdeutungen. In: Darmann-Finck / Boonen, Angela (Hrsg.): Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten. Hannover: Schlüter, S. 63-76.
- Darmann-Finck, Ingrid / Böhnke, Ulrike / Straß, Katharina** (2009): Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit. Frankfurt a. M.: Mabuse-Verlag.
- Darmann-Finck, Ingrid** (2009): Professionalisierung durch fallrekonstruktives Lernen? In: Darmann-Finck, Ingrid / Böhnke, Ulrike / Straß, Katharina (Hrsg.): Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit. Frankfurt a. M.: Mabuse-Verlag, S. 11-36.

- Darmann-Finck, Ingrid (unter Mitarbeit von Sabine Muths)** (2009): Interaktionistische Pflegedidaktik. In: Olbrich, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Elsevier, Urban Fischer, S. 1-21.
- Dauber, Heinrich** (1997): Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Debatin, Bernhard** (1995): Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Debatin, Bernhard** (2005): Rationalität und Irrationalität der Metapher. In: Fischer, Hans Rudi (Hrsg.): Eine Rose ist eine Rose ... Zur Rolle und Funktion von Metaphern in Wissenschaft und Therapie. Weilerswist: Velbrück, S. 30-42.
- Deniau, Guy** (2007): Bild und Sprache: Über die Seinsvalenz des Bildes. Ästhetische und hermeneutische Folgerungen (GW 1, 139-176). In: Figal, Günther (Hrsg.): Hans-Georg Gadamer. Wahrheit und Methode. Berlin: Akademie-Verlag, S. 59-74.
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank, Olaf** (1992): Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. Einleitung. In: Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank, Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske & Buderich, S. 7-20.
- Dewe, Bernd** (2006): Professionsverständnisse – eine berufssoziologische Betrachtung. In: (Pundt, J. (Hrsg.): Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen – Potenziale – Perspektiven. Bern: Hans Huber, S. 23-35.
- Dewe, Bernd / Wagner, Hans-Josef** (2006): Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren, S. 51-76.
- Dewe, Bernd** (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland / Stefan Busse / Ehlert, Gudrun / Müller, Silke (Hrsg.) : Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89 - 109.
- Dewey, John** (1916): Demokratie und Erziehung. Braunschweig [u. a.]: Westermann.
- Dewey, John** (1930): Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology. New York: The Modern Library.
- Dewey, John** (1938): Logic: The Theory of Inquiry. New York.
- Dewey, John** (1968): Democracy and Education. New York.

- Dreitzel, Hans Peter** (1981): Körperkontrolle und Affektverdrängung. Zum gesellschaftlichen Hintergrund körper- und gefühlsbetonter Therapieformen. In: *Integrative Therapie*, 7. Jg. S. 179-196.
- Dreyfuß, Hubert / Dreyfuß, Stuart** (2000): Kompetenzerwerb im Wechselspiel von Theorie und Praxis. In: Benner, Patricia / Tanner, Christine / Chesla, Catharine (Hrsg.): *Pflegeexperten. Pflegekompetenz, klinisches Wissen und alltägliche Ethik*. Bern [u. a.]: Hans Huber, S. 45-67.
- Dubbel, Sabrina / Fischer, Jutta** (1998): Kritische Auseinandersetzung mit Benner: Cash, English und Paley. Unveröffentlichtes Thesenpapier Universität Bremen, Studiengang „Lehramt Pflegewissenschaft“. Bremen.
- Duncker, Ludwig** (1999): Perspektivität und Erfahrung. Kontrapunkte moderner Didaktik. In: Holtappels, Heinz / Horstkemper, Marianne (Hrsg.): *Neue Wege in der Didaktik? Analyse und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens*. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 5. Beiheft S. 44-57.
- Engler, Steffanie / Kraiss, Beate** (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Soziokulturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- English, Ian** (1993): Intuition as a function of the expert nurse: a critique of Benner's novice to expert model. In: *Journal of Advanced Nursing*, 18. Jg. S. 387-393.
- Ertl-Schmuck, Roswitha / Fichtmüller, Franziska / Böhnke, Ulrike** (2007): Reflexionen zur LehrerInnenbildung im Berufsfeld „Gesundheit und Pflege“. In: *Pflege und Gesellschaft. Zeitschrift für Pflegewissenschaft*. 12. Jg., H. 1, S. 20-33.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska** (2009): Pflegedidaktik – Selbstverständnis im Spiegel von Anliegen und Begrenzung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): *Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung*. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Euler, Dieter** (2005): Forschendes Lernen. In: Spoun, S. /Wunderlich, W. (Hrsg.): *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt / M. [u. a.]: Campus-Verlag, S. 253-271.
- Fichtmüller, Franziska / Walter, Anja** (2007): Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen: V & R unipress.
- Fischer, Hans-Rudi** (2003): Metaphern als Sinnreservoir der Psychotherapie. Von Metapherntheorien und Metaphernreflexion. In: *Familiendynamik, Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung*, 28. Jg., Heft 1, S. 11-29.

- Foucault, Michel** (1995): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuchs, Thomas** (2000): Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Fuchs, Thomas** (2008): Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Zug/Schweiz: Prof. Dr. Alfred Schmid Stiftung, SFG-Servicecenter Fachverlage.
- Frankfurt, Harry** (1988): The Importance of what we care about. Philosophical Essays. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Flick, Uwe** (2000): Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 179-200.
- Friesacher, Heiner** (1999): Von der Metatheorie zur Praxis: Wissenschaftstheoretische Grundpositionen in ihrer Bedeutung für Theorien der Pflegewissenschaft und ihre Relevanz für die Pflegebildung und Pflegepraxis. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bremen. Bremen.
- Friesacher, Heiner** (2000): Pflege in lebensbedrohlichen Situationen: Intensivpflege. In: Rennen-Allhoff, Beate / Schaeffer, Doris (Hrsg.): Handbuch Pflegewissenschaft. München u. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 417-445
- Friesacher, Heiner** (2001): Professionelle Handlungslogiken und Pflegepraxis. In: Kriesel, Petra / Krüger, Helga / Piechotta, Gudrun / Remmers, Hartmut / Taubert, Johanna (Hrsg.): Pflege lehren – Pflege managen. Eine Bilanzierung innovativer Ansätze. Frankfurt/M.: Mabuse-Verlag, S. 241-257.
- Friesacher, Heiner** (2008): Theorie und Praxis pflegerischen Handelns. Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft. Bd. 2 der Schriftenreihe Pflegewissenschaft und Pflegebildung, hrsg. v. H. Remmers. V & R unipress, Göttingen: Universitätsverlag Osnabrück.
- Gadamer, Hans-Georg** (1985): Gesammelte Werke. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gadamer, Hans-Georg** (1993): Grenzen der Sprache. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gadamer, Hans-Georg** (2000): Hermeneutische Entwürfe. Vorträge und Aufsätze. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gebauer, Gunther** (2003): Das Feste und das Flüssige. In: In: Rehbein, Boike / Saalman, Gernot / Hermann, Schwengel (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK Verl.-Ges., S. 157-172.
- Gebauer, Gunther** (2008): Das Sprachspielkonzept und der Sport. In: Bockrath, Franz / Boschert, Bernhard / Franke, Elk (Hrsg.): Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung. Bielefeld: [transkript], S. 41-52.

- Geffert, Bruno** (2006): Metaphern von Schule. Welche Metaphern und metaphorischen Konzepte generieren Benachteiligte von Schule. Schriftenreihe: Studien zur Berufspädagogik. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Giddens, Anthony** (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Gil, Thomas** (1998): Einführung in philosophisches Denken. Erfahrung, Reflexion, Urteil, Handeln. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Görres, Stefan / Friesacher, Heiner** (2005): Der Beitrag der Soziologie für die Pflegewissenschaft, Pflege-theorien und Pflegemodelle. IN: Schroeter, K.R./Rosenthal, T. (Hrsg.): Soziologie der Pflege. Grundlagen, Wissensbestände und Perspektiven. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 33-50.
- Greb, Ulrike** (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege. Frankfurt / M.: Mabuse-Verlag.
- Greb, Ulrike** (2005): Lernfelder fachdidaktisch interpretieren. Werkstattberichte zur Gestaltung von Gesundheits- und Krankheitsthemen. Frankfurt / M.: Mabuse-Verlag.
- Greb, Ulrike** (2009): Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelernfelddidaktik. In: Olbrich, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Elsevier, Urban Fischer, S. 105-121.
- Gugutzer, Robert** (2002): Leib, Körper, Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Bielefeld: Westdeutscher-Verlag.
- Gugutzer, Robert** (2008): Leibliche Kommunikation im Tanz. In: Großheim, Michael (Hrsg.): Neue Phänomenologie zwischen Praxis und Theorie. Festschrift für Hermann Schmitz. Freiburg i. Breisgau [u. a.]: Alber, S. 316-331.
- Habermas, Jürgen** (1981a): Theorie des kommunikativen Handelns, 1. Band. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Haverkamp, Anselm** (1983): Theorie der Metapher. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Haefliger, Jürg** (1996): Imaginationssysteme. Erkenntnistheoretische, anthropologische und mentalitätshistorische Aspekte der Metaphorologie Hans Blumenbergs. Bern [u. a.]: Lang.
- Hänsel, Dagmar** (1997): Projektmethode und Projektunterricht. In: Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Projektunterricht. Ein praxisorientiertes Handbuch. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 54-92.
- Heitmann, Gabriele** (2006): Der Entstehungsprozess impliziten Wissens. Eine Metaphernanalyse zur Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Hamburg: Dr. Kovac.

- Helsper, Werner** (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, (3), S. 7-15.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen** (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hillmann, Karl-Heinz** (1994): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner.
- Hogrebe, Wolfram** (2007): Orientierungstechniken: Mantik. In: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Grube/Gernot (Hrsg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 281-292.
- Holoch, Elisabeth** (2002): Situiertes Lernen und Pflegekompetenz. Entwicklung, Einführung und Evaluation von Modellen situierten Lernens für die Pflegeausbildung. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Holzbrecher, Alfred** (1999): Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen. In: Holtappels, Heinz / Horstkemper, Marianne (Hrsg.): Neue Wege in der Didaktik? Analyse und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 5. Beiheft S. 141-168.
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor** (1997): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt / M.: Fischer.
- Höffe, Otfried** (1996): Aristoteles. München: Beck.
- Hülsken, Manfred** (1999): Umgang mit Menschen im Koma – pflegetherapeutische Ansätze. intensiv, 8. Jg, Heft (1), S. 32-38.
- Hülsken-Giesler, Manfred** (2006): Die Pflege und die Sprache der Wissenschaft. In: Die Sprachen der Pflege. Interdisziplinäre Beiträge aus Pflegewissenschaft, Medizin, Linguistik und Philosophie. Hannover: Schlüter, S. 79-87.
- Hülsken-Giesler, Manfred / Böhnke, Ulrike** (2007). Professionelles Lehrerhandeln in den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege. Pflege und Gesellschaft - Zeitschrift für Pflegewissenschaft, 12, 165-187.
- Hülsken-Giesler, Manfred** (2008): Der Zugang zum Anderen. Zur theoretischen Rekonstruktion von Professionalisierungsstrategien pflegerischen Handelns im Spannungsfeld von Mimesis und Maschinenlogik. Bd. 3 der Schriftenreihe Pflegewissenschaft und Pflegebildung, hrsg. v. H. Remmers. V & R unipress, Göttingen: Universitätsverlag Osnabrück.
- Illhardt, Franz Josef** (2004): Schmerz als Ausdruck der Person. In: Schnell Martin W. (Hrsg.) Leib. Körper. Maschine. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben, S. 71-104.

- Illich, Ivan** (1995): Die Nemesis der Medizin: die Kritik der Medikalisierung des Lebens. München: Beck.
- Jantzen, Wolfgang** (2009): Rehistorisierung unverstandener Verhaltensweisen und Veränderungen im Feld. Vortrag auf der 1. Fachtagung „Rehistorisierung, Verhalten erklären – Menschen verstehen – Entwicklung begleiten“ am 25.09.2009 in Bremen. http://www.basaglia.de/Artikel/Rehistorisierung_-2009.pdf. (zuletzt abgerufen am 31.07.2013)
- Jäger, Ulle** (2006): Die Rede vom Menschen – Die Rede vom Körper: Plessner und Bourdieu. In: Hillebrand, Mark /Krüger, Paula / Lilje, Andrea / Struve, Karen (Hrsg.): Willkürliche Grenzen. Das Werk Pierre Bourdieus in interdisziplinärer Anwendung. Bielefeld: [transkript], S. 99-121.
- Johnson, Mark** (1985): Imagination in moral judgement. In: Philosophy and phenomenological research 46/2, S. 265-280.
- Johnson, Mark** (1987): The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Kant, Immanuel** (1968): Kritik der Urteilskraft (Theorie-Werksausgabe, BD. X), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Karl, Ute** (2006): Metaphern als Spuren von Diskursen in biografischen Texten (56 Absätze) Forum Qualitative Sozialforschung (Forum: Qualitative Social Research, 8 (1), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070139>. [zuletzt abgerufen am 14.08.2013]
- Kastl, Jörg Michael** (2007): Habitus. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch der Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 375-387.
- Keil, Annelie** (1996): Die >>Kunst<< der Pflege und der leidende Körper des kranken Menschen. In: Krüger, Helga / Piechotta, Gudrun, Remmers, Hartmut (Hrsg.): Innovation der Pflege durch Wissenschaft. Perspektiven und Positionen. Bremen: Altera: S. 84-102.
- Kersting, Karin** (2002): Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Kesselring, Annemarie** (1994): Praxiserfahrung als Quelle des Lernens. In: Pflege, 7. Jg. S. 96-104.
- Kim, Hesook Suzie** (1999): Critical reflective inquiry for knowledge development in nursing practice. In: Journal of Advanced Nursing, 29. Jg., S. 1205-1212.
- Kirkevoid, Marit** (1997): Pflgetheorien. München [u. a.]: Urban & Schwarzenberg.

- Klappacher, Christine** (2006): Implizites Wissen und Intuition. Warum wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen: Die Rolle des Impliziten Wissens im Erkenntnisprozess. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Koch-Straube, Ursula** (2001): Beratung in der Pflege. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Kogge, Werner** (2007): Spurenlesen als epistemologischer Grundbegriff: Über das Doppelleben der Spur. In: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Grube/Gernot (Hrsg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 182-221.
- Kolesch, Doris/ Krämer, Sybille (Hrsg.)** (2006): Stimme. Annäherung an ein Phänomen. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Kolesch, Doris /Krämer, Sybille** (2006): Stimmen im Konzert der Disziplinen. Zur Einführung in diesen Band. In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: Stimme. Annäherung an ein Phänomen. Frankfurt / M.: Suhrkamp, S. 7-15.
- Krais, Beate /Gebauer, Gunther** (2002): Habitus. Bielefeld: [transcript].
- Krämer, Sybille** (2001): Sprache, Sprechakt, Kommunikation: sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille** (2004): Performativität und Medialität. München: Fink.
- Krämer, Sybille/Kogge, Werner/Grube, Gernot (Hrsg.)** (2007): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille** (2007a): Immanenz und Transzendenz der Spur: Über das epistemologische Doppelleben der Spur. In: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Grube/Gernot (Hrsg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 155-181.
- Krämer, Sybille** (2007b): Was also ist die Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandaufnahme. In: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Grube/Gernot (Hrsg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-33.
- Lakoff, George / Johnson, Mark** (1980): Metaphors we live by. Chicago.
- Lakoff, George** (1987): Women, Fire, Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago.
- Lakoff, George / Johnson, Mark** (1998): Leben in Metaphern (übersetzt von Astrid Hildenbrand). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Lakoff, George / Johnson, Mark** (2000): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Lakoff, George / Johnson, Mark** (2004): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

- Landenberger, Margarete** (1998): Innovatoren des Gesundheitssystems. Dezentrale Handlungspotentiale von Pflegeorganisationen und Pflegeberufen durch die Gesundheitsreformgesetzgebung. Bern [u. a.]: Huber.
- Lersch, Rainer** (1999): Schlüsselprobleme und Projektunterricht. Über das problematische Verhältnis von Aufklärung und Handlungsorientierung im Unterricht. In: Holtappels, Heinz / Horstkemper, Marianne (Hrsg.): Neue Wege in der Didaktik? Analyse und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 5. Beiheft S. 58-66.
- Levy, Ze`ev** (2007): Die Rolle der Spur in der Philosophie von Emmanuel Levinas und Jacques Derrida. In: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Grube, Gernot: Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt / M.: Suhrkamp, S. 145-154.
- Liebau, Eckart** (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung: zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorie von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Lindemann, Gesa** (1992): „Die leiblich-affektive Konstruktion des Geschlechts. Für eine Mikrosoziologie des Geschlechts unter der Haut.“ In: Zeitschrift für Soziologie, 21. Jg. H. 5, S. 330-346.
- Loos, Martina** (2006): Symptom: Konflikte: was interdisziplinäre Konflikte von Krankenpflegern und ÄrztInnen über Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Profession erzählen. Frankfurt a. Main: Mabuse-Verlag.
- Luckey, Karin/Görres, Stefan** (2001): Organisationsentwicklung im Bereich der Pflege. In: Kriesel, Petra/ Krüger, Helga/Piechotta, Gudrun/Remmers, Hartmut/Taubert, Johanna (Hrsg.): Pflege lehren – Pflege managen. Eine Bilanzierung innovativer Ansätze. Frankfurt a. Main: Mabuse-Verlag, S. 59-79.
- Marcel, Gabriel** (1978): Leibliche Begegnung. In: Leib Geist Geschichte. Brennpunkte anthropologischer Psychiatrie. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hubertus Tellenbach. Heidelberg: Hüthig, S. 49-65.
- Mattern, Jens** (1998): Paul Ricoeur zur Einführung. Hamburg: JUNIUS.
- Meier, Martha** (1990): Die Intuition der Pflegeexperten. Übersetzung des Orginaltextes von Benner, Patricia / Tanner, Christine aus : American Journal of Nursing, Januar 1987, S. 23-31. In: Pflege, 3.Jg. S. 95-104.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1942): Die Struktur des Verhaltens. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin [u. a.]: de Gruyter.

- Merleau-Ponty, Maurice** (1967): Das Auge und der Geist. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1968): Die Abenteuer der Dialektik. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1976): Die Struktur des Verhaltens. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1984): Die Prosa der Welt. München: Fink.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1986): Das Auge und der Geist. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1993): Die Wahrnehmung des Anderen und der Dialog. In: Merleau-Ponty, Maurice: Die Prosa der Welt. Herausgegeben von Claude Lefort. Aus dem Französischen von Regula Giuliani. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Bernhard Waldenfels. München: Fink, S. 147-162.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1994): Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Fink.
- Mersch, Dieter** (2006): Präsenz und Ethizität der Stimme. In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: Stimme. Annäherung an ein Phänomen. Frankfurt / M.: Suhrkamp, S. 211-236.
- Mertens, Karl** (2001): Merleau-Ponty Phänomenologie des Leibes. Bemerkungen zum theoretischen Selbstverständnis der Analyse des leiblichen Verhaltens in der Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Schürmann, Volker (Hrsg.): Menschlicher Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft. Frankfurt a./M. u. New York: campus.
- Metraux, Alexander (Hrsg.)** (1975): Versuche über die Erfahrung. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Meuser, Michael** (2001): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf / Netwig-Gesemann, Iris / Nohnl, Arnd-Michael (Hrsg.): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen. S. 207-221.
- Meyer-Drawe** (1990): Illusion von Autonomie. Kirchheim: P. Kirchheim Verlag.
- Mezirow, Jack** (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Herausgegeben von Prof. Dr. Rolf Arnold. Band 10. Aus dem Englischen übersetzt von Karl Arnold. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Millar, Brian/Burnard, Philip** (2002): Intensivpflege. High-touch und High-tech. Psychosoziale, ethische und pflegeorganisatorische Aspekte. Deutschsprachige Ausgabe herausgegeben von Heike Strunk. Bern [u. a.]: Hans Huber.

- Moers, Martin** (2001): Neue Aufgaben- und Berufsprofile in der Pflege. In: Kriesel, Petra / Krüger, Helga / Piechotta, Gudrun / Remmers, Hartmut / Taubert, Johanna (Hrsg.): Pflege lehren – Pflege managen. Eine Bilanzierung innovativer Ansätze. Frankfurt/M. S. 43-58.
- Nagel, Thomas** (1979): Mortal Questions. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Nagel, L** (1992): Charles Sanders Peirce. Frankfurt /M.. New York.
- Narbei, Ethel / Uschok, Andreas** (2003): Der Körper in Theorie und Praxis der Pflege. In: Pflege und Gesellschaft (Sonderausgabe des Deutschen Verein für Pflegewissenschaft e.V. (Hrsg.): Das Originäre der Pflege entdecken. Pflege beschreiben, erfassen, begrenzen. Frankfurt / M.. S. 181-194.
- Nerheim, Hjördis** (2001): Die Wissenschaftlichkeit der Pflege. Paradigmata, Modelle und kommunikative Strategien für eine Philosophie der Pflege- und Gesundheitswissenschaften. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Neuweg, Georg** (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Neuweg, Georg Hans** (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut / Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwissenschaften, S. 205-228.
- Niedermair, Klaus** (2001): Metaphernanalyse. In: Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 144-165.
- Nieraad, Jürgen** (1977): Bildgesegnet und Bildverflucht. Forschungen zur sprachlichen Metaphorik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelke, Uta / Scheller, Ingo / Ruwe, Gisela** (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Oelke, Uta / Ruwe, Gisela** (2007): Reflexion der Berufsbiografie. Konzept und Themen einer szenisch gestalteten Lerneinheit. In: PrInternet, Heft 12, S. 767-772.
- Oelke, Uta / Scheller, Ingo** (2009): Szenisches Spiel in der Pflege. In: Olbrich, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Urban & Fischer, S. 45-61.

- Oevermann, Ulrich** (1978): Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftliche Kompetenz: einige Überlegungen zu Folgeproblemen der Einrichtung berufsorientierter Studiengänge für Soziologen und Politologen. Typoskript. Frankfurt / M.: Johann Wolfgang von Goethe Universität.
- Oevermann, Ulrich** (1996a): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns: In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich** (1996b): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt a. Main.
- Oevermann, Ulrich** (1998): Lebenspraxis, Krisenbewältigung und Konstitution von Erfahrung (Abduktion) als Grundprobleme in der Peirceschen Philosophie und der modernen Soziologie. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt / M..
- Oevermann, Ulrich** (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Online in: <http://www.ihs.de/ManifestWord.doc>. Abruf 18.12.2004.
- Olbrich, Christa** (1999): Pflegekompetenz. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Olbrich, Christa** (2001): Kompetenz und Kompetenzentwicklung in der Pflege – Eine Theorie auf der Grundlage einer empirischen Studie. In: Kriesel, Petra / Krüger, Helga / Piechotta, Gudrun / Remmers, Hartmut / Taubert, Johanna (Hrsg.): Pflege lehren – Pflege managen. Eine Bilanzierung innovativer Ansätze. Frankfurt/M.: Mabuse-Verlag, S. 271-287.
- Olbrich, Christa** (2009): Kompetenztheoretisches Modell der Pflegedidaktik. In: Olbrich, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Urban & Fischer, S. 63-85.
- Ungheanu, Mihail** (2006): Metaphern und Verstehen. Untersuchungen zu Paul Ricoeurs Metapherntheorie. Internet: <http://deposit.d.nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=987134221> (letzter Zugriff: 23.02.2010).
- Uschok, Andreas** (2005): Körper und Pflege. In: Schroeter, K.R./Rosenthal, T: (Hers.): Soziologie der Pflege. Grundlagen, Wissensbestände und Perspektiven. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag, S. 323-337.
- Uzarewicz, Charlotte** (1997): Das Objekt der Begierde in der Intensivpflege / -medizin: Der menschliche Körper? *Intensiv*, 4, 144-148.

- Uzarewicz, Charlotte** (2003): Das Konzept der Leiblichkeit und seine Bedeutung in der Pflege. In: Deutscher Verein für Pflegewissenschaft e. V. (Hrsg.): Das Originäre der Pflege entdecken. Pflege beschreiben, erfassen, begrenzen. Frankfurt / M.. S. 13-25.
- Uzarewicz, Charlotte / Uzarewicz, Michael** (2005): Das Weite suchen. Einführung in eine phänomenologische Anthropologie für Pflege. Stuttgart: Lucius u. Lucius.
- Peter, Claudia** (2006): Die Methode des Fallverstehens als Grundlage für professionelles pflegerisches Handeln? Online im Internet: http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/peter_fallverstehen.pdf. Letzter Zugriff: 19.01.2010
- Peters, Maria** (1996): Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther. Hamburg.
- Pilz, Dirk** (2007): Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Platz, Teresa** (2006): Anthropologie des Körpers. Vom Körper als Objekt zum Leib als Subjekt von Kultur. Berliner Beiträge zur Ethnologie. Berlin: Weißensee-Verlag.
- Plessner, Helmut** (1960:) Das Problem der Öffentlichkeit und die Idee der Entfremdung: Rede anlässlich der Übernahme des Rektorats der Universität am 7. Mai 1960 gehalten von Helmuth Plessner. Göttingen.
- Polanyi, Michael** (1969): Knowing and Being. Essays by Michael Polanyi. Edited by Marjorie Grene. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, Michael** (1974): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, Michael** (1975): Meaning. Chicago: The University of Chicago Press. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, Michael** (1978): Sinngebung und Sinndeutung. In: Gadamer, Hans Georg / Boehm, Gottfried (Hrsg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 118-133.
- Polanyi, Michael** (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Raven, Uwe** (2006): Pflegerische Handlungskompetenz – Konsequenzen einer Begriffsklärung. In: PRINTERNET, Jg. (8) Heft (1), S. 22-27.
- Rauner, Felix** (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reichert, Jo** (1986): Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entstehungsgeschichte der Objektiven Hermeneutik. Frankfurt [u. a.]: Campus-Verlag.
- Reichert, Jo** (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske u. Buderich.

- Reichertz, Jo** (2007): Die Spur des Fahnders oder: Wie Polizisten Spuren finden. In: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Grube/Gernot (Hrsg.): Spur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 309-332.
- Remmers, Hartmut** (1997): Normative Dimensionen pflegerischen Handelns – Zur ethischen Relevanz des Körpers. In: Pflege, 10. Jg. S. 279-284.
- Remmers, Hartmut** (1999a): Pflegewissenschaft und ihre Bezugswissenschaften, Fragen pflegewissenschaftlicher Zentrierung interdisziplinären Wissens. In: Pflege, 12. Jg. S. 367-376.
- Remmers, Hartmut** (1999b): Sinnstrukturen pflegerischen Handelns: Produktivität und Grenzen des phänomenologisch-hermeneutischen Theorieansatzes von Patrizia Benner. Unveröffentlichter Vortrag. 2nd International Conference on Nursing Theories. Nürnberg.
- Remmers, Hartmut** (2000a): Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Remmers, Hartmut** (2000b): Ethische Urteils- und Entscheidungskompetenz als Bestandteil professionellen Handelns in Pflegeberufen. In: Pflege Magazin, 1. Jg. S. 4-13.
- Remmers, Hartmut / Busch, Jutta / Hülsken-Giesler, Manfred** (2004): Berufliche Belastungen in der onkologischen Pflege. In: Heinze, K.-H./Piechotta, G. (Hrsg.): Beschreibung und Analyse von Belastungen des pflegerischen Alltags. Frankfurt / M.: Mabuse-Verlag, S. 27-58.
- Remmers, Hartmut** (2007): Grundständigkeit der Lehrerbildung im Rahmen konsekutiver Studienstrukturen. Das Studienmodell Pflegewissenschaft an der Universität Osnabrück. In: Pflege & Gesellschaft. Zeitschrift für Pflegewissenschaft. 12. Jg., H. 1, S. 34-53.
- Remmers, Hartmut / Hülsken-Giesler** (2007): Zur Technisierung professioneller Pflege – Entwicklungsstand, Herausforderungen, ethische Schlussfolgerungen. In: Groß, d. / Jacobs, E.M. (Hrsg.): E-Health und technisierte Medizin. Neue Herausforderungen im Gesundheitswesen. Berlin: LIT-Verlag, S. 193-212
- Richards, Ivor Armstrong** (1936): Die Metapher. In: Theorie der Metapher. Haverkamp, v., Anselm (Hrsg.): 2., um ein Nachw. Zur Neuausg. und einen bibliogr. Nachtr. Erg. Aufl. – Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 31-54.
- Ricoeur, Paul** (1973): Hermeneutik und Strukturalismus. München: Kösel.
- Ricoeur, Paul** (1978): Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Boehm, Gottfried / Gadamer, Hans-Georg (Hrsg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt /M.: Suhrkamp.

- Ricoeur, Paul** (1981): Mimesis an Representation. In: Annals of Scholarship 2.3. S. 15-32.
- Ricoeur, Paul** (1983): Die Interpretation: ein Versuch über Freud. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Ricoeur, Paul** (1986): Die lebendige Metapher. München: Fink.
- Ricoeur, Paul** (1988): Zeit und Erzählung. München: Fink.
- Rieger-Ladich, (2005):** Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitusstheorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25. Jg., Heft (3), S. 281-296.
- Roes, Martina** (2004): Wissenstransfer in der Pflege. Neues Lernen in der Pflegepraxis. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Rolf, Eckhard** (2005): Metapherntheorien. Typologie. Darstellung. Bibliographie. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Rolfe, Gary** (1996): Closing the Theory-Practice Gap. A New Paradigm for Nursing. Oxford.
- Rolfe, Gary** (1998): Beyond Expertise: Theory, Practice and the Reflective Practitioner. In: Osterbrink, Jürgen (Hrsg.): Erster Internationaler Pflege-theorienkongreß Nürnberg. Bern [u. a.]: Hans Huber, S. 242-251.
- Schachtner, Christine** (1999): Ärztliche Praxis. Die gestaltende Kraft der Metapher. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Schaeffer, Doris / Behrens, Johann / Görres, Stefan (Hrsg. (2008):** Optimierung und Evidenzbasierung pflegerischen Handelns. Ergebnisse und Herausforderungen der Pflegeforschung. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Scherb, Armin** (2000): John Deweys „Democracy and Education“: Ein tragfähiges Erziehungskonzept in der „Postmoderne“? In: Pädagogische Rundschau, 54. Jg. S. 23-34.
- Schlör, Veronika** (1998): Hermeneutik der Mimesis. Phänomene, begriffliche Entwicklungen. Schöpferische Verdichtung in der Lyrik Christine Lavants. Düsseldorf, Bonn.
- Schmid, Wilhelm** (1999): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schmid, Wilhelm** (2000): Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Schmitt, Rudolf** (1995): Metaphern des Helfens. Weinheim: Belz, Psychologie-Verl.-Union.

- Schmitt, Rudolf** (2003): Methode und Subjektivität in der systematischen Metaphernanalyse [54 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 4 (2). Online in <http://www.qualitative-research.net/fqs-tetxte/2-03/2-03schmitt-d.htm>. Abruf 15.12.2003.
- Schmitt, Rudolf** (2005): Entwicklung, Prägung, Reifung, Prozess und andere Metaphern. Oder: Wie eine systematische Metaphernanalyse in der Entwicklungspsychologie nützen könnte. In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln. S. 545-584.
- Schmitt, Rudolf /Böhnke, Ulrike** (2006): Die Pflege und die Sprache der Metaphern. In: Abt-Zegelin, Angelika / Schnell, Martin W. (Hrsg.): Die Sprachen der Pflege. Interdisziplinäre Beiträge aus Pflegewissenschaft, Medizin, Linguistik und Philosophie. Hannover: Schlüter, S. 101-119.
- Schmitt, Rudolf** (2007): Versuch die Ergebnisse von Metaphernanalysen nicht unzulässig zu generalisieren. In: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung, 8 (1) 137-156
- Schmitt, Rudolf** (2009): Kriterien einer systematischen Metaphernanalyse. In: Darmann-Finck / Böhnke, Ulrike / Straß, Katharina (Hrsg.): Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit. Frankfurt / M.: Mabuse-Verlag, S. 101-121.
- Schmitt, Rudolf /Böhnke, Ulrike** (2009): Detailfunde, Überdeutungen und einige Lichtblicke: Metaphernanalyse in gesundheits- und pflegewissenschaftlichen Analysen. In: Darmann-Finck, Ingrid / Böhnke, Ulrike / Straß, Katharina (Hrsg.): Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit. Frankfurt/M.: Mabuse-Verlag, S. 123-149.
- Schmitz, Hermann** (1989): System der Philosophie. Band. III. Der Raum. Teil 5. Die Wahrnehmung. Bonn.
- Schmitz, Hermann** (1997): Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie. Berlin
- Schnell, Martin W.** (2002): Leiblichkeit, Verantwortung, Gerechtigkeit, Ethik. Vier Prinzipien einer Theorie des pflegebedürftigen Menschen. In: Schnell, Martin W. (Hrsg.): Philosophie und Pflege. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen. Bern. S. 3-13.
- Schnell, Martin W.** (2004): Leib. Körper. Maschine. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.

- Schnell, Martin W.** (2004): Leib, Körper, Maschine im Zeichen des bedürftigen Menschen. In: Schnell Martin W. (Hrsg.) Leib. Körper. Maschine. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben, S. 9-21.
- Schnell, Martin W.** (2005): Sprechen – warum und wie? In: Abt-Zegelin, Angelika / Schnell, Martin W. (Hrsg.): Sprache und Pflege. Bern [u. a.]: Hans Huber, S. 33-41.
- Schnell, Martin W.** (2006): Die Unfasslichkeit der Gesundheit. In Pflege und Gesellschaft. Zeitschrift für Pflegewissenschaft, 11. Jg. H. 4, S. 344-350.
- Schön, Donald** (1979): Generative Metaphor: A Perspektive on Problem-Setting in Social Policy. In: Ortony, A. (Hrsg.): Metaphor and Thought. Cambridge.
- Schön, Donald** (1987): Educating the Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. New York.
- Schön, Donald** (1983): The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.
- Schön, Donald** (1990): Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco [u. a.]: Jossey-Bass.
- Schulte, Günter** (1994): Immanuel Kant. Frankfurt/M.: campus.
- Schürenberg, Ansgar** (2004): Basales Berühren. Ein Entwurf im Ausgang vom Konzept Basaler Stimulation in der Pflege und der Phänomenologie der Leiblichkeit. In: Schnell Martin W. (Hrsg.) Leib. Körper. Maschine. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben, S. 71-104.
- Schürmann, Volker** (1999): Zur Struktur hermeneutischen Sprechens. Eine Bestimmung im Anschluß an Josef König. Freiburg/Breisgau: Alber.
- Schürmann, Volker** (2008): Reflexion und Wiederholung. Mit einem Ausblick auf >Rhythmus<. In: Bockrath, Franz/Boschert, Bernhard/Franke, Elk (Hrsg.): Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung. Bielefeld: [transkript], S. 53-72.
- Schürmann, Eva** (2008): Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Schrems, Berta** (2003): Der Prozess des Diagnostizierens in der Pflege. Wien: Facultas.
- Schrems, Berta** (2008): Verstehende Pflegediagnostik. Grundlagen zum angemessenen Pflegehandeln. Wien: Facultas.
- Schwingel, Markus** (2000): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Seel, Martin** (1993): Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung. Vortragsmanuskript. Hamburg.
- Sinnreich, Johannes** (1969): Die Aristotelische Theorie der Metapher. Ein Versuch ihrer Rekonstruktion. Dissertation Ludwig-Maximilians Universität. München,

- Stegmaier, Werner** (2007): Anhaltspunkte. Spuren zur Orientierung. In: Krämer, Sybille / Kogge, Werner / Grube, Gernot: Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt / M.: Suhrkamp, S. 82-94.
- Steiner, Edmund** (2004): Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. Online in: <http://www.dissertation.unizh.ch/2005/steiner/abstract.html>: Abruf: 3.5. 2005.
- Stekeler-Weithofer** (2000): Die Eule der Minerva oder: die Macht der Reflexion. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie, 25. Jg. S. 63-78.
- Stemmer, Renate** (2001): Grenzkonflikte in der Pflege. Patientenorientierung zwischen Umsetzungs- und Legitimationsschwierigkeiten. Frankfurt / M.: Mabuse-Verlag.
- Stopczyk, Annegret** (1998): Sophias Leib. Entfesselung der Weisheit. Ein philosophischer Aufbruch. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Strub, Christian** (1991): Kalkulierte Absurditäten: Versuch einer historisch reflektierten sprachanalytischen Metaphorologie. Freiburg u. München: Alber.
- Suhr, Martin** (1994): John Dewey zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Waldenfels, Bernhard** (1980): Der Spielraum des Verhaltens. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard** (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard** (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard** (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard** (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard** (2004): Leibliche Erfahrung zwischen Selbstheit und Andersheit. In: Essbach, Wolfgang / Bröckling, Ulrich / Axel T., Paul (Hrsg.): Vernunft – Entwicklung – Leben. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 263-274.
- Waldenfels, Bernhard** (2006): Das Lautwerden der Stimme. In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille (Hrsg.): Stimme. Frankfurt / M.: Suhrkamp, S. 191-210.
- Weidert, Sabine** (2007): Leiblichkeit in der Pflege von Menschen mit Demenz. Zum Umgang mit anspruchsvollen Pflegesituationen im Klinikalltag. Mit einem Vorwort von Gernot Böhme. Frankfurt / M.: Mabuse-Verlag.
- Weidner, Frank** (1995): Professionelle Pflegepraxis und Gesundheitsförderung. Eine empirische Untersuchung über Voraussetzungen und Perspektiven des beruflichen Handelns in der Krankenpflege. Frankfurt / M.: Mabuse-Verlag.

- Weidner, Frank** (2004): Professionelle Pflegepraxis und Gesundheitsförderung. Eine empirische Untersuchung über Voraussetzungen und Perspektiven des beruflichen Handelns in der Krankenpflege. Frankfurt / M.: Mabuse-Verlag.
- Wernet, Andreas** (2006): Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wettreck, Rainer** (1999): Arzt sein – Mensch bleiben. Eine qualitative Psychologie des Handelns und Erlebens in der modernen Medizin. Münster: LIT-Verlag.
- Wettreck, Rainer** (2001): „Am Bett ist alles anders“ – Perspektiven professioneller Pflegeethik. Münster: LIT-Verlag.
- Wetz, Franz Josef** (2004): Hans Blumenberg zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Willke, Helmut** (1991): Systemtheorie. Stuttgart [u. a.]: Fischer.
- Wirth, Uwe** (1999): Diskursive Dummheit. Abduktion und Komik als Grenzphänomene des Verstehens. Heidelberg: Winter.
- Wittgenstein, Ludwig** (1960): Philosophische Untersuchungen. In: Schriften, Band 1. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig** (1984): Philosophische Untersuchungen. In: Wittgenstein, Ludwig. Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 1. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig** (1984): Philosophische Bemerkungen. In: Wittgenstein, Ludwig. Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 2. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig** (1984): Über Gewissheit. In: Wittgenstein, Ludwig. Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 3. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig** (1984): Philosophische Grammatik. In: Wittgenstein, Ludwig. Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 6. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig** (1984): Vermischte Bemerkungen. In: Wittgenstein, Ludwig. Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 7. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Wittneben, Karin** (1991): Pflegekonzepte in der Weiterbildung zur Pflegelehrkraft. Über Voraussetzungen und Perspektiven einer kritisch-konstruktiven Didaktik der Krankenpflege. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Wittneben, Karin** (2002): Könnerschaft in der Pflege – Transfer und Transformation von pflegerischem Wissen. In: Görres, Stefan / Keuchel, Regina / Roes, Martina / Scheffel, Friedhelm / Beermann, Helga / Krol, Michael (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Wissenstransfer in der Pflege. Bern [u. a.]: Hans Huber.
- Wittneben, Karin** (2003): Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer. Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelehrerdidaktik. Frankfurt / M.: Peter Lang.

- Wolf, Stefan** (1994): Mensch, Maschine-Metapher. Zur Exemplifikation des menschlichen Geistes durch den Computer (eine wissenschaftsphilosophische Rekonstruktion der Kognitionswissenschaft als Technologie). Dissertation Universität Bamberg.
- Wulf, Christoph** (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Wulf, Christoph / Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg** (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Wulf, Christoph / Zirfas Jörg** (2001): Das Soziale als Ritual: Perspektiven des Performativen. In: Wulf, C./Althans, B. / Audehm, K. / Bausch, C. / Göhlich, M. / Sting, S. / Tervooren, A. / Wagner-Willi, M. / Zirfas, J. (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske u. Buderich, S. 339-347.
- Wulf, Christoph** (2003): Performative Macht und praktisches Wissen im rituellen Handeln. Bourdieus Beitrag zur Ritualtheorie. In: Rehbein, , Boike / Saalman, Gernot / Hermann, Schwengel (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., S. 173-186.
- Wulf, Christoph** (2004): Anthropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie. Hamburg.
- Wulf, Christoph** (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: [transcript].
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg** (2006): Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Fatke, R. / Merckens, H. (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, S. 191-301.
- Wulf, Christoph /Zirfas, Jörg** (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf/Zirfas (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Zimmer, Jörg** (2003): Metapher. Bielefeld: [transcript].
- Zinken, Jörg** (2000): Imagination im Diskurs. Zur Modellierung metaphorischer Kommunikation und Kognition. In: <http://desposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=971814821>. Letzter Zugriff: 09.07.2009.
- Zirfas, Jörg / Jörissen, Benjamin** (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analyse. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit ohne unerlaubte Hilfe angefertigt wurde, dass keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht wurden.

Ulrike Böhnke

Bremen den, 25.02.2010