

Walter, Anja

Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen

*Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]:
Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ;
Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 193-210*



Quellenangabe/ Reference:

Walter, Anja: Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 193-210 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114422 - DOI: 10.25656/01:11442

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114422>

<https://doi.org/10.25656/01:11442>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenzielle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziäle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

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

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo	11
---	----

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus	17
---	----

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen.....37

Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel	39
---	----

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt	59
--	----

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck	73
--	----

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla	85
--	----

Differenten Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn	105
--	-----

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann	121
---	-----

Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne	139
--	-----

Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen..... 157

Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders	159
---	-----

Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo	175
---	-----

Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter	193
---	-----

Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann	211
--	-----

Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert	227
--	-----

Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo	239
---	-----

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller.....	253
Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann	267
Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull	279
Autor_innenverzeichnis	295

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.¹ Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.²

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägte

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer
(Professorale Projektleitung)

Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen

Anja Walter

1 Fallarbeit als hochschuldidaktisches Konzept – eine Einführung

In diesem Beitrag wird *Fallarbeit*¹ als hochschuldidaktisches Konzept vorgestellt, das sowohl für empirische Fundierungen curricularer Entwicklungen richtungsweisend sein kann als auch für die Gestaltung konkreter Veranstaltungen bedeutende Impulse zu geben vermag.

Zunächst ist festzuhalten, dass es eine differenzierte hochschuldidaktische Theorie- und Konzeptentwicklung noch nicht gibt (vgl. auch Gerholz/Sloane 2008). Der Mangel an Forschung betrifft die mikrodidaktische Ebene der Lehr-Lernsituationen wie auch die Mesoebene curricularer Planungen. Trotz vieler Bemühungen konstatiert Wildt, dass eine „konzeptionelle und curriculare Erneuerung (...), die von hochschuldidaktischem Gedankengut inspiriert wäre, (...) zumeist ausgeblieben“ (2013: 41) ist. Einen Impuls zur curricularen Erneuerung haben Gerholz und Sloane (2011) mit ihrem Vorschlag gesetzt, das Lernfeldkonzept aus der beruflichen Bildung für die Hochschulbildung zu adaptieren. Die folgenden Ausführungen knüpfen in gewisser Weise daran an. Sie basieren auf eher pragmatischen berufsschulischen und hochschulischen Curriculumprozessen, die vor dem Hintergrund verschiedener Ansätze hergeleitet und begründet worden sind (Walter 2010; 2011; 2013). Die Darstellung bezieht sich auf zwei Ebenen didaktischen Handelns – die curriculare und die Veranstaltungsebene, Beispiele entstammen *berufsbegleitenden Studiengängen* im Feld *Gesundheit und Pflege*.

Fallarbeit als ein hochschuldidaktisches Konzept beschreibt eine spezifische Art und Weise der Erschließung und Analyse von Lerngegenständen im Rahmen von Curriculumprozessen, sowie eine spezifische Art und Weise des Lernens und Lehrens. Hier wird ein Konzept vertreten, das auf *authentischen* beruflichen Fällen basiert, die didaktisch bearbeitet sind und als *Modulbausteine* Eingang in Curricula finden. Die didaktische Bearbeitung folgt einem *phänomenologischen* Ansatz, der eine spezifische Annäherung an Lerngegenstände ermöglicht. Auf der Veranstaltungsebene wird Fallarbeit über Methoden umgesetzt, die die Möglichkeit bieten, wissenschaftliche Erkenntnisse zu kontextualisieren und zur Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz beizutragen.

1 Auf eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Fall* wird hier verzichtet. Der Begriff wird im Sinne von *berufliche Situation* verwendet.

Im ersten Abschnitt wird das Konzept unter Rückgriff auf verschiedene Perspektiven begründet. Nach Ausführungen zur Auswahl der Fälle wird aufgezeigt, wie mit Fällen in Veranstaltungen gearbeitet werden kann. Als Ausblick wird abschließend das Verhältnis von Fach- und Handlungssystematik hochschulischen Lernens beleuchtet.

2 Begründungslinien für die Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen

2.1 Bildungsbiographien der Studierenden

Studierende in *gesundheitsbezogenen* (berufsbegleitenden) Studiengängen eint, dass sie bereits über eine berufliche Ausbildung in einem Gesundheitsberuf und über berufliche Erfahrungen verfügen (vgl. Wissenschaftsrat 2012: 57). Aufgrund der Bildungsbiographien sind ihre Lernvoraussetzungen und die damit verbundenen zukünftigen Lernchancen heterogen. Die Analyse von Lernvoraussetzungen ist für didaktische Entscheidungen unabdingbar – so für die Didaktisierung von Selbstlernzeiten und Blended Learning etc. Zumeist sind Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen in dem Berufsfeld tätig, auf das sich ihr Studium bezieht. Eine Konsequenz ist, dass die hochschulischen Veranstaltungsinhalte zunächst an der beruflichen Realität gemessen werden: Wissenschaftliche Theorien konkurrieren mit rezeptartigen Praxislösungen. Dieser Abgleich fällt oft zu Ungunsten der Wissenschaft aus – u.a., weil die Studierenden aus beruflichen Aus- und Fortbildungen oft über ein *integratives* Verständnis von „Theorie“ und „Praxis“ verfügen – d.h. (hoch-)schulisch Gelerntes soll in der aktuellen Berufspraxis unmittelbar *anwendbar* sein. Hier bedarf es einer Auseinandersetzung mit dem Ziel, ein *Differenzverständnis* von „Theorie“ und „Praxis“ zu entwickeln, das es überhaupt erst ermöglicht, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auch zweckfrei und lustvoll auseinanderzusetzen (vgl. Fichtmüller/Walter 2007). Das Konzept der Fallarbeit kann es Studierenden ermöglichen – von vertrautem Terrain komplexer beruflicher Handlungssituationen ausgehend – neue (auch wissenschaftliche) Weltansichten zu erschließen.

2.2 Professionsstrukturelle Begründungslinien

Die doppelte Handlungslogik

Aus struktureller Sicht werden an professionelles soziales Handeln zwei Ansprüche gestellt, die miteinander verschränkt sind (vgl. Abb. 1 am Beispiel pflegerischen Handelns).



Abb. 1: Die doppelte Handlungslogik pflegerischen Handelns. Quelle: Eigene Darstellung

Wissenschaftlich fundiertes Regelwissen reicht für professionelles soziales Handeln nicht aus. Im beruflichen Handeln kommt es darauf an, sich auf die Beteiligten einzulassen, die Situationen von Klient_innen, Angehörigen etc. zu erfassen, davon ausgehend geeignete Wissensbestände begründet auszuwählen und diese in Aushandlungsprozesse einzubringen. Diese als *doppelte Handlungslogik* bezeichnete Spezifik (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radke 1992; Remmers 2000) hat weitreichende Konsequenzen für das Lernen in der jeweiligen Profession. Die berufliche Praxis benötigt „reflektierte Praktiker_innen“, deren Ausbildung Lernangebote erfordert, durch die eine situationsbezogene und relationale Bezugnahme auf diverse Wissensformen sowie reflexiv-hermeneutische Verständigung eingeübt wird.

Eine besondere Spezifik pflegerischen Handelns erwächst zudem aus dem *Körper-/Leibbezug*. Remmers formuliert dazu:

Trotz der spezifischen Körpernähe des pflegerischen Handlungszusammenhangs gleicht dieser Körper als Leib, sofern er nicht im Spektrum instrumenteller Handlungslogiken erfasst wird, zuweilen doch einem „fremden Kontinent“ (Freud 1923). Die ethische Relevanz des Körpers muss deshalb auch als ein Problem beruflicher Bildungs- und Lernprozesse verstanden werden, überhaupt als Frage eines ebenso praktisch wie theoretisch zu erweiterndem Bildungsbegriffs, in dem die Bewusstwerdung eigener Leiblichkeit als persönlichkeitsbildendes Element von Professionalisierung fungiert (Remmers 1997: 283).

In der Begegnung mit authentischen Fällen können Studierende ihrer eigenen Leiblichkeit auf die Spur kommen und diese reflexiv in berufliche Situationen einbringen. Der Leib ist bei Schmitz ein Gegenstand eigener Art, nicht der physische Körper; er ist spürbar über leibliche Regungen – wie Angst, Schmerz, Ekel, Müdigkeit und spontanes Ergriffensein von Gefühlen (2009: 22). All diese Regungen können als *Phänomene* bezeichnet werden. Bisher dafür verwendete Beschreibungsfolien lassen oft Lücken zwischen den Erfahrungen und den Worten klaffen – die Sprachlosigkeit von Angehörigen der Gesundheitsberufe angesichts solcher Erfahrungen zeigt dies. Über den phänomenologischen Zugang (vgl. weiter unten) wird es möglich, eigene Worte für das Erlebte – wie z.B. für spontanes Ergriffensein angesichts eines Falles – zu kreieren.

Antinomien sozialen Handelns

Eine weitere Begründung für Fallarbeit findet sich in Antinomien, die professionelles soziales (auch gesundheitsbezogenes) Handeln durchziehen (Helsper 2004; Oevermann 1996). Ein logischer Widerspruch besteht z.B. zwischen dem Entscheidungszwang im Handeln und der Begründungsverpflichtung, ohne dass diese in jedem Fall abgesichert wäre. Ebenso widersprüchlich ist, dass Einzelfälle unter Kategorien subsumiert werden müssen, obwohl sie jeweils Spezifika aufweisen, die nicht aus dem Blick zu verlieren sind (Subsumtionsantinomie). Antinomien sind prinzipiell nicht aufhebbar, jedoch kann eine reflexive Erschließung und Handhabung angestrebt werden. Ziel der Auseinandersetzung ist eine Sensibilisierung für die zentrale Bedeutung der Antinomien für die Professionalität, das Aufdecken und Reflektieren typischer individueller und kollektiver Reaktionsmuster auf Antinomien sowie das Entwerfen von Handlungsalternativen.

In diesem Zusammenhang erhält ein kritisches Bildungsverständnis Bedeutung. Es drückt sich in dem Bildungsanspruch aus, dass die Studierenden gesellschaftliche und berufliche Realitäten – z.B. systemimmanente Widersprüche – wahrnehmen und kritisch reflektieren lernen (Greb 2003). Die Antinomien professionellen sozialen Handelns, die sich in Fällen zeigen, können theoretischer Bezugspunkt für diese Reflexion sein. Als erwachsenpädagogisches Konzept bietet sich hier der *Deutungsmusteransatz* an (Arnold 1985; Dybowski/Thomssen 1982).

2.3 Lerntheoretische und empirische Begründungslinien

Die Studierenden stehen in ihrer Berufspraxis oft vor konkreten *Handlungsproblemen*, die bewältigt werden müssen. Holzkamp (1993) hat das Konzept in seiner Lerntheorie entfaltet und beschreibt u.a. aufgrund der Situiertheit des Lernsubjekts verschiedene Umgangsweisen damit. Handlungsprobleme

können als Lernanlass gedeutet werden und somit in explizites Lernen münden. Das Lernsubjekt muss allerdings gute Gründe dafür haben bzw. ahnen, dass es hier etwas lernen kann. An Fällen, die ein authentisches Handlungsproblem enthalten, können Studierende (Lern-)Strategien reflektieren, subjektive Lerngründe erforschen oder entwickeln und schließlich begründete Handlungsalternativen erschließen.

Neuweg (2001) greift in seiner lerntheoretischen Position die Bedeutung von *implizitem Wissen und Lernen* auf. Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen lernen im beruflichen Alltag fortlaufend, gewissermaßen beiläufig. Die Arbeit mit Fällen kann dieses Wissen verfügbar machen und der Reflexion zuführen.

Sowohl für die berufliche als auch für die hochschulische Bildung ist das Phänomen des *trägen Wissens* empirisch belegt (vgl. Renkl 2001; Fichtmüller/Walter 2007). Es ist Wissen, das nicht zur Anwendung kommt – also nicht-gebraucht wird. Über die Arbeit mit Fällen kann der Erwerb *handlungswirksamen* Wissens unterstützt werden, das in die Fälle „eingehängt“ wird sowie mit Emotionen und Gebrauchsbedingungen verbunden ist – es haftet eher an. Belegt ist ebenso die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess (vgl. Gieseke 2008). Studierende in gesundheitsbezogenen berufsbegleitenden Studiengängen erleben ihre eigenen und die Emotionen ihrer Klient_innen, von Angehörigen etc. Die Arbeit mit Fällen kann die Wahrnehmung und Reflexion eigener und fremder Gefühle bzw. von Gefühlsmustern unterstützen; eine entwickelte eigene Emotionalität wird als Ziel von Bildung verstanden.

2.4 Bezugspunkte der Curriculumentwicklung

Ansätze der Curriculumentwicklung können hier nicht ausführlich erläutert werden. Zur Begründung von Fallarbeit soll lediglich aufgezeigt werden, dass die konsequente Einlösung ausgewählter Bezugspunkte bei entsprechender Lesart in Fallarbeit mündet.

Für den Kontext der Erwachsenenbildung wird den curricularen Entscheidungen die *kategoriale Situationsanalyse* zugrunde gelegt (Siebert 1996). Für curriculare Entwicklungen in der beruflichen Bildung sind drei Prinzipien leitend: das Wissenschafts-, das Persönlichkeits- und das Situationsprinzip (Reetz 1984). Zudem spielt das *Lernfeldkonzept* eine zentrale Rolle. Berufliche Handlungsfelder, die didaktisch zu Lernfeldern verarbeitet bzw. Handlungssituationen, aus denen Lernsituationen entwickelt werden, stehen im Mittelpunkt. Dieses Konzept wurde von Gerholz und Sloane (2011) in die Hochschulbildung eingebracht und orientiert sich ebenfalls an den drei oben genannten Prinzipien. Für berufsqualifizierende Studiengänge wurden folgende Bezugspunkte beschrieben: die Analyse wissenschaftlicher Wissensbestände, ein kritisches Bildungsverständnis mit Reflexion system-

immanenter Widersprüche, Subjektorientierung und Berufsbezug (Walter 2010; 2011).

Der Deutsche Qualifikationsrahmen stellt ebenso einen Bezugspunkt der Curriculumentwicklung dar. Für die Niveaustufe 6 (Bachelor) ist z.B. als Fachkompetenz formuliert, dass die Absolvent_innen „über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach (...) verfügen.“ (BMBF 2015). Fallarbeit kann zur Bearbeitung komplexer Probleme einen wesentlichen Beitrag leisten.

Grundiert sein sollte die curriculare Umsetzung der Fallarbeit von einem Lehr-Lernverständnis, das den Studierenden eine aktive Rolle in der Gestaltung ihrer Lernprozesse ermöglicht.

3 Die Ziele und die Auswahl geeigneter Fälle

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass über Fallarbeit Reflektions- und Deutungskompetenz entwickelt werden kann. Die Studierenden lernen zudem Methoden zur Rekonstruktion von Situationen kennen, mit denen sie selbst ihre spätere Berufspraxis reflektieren können. Über Fallarbeit wird insgesamt die Entwicklung eines professionellen beruflichen Selbstverständnisses angeregt. Es hängt u.a. von der Methodenkompetenz der Lehrenden und Studierenden ab, ob diese Ziele erreicht werden können. Jedoch ist auch die Auswahl geeigneter Beispiele maßgeblich – diese müssen das entsprechende Potenzial bieten. Geeignete authentische Fälle zum Lernen sind wirklichkeitsgetreue Aufzeichnungen und aus einer bestimmten Perspektive dargestellt oder erzählt. Sie enthalten komplexe, mehrdimensionale Aufgaben- und Problemstellungen und weisen individuelle, institutionelle, berufliche und gesellschaftliche Dimensionen auf. Die Beispiele sind nicht auf *eine* Lösung hin orientiert. Sie sind exemplarisch, gegenwarts- und zukunftsbedeutsam und mit einem kritischen (Bildungs-)Potenzial ausgestattet. Sie bilden möglichst das *Wesen* einer Sache ab. Zudem ist es bei geeigneten Situationen möglich, eine Dynamik zu antizipieren: Die Akteure sind oder geraten unter Handlungsdruck. Die Auswahl sollte diskursiv mit den Beteiligten eines Curriculumprozesses ausgehandelt werden.

Die Erhebung der Fälle erfolgt, indem potenzielle Adressat_innen des Studienganges zu typischen Situationen befragt werden. Ebenso können Expert_innen aus relevanten beruflichen Praxisfeldern befragt werden, was besonders für die Identifikation zukünftiger Anforderungen bedeutsam ist. Die Fälle können zudem empirischen Studien, autobiographischer Literatur oder Filmen entspringen, die auf authentischen Lebensgeschichten basieren.

4 Die Arbeit mit Fällen in Lehrveranstaltungen

Zur Bearbeitung der Fälle wird ein Modell vorgeschlagen, das Folgendes leistet (vgl. Walter 2013):

- Es legt Perspektiven der Beteiligten auf die fallimmanenten Phänomene mit dem jeweiligen Bedeutungs- bzw. Erlebenshorizont offen;
- es trägt Fragen an den Fall heran, über die der Bildungsgehalt offengelegt wird;
- es identifiziert den Beitrag, den wissenschaftliche Erkenntnisse zum Verstehen und Erklären der Phänomene leisten können;
- es ermöglicht, konsequent in der handlungslogischen Struktur zu verbleiben – sich also an dem zu orientieren, was sich im Fall *zeigt*.

Im Folgenden werden Aspekte des Modells knapp beschrieben.

4.1 Das Grundmuster beim Arbeiten mit Fällen

Auch wenn im Laufe der Arbeit in einem Modul vielfältige Methoden der Fallarbeit zur Anwendung kommen können, wird hier ein Grundmuster favorisiert (vgl. Abb. 2), über welches Lerngegenstände offenlegt werden – d.h. es wird diskursiv herausgearbeitet, was in den Fällen *steckt*. Der Fall dient nicht der Illustration der vor- oder nachgängig thematisierten Theorien, sondern diese werden gleichsam durch die Bearbeitung identifiziert und entlang der Situation bearbeitet. Der Verengung auf unmittelbar handlungswirksame Wissensbestände ist vorzubeugen, indem Reflexionsfragen an den Fall herangetragen werden, deren Bearbeitung tieferliegende Aspekte offenbaren.

Die Schritte – Phänomene identifizieren und benennen, Deutungen und Selbstausslegungen erarbeiten, Wissensbestände identifizieren – sind für den *Lernprozess der Studierenden* bedeutsam. Ihnen begegnet der Fall erst einmal so, wie er ist, d.h. als Geschichte erzählt oder gelesen; einige Fachbegriffe oder Konzepte sind ihnen unbekannt. Über die Suche nach Phänomenen können sich die Studierenden in der Beschreibung der unmittelbaren Wahrnehmung üben – jenseits rascher Zuweisung zu Konzepten. Das Vorgehen ist demnach aus der Perspektive der Lernsubjekte konzipiert: Die Brücke zwischen der konkreten beruflichen Situation, den subjektiven Theorien und den fachlichen Wissensbeständen wird geschlagen.

Die Erarbeitung zentraler Selbstausslegungen und Deutungen aus den Perspektiven der Beteiligten ist der (Verstehens-)Schlüssel zu den Phänomenen. Die Studierenden fragen sich: Wie könnten die Phänomene aus der Perspektive der Beteiligten wahrgenommen und empfunden werden? Widersprüchliche Deutungsmöglichkeiten innerhalb einer Perspektive sollen gesammelt werden. Dadurch und über das soziale Lernen erwächst die Chance, Reflexions- und Deutungsfähigkeit einzüben.

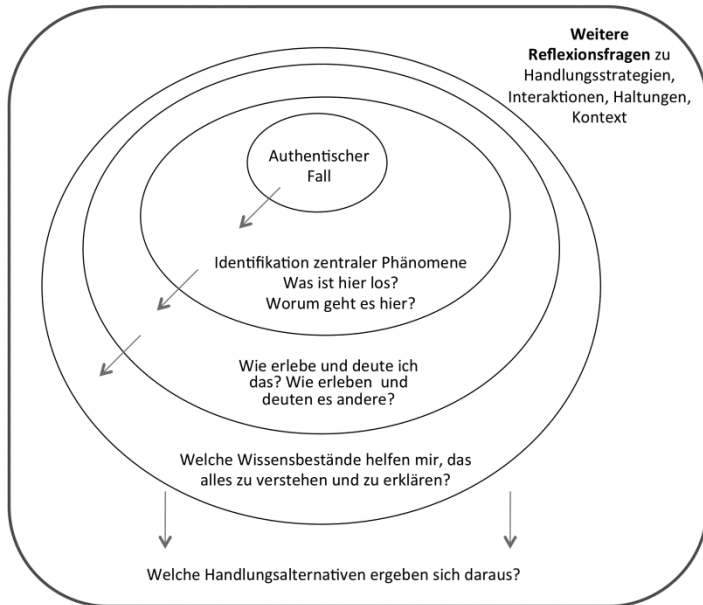


Abb. 2: Das Grundmuster bei der Arbeit mit authentischen Fällen. Quelle: Eigene Darstellung

Über die Frage nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den identifizierten Phänomenen können Forschungsergebnisse Eingang in die Überlegungen finden: Studierende *gebrauchen* wissenschaftliche Erkenntnisse zum Ausdeuten der Fälle. Ergebnis des ersten Schrittes ist eine Zusammenstellung und mehrperspektivische Beschreibung der vorliegenden Phänomene.

4.2 Weitere Reflexionsfragen zur Identifikation von Lerngegenständen

Phänomene können sich auf Handlungsstrategien, Interaktionen, Haltungen oder den Kontext beziehen (vgl. Abb. 2).

Bei der Frage *Wie wird auf die Phänomene reagiert?* wird gesammelt, mit welchen Handlungsstrategien die verschiedenen Beteiligten im Fall (die Studierenden, Klient_innen und Angehörige, Angehörige verschiedener Berufsgruppen, die Institution, die Gesellschaft) den Phänomenen begegnen. Es wird identifiziert, welche Entscheidungen die Beteiligten treffen und vor welchem Hintergrund sie dies tun. Zugleich wird erwogen, was die Handlungsweisen in der Situation beeinflusst, wie die Beteiligten diese vermutlich

erleben, welche Alternativen denkbar wären, welche sich die Beteiligten vermutlich wünschen und welche erwartet werden (von der Institution, der Gesellschaft). Bedeutsam ist die Frage nach Differenzen zwischen den Erfahrungen der Studierenden und der Lehrenden und einer wünschenswerten oder erwarteten Handlungsweise bzw. zwischen (hoch-)schulisch Gelerntem und berufspraktischen Handlungsweisen. Wie alle anderen Schritte dient dieser der Identifikation von Lerngegenständen. Ergebnis ist die Beschreibung und kritische Reflexion der gefundenen sowie die (wissenschaftliche) Begründung alternativer Handlungsweisen und deren Bedingungen.

Ähnlich wird mit Fragen nach *Interaktionen* und emotionalen, ethischen und sozialpolitischen *Haltungen* verfahren. Zunächst wird beschrieben, wie diese sich im Fall darstellen bzw. rekonstruieren lassen. Es wird nach beeinflussenden Aspekten (wie Machtverhältnissen) gefragt, wie die Beteiligten die Interaktionen und die Haltungen vermutlich erleben und nach Differenzen zwischen den Erfahrungen der Beteiligten und einer wünschenswerten oder erwarteten Interaktion und Haltung. Ergebnis ist wiederum die Beschreibung und kritische Reflexion der vorliegenden Interaktionen und vermuteten Haltungen der Beteiligten sowie die (wissenschaftliche) Begründung wünschenswerter Interaktionen und Haltungen und deren Bedingungen.

Bezüglich des *Kontextes* wird gefragt, in welche beruflichen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Fall eingebettet ist. Personale, materielle, soziale, organisatorische, rechtliche und kulturelle Aspekte werden betrachtet. Die Wirkweise dieser Umstände wird analysiert, indem ihr ermöglichendes oder behinderndes Potenzial für Handlungsalternativen identifiziert wird, Spannungsfelder werden aufgedeckt. Ergebnis ist die Beschreibung und kritische Reflexion der gefundenen Bedingungen und deren Auswirkungen sowie die (wissenschaftliche) Begründung wünschenswerter bzw. notwendiger Bedingungen.

Als Ergebnis liegen die Auswahl und die wissenschaftliche bzw. didaktische Begründung der Phänomene und Konzepte vor, die anhand des Falles thematisiert und die in einem Modul platziert werden können. Nun können *Kompetenzen* formuliert bzw. konkretisiert und ausgehandelt werden, die Studierende in der Auseinandersetzung mit dem Fall anbahnen können. Betont wird abermals, dass die Vorschläge sowohl für die hochschuldidaktische Meso- als auch für die Mikroebene Geltung beanspruchen.

4.3 Zwischenhalt: Der phänomenologische Ansatz

Schmitz (2009) weist als Vertreter der *Neuen Phänomenologie* darauf hin, dass durch naturwissenschaftliche Theorien der Blick auf die Tatsachen der Lebenserfahrung verstellt sei. Durch eine phänomenologische Betrachtung rücken alltägliche Wahrnehmungen (wieder) in den Blick, eine ursprünglichere Haltung zur Wirklichkeit bildet sich heraus. Zum Wesen der Dinge

vorzudringen, kann jedoch nur ein Leitgedanke sein – zu mannigfaltig sind die Lebenserfahrungen und ihr jeweiliges Erleben und Deuten. Für Schmitz ist ein Phänomen: „ein Sachverhalt für jemanden zu einer bestimmten Zeit, bei dem der Betreffende nicht im Ernst bestreiten kann, dass es sich um eine Tatsache handelt.“ (2009: 20). Der Begriff lässt somit beliebige Dinge als Phänomene zu. Die Identifikation der Phänomene bedarf eines Aushandlungsprozesses, der in einer intersubjektiven Wirklichkeit über die Benennung und Deutung mündet. Notwendig ist in dieser Phase, sich dem Fall ohne inhaltlichen Fokus zu nähern. Schmitz führt dazu aus, dass ein Phänomen nie mit abschließender Sicherheit gefunden sei, „allerdings kann die Evidenz im Augenblick so überwältigend sein, dass sie alle Bedenken niederschlägt“ (2005: 27).

4.4 Die methodische Umsetzung der Fallarbeit

Dem Grundmuster folgend entfalten Einstiege in die Veranstaltung den Fall. Primär über *erfahrungsbezogene Methoden* werden Phänomene, Selbstaussagen und Deutungen erarbeitet. Varianten des szenischen Arbeitens (Oelke/Ruwe/Scheller 2000) bieten diese Möglichkeit. Aus dem Ergebnis können die Studierenden ihren Lernbedarf in Form von Fragen ableiten. Zudem sollte geklärt werden, welche der emporgehobenen Aspekte im aktuellen Modul und welche in einem anderen Zusammenhang thematisiert werden. Anschließend werden zentrale Phänomene herausgegriffen und bearbeitet – dies stellt gleichsam eine „Brennglasbetrachtung“ dar. *Problemorientierte, darbietende, entdeckende Methoden* entlang der eigenen Fragen bieten sich hier an. Auch *forschendes Lernen* kann eingebunden werden. Am Ende erfolgt eine Zusammenführung in Handlungsalternativen über *erfahrungsbezogene und handlungsorientierte Methoden*. Einem weiten Handlungsbegriff folgend geht es hierbei nicht nur um Tätigkeiten, sondern ebenso um Denk- und Reflexionshandeln. An geeigneter Stelle im Lernprozess werden die gewonnenen Erkenntnisse weiteren Fällen bzw. von den Studierenden selbst erlebten Situationen gegenübergestellt; Gemeinsamkeiten und Differenzen können wahrgenommen werden.

Schließlich werden Lern- oder Projektaufgaben für die Berufspraxis konzipiert, die zur Anbahnung der Kompetenzen notwendig sind und die die hochschulischen Auseinandersetzungen weiterführen. Zur Evaluation des Lernerfolgs werden handlungsorientierte Formen gewählt.

Die bisherigen Ausführungen zeigen: In verschiedenen Phasen können methodische Varianten verwendet werden – im Folgenden eine Auswahl:

- szenische Bearbeitungen und Psychodramamethoden;
- kollegiale Beratung (eher bei selbsterlebten Fällen);
- ethische Entscheidungsfindungsmodelle und Fallstudienarbeit;

- Problembasiertes Lernen mit dem „Siebensprung“;
- Modelle in Anlehnung an Methoden qualitativer Forschung (z.B. objektive Hermeneutik, Metaphernanalyse, Biographieforschung) (vgl. dazu Darmann-Finck et al. 2009);
- (Pflege-)Didaktische Modelle zur Situationsbearbeitung (vgl. Schwarz-Govears 2005; Darmann 2010; Greb 2003; Walter 2013).

Die Methoden sollen es ermöglichen, in der *Handlungslogik* zu verbleiben.

Die Lehrenden begleiten die Bearbeitung der Fälle durch die Studierenden in verschiedener Weise – sie tarieren die Unterstützung je nach Studienphase situativ begründet aus. Sie nutzen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung, indem sie z.B. verschiedene, den Lernvoraussetzungen entsprechende Lernangebote unterbreiten. Die Arbeitsschritte sollten mit den Studierenden ausgehandelt werden. Dies geschieht im Bewusstsein um das Spannungsfeld zwischen *Didaktik als Herrschaftsinstrument* und *Verantwortung für die Gestaltung von Lernumgebungen*. Zur Umsetzung sei noch auf die Bildungsbiographien der Lehrenden verwiesen. Diese können der Fallarbeit zunächst entgegenstehen, weil Lehrende zumeist über einen wissenschaftlichen Habitus verfügen, der sich in den Vorstellungen einiger Lehrender mit der Pragmatik beruflicher Situationen wenig vereinbaren lässt. Wenn sie sich jedoch auf die beruflichen Erfahrungen der Studierenden einlassen, können sie sich gerade mit dieser Haltung – gleichsam *modellhaft* für die Studierenden – den Fällen mit einem forschenden Blick nähern. Feldkenntnis im Hinblick auf den Erfahrungsraum, aus dem die Fälle stammen, ist hilfreich. Sie muss jedoch nicht zwingend aus *eigenen* beruflichen Erfahrungen generiert werden, sondern kann mit der nötigen Erschließungskompetenz erarbeitet werden.

5 Ein verkürztes Beispiel – Frau Mertens kommt ins Pflegeheim

5.1 Der Fall

Im Rahmen der Curriculumentwicklung für den Studiengang *Soziale Gerontologie* wurden Fälle von Pflegepersonen aus dem Berufsfeld erhoben, für das der Studiengang ein akademisches Bildungsangebot darstellt. Die Pflegenden Frau Seiler² erzählte folgende Situation:

2 Alle Namen geändert.

Die 77-jährige Frau Mertens kam im Winter zu uns ins Pflegeheim. Sie ist eine vornehme und herzliche Frau. Ihre Leiden bzw. ihre Krankheitsbilder sind Depression, Angstzustände und fortschreitende Demenz. Sie hat die Pflegestufe I. Frau Mertens zog, als sie im Winter zu uns kam, in ein Zweibettzimmer. Sie wurde von unserem Haus und der Wohngruppe sehr herzlich aufgenommen. Es dauerte ein paar Monate, bis sich Frau Mertens an die neue Lebenssituation gewöhnt hatte – daran, dass sie jetzt in einem Pflegeheim wohnt und dass sie sich ihr Zimmer mit einer fremden Person teilen muss. Nach vielen Wochen und vielen Gesprächen kam Frau Mertens nach und nach in unser Haus an. Sie machte tagsüber bei Beschäftigungen mit, knüpfte Kontakte zu den anderen Bewohnern. Sie lächelte immer und hatte immer öfter einen Spruch auf Lager. Nur leider gab es da noch die Angehörigen, die viel Druck ausübten, damit Frau Mertens ein Einzelzimmer bekommt. Nachdem Frau Mertens sich an ihr Doppelzimmer gewöhnt hatte, hieß es, Frau Mertens zieht in ein Einzelzimmer. Unser Team, darunter auch ich, war sehr geschockt und wir haben nicht verstanden, warum die Angehörigen so einen Druck auf die Bewohnerin, das Pflege team und die Pflegedienstleitung ausübten. Frau Mertens wollte nicht in ein Einzelzimmer ziehen, sie fühlte sich wohl. Aber wir mussten den Umzug durchführen. Es gab noch nicht mal die Chance, Frau Mertens darauf vorzubereiten. Sie wurde in das Einzelzimmer gesteckt und die Angehörigen waren zufrieden.

Nach 2–4 Wochen verschlechterte sich das Krankheitsbild von Frau Mertens. Sie zog sich immer mehr zurück, weinte viel, äußerte mir und auch Kollegen gegenüber: „Schlag mich tot“ und „bringt mich um“. Trotz vieler Gespräche mit Frau Mertens wurde es immer schlimmer. Ihre Angstzustände wurden so schlimm, dass sie ihren Körper nicht mehr unter Kontrolle hat. Nachts und am Tage schreit und weint sie; sie zittert am ganzen Körper. Im Team haben wir uns beraten, viele Kollegen und ich haben versucht, mit den Angehörigen zu reden, dass das Einzelzimmer nicht gut ist für Frau Mertens, nur leider ohne Erfolg. Die Angehörigen sagten: „Frau Mertens bleibt im Einzelzimmer“, obwohl sie wissen und selbst erfahren haben, wie sich der Zustand von Frau Mertens verschlechtert hat. Der Hausarzt wurde mit ins Boot geholt. Er verschrieb bzw. ordnete nur noch mehr Medikamente an, die Frau Mertens noch mehr Angst machten.

Mittlerweile ist der Allgemeinzustand von Frau Mertens so schlecht, dass sie nicht mehr allein am Rollator laufen kann, sondern im Rollstuhl sitzt. Sie isst und trinkt nicht mehr alleine. Die Körperpflege muss komplett vom Pflege team und mir übernommen werden. Ihr Reaktionsvermögen ist sehr verlangsamt. Sie schreit sehr lautstark und ruft laut um Hilfe, so dass sich andere Bewohner schon gestört fühlen. Der Hausarzt macht nichts, die Angehörigen stehen uns im Weg. Und mir und meinem Pflege team sind die Hände gebunden. Wir dürfen nichts machen, um das Wohlbefinden von Frau Mertens wiederherzustellen.

5.2 Zentrale Phänomene, ausgewählte Deutungen und Selbstausslegungen

Den zwei Perspektiven dieses Kapitels folgend können die folgenden Aspekte von Lehrenden im Rahmen curricularer Prozesse und mit Studierenden in der Veranstaltung erarbeitet werden. Es lassen sich aus fachlicher Sicht mehr Phänomene herauslesen – Tabelle 1 enthält lediglich eine Auswahl.

Ausgewählte Phänomene	Perspektive	Exemplarische Selbstauslegungen/ Deutungen	Wissensbestände
Wechsel des Lebensortes Sich-Eingewöhnen Aufgabe der Privatheit „Krankheitsbilder“: Depression, Angstzustände fortschreitende Demenz	Frau Seiler, Pflegeteam	Bewohnerin mit so vielen Leiden: Wie wird sie sich eingewöhnen? Wie beobachten wir das? Entspricht die Pflegestufe dem wirklichen Bedarf? Die Angehörigen wollen sie loswerden. Die Angehörigen können bessere Beziehung aufbauen, wenn Frau M. nicht von ihnen versorgt wird.	Entscheidungsprozess zum Lebensortwechsel; Deutungsmuster über Angehörige; Eingewöhnungsprozess, Konzepte dafür und empirische Studien über das Erleben; Erhebung des Pflegebedarfs und kritische Reflexion der Instrumente; Gerontopsychiatrische Krankheitsbilder und kritische Reflexion; Institutionelle Rahmenbedingungen; Finanzierung und kritische Reflexion
	Bewohnerin Frau Mertens	Ich habe Angst, ich muss mein Leben komplett umstellen, habe nur wenige persönliche Sachen mit. Wo bin ich? Ich will nach Hause.	
	Angehörige	Wir sind beruhigt. Hoffentlich wird sie gut betreut. Wir schaffen es nicht mehr, uns zu kümmern. Wir bezahlen viel Geld für die Versorgung. Endlich ist unser Alltag entlastet. Wir haben ein schlechtes Gewissen, weil wir sie ins Heim gegeben haben.	
Einen Wunsch zum Ausdruck bringen (Angehörige, Einzelzimmer)	Frau Seiler, Pflegeteam	Erst schieben die Angehörigen Frau M. ab und dann wollen sie über ihren Kopf hinweg bestimmen. Sie bezahlen ein Einzelzimmer, also sollen sie auch eines bekommen. Sie werden ihre Gründe haben.	Rolle der Angehörigen in Institutionen; Deutungsmuster über Angehörige; Bewohnerbezogene Entscheidungsprozesse in Institutionen und kritische Reflexion; Kommunikation mit Angehörigen/Angehörigenarbeit; Autonomie/Selbstbestimmung der Bewohnerin; Biographiearbeit
	Bewohnerin Frau Mertens	Mir ist es egal. Meine Kinder wollen, dass es mir gut geht. Das Umziehen macht nur Arbeit. Wenn ich im Einzelzimmer wäre, könnte ich meinen Sessel haben. Es ist peinlich, dass die Kinder so einen Wind machen. Allein hätte ich mehr Ruhe.	
	Angehörige	Mutter war immer auf Autonomie bedacht. Wir kennen sie besser als das Personal. Sie sagt den Pflegenden nicht, dass sie lieber in ein Einzelzimmer will, weil sie keine Umstände machen möchte. Wir bezahlen es. Es bricht uns das Herz, sie in einem Doppelzimmer zu sehen.	

Tab. 1: Ausgewählte Phänomene, Selbstauslegungen und Deutungen zum Fall.
Quelle: Eigene Darstellung

Wie weiter oben beschrieben, werden weitere Lerngegenstände über die Auseinandersetzung mit den Reflexionsfragen ergänzt.

5.3 Ausgewählte anzubahnende Kompetenzen

In Tabelle 2 sind ausgewählte Kompetenzen, die Studierende zu den Phänomenen *Wechsel des Lebensortes*, *Sich-Eingewöhnen*, *Krankheitsbilder* über die Auseinandersetzung mit dem Fall anbahnen können, notiert.

Die Studierenden reflektieren Prozesse der Entscheidungsfindung zum Lebensort von pflegebedürftigen Menschen. Sie nehmen beeinflussende Aspekte dieser Entscheidungen (auch gesellschaftlich bedingte und biographische) wahr und gestalten die Prozesse im Rahmen ihrer Handlungsspielräume mit. Dabei setzen sie auf größtmögliche Selbstbestimmung der Bewohner_innen bzw. übernehmen eine Advokatenrolle. Sie begleiten Bewohner_innen und Angehörige beim Wechsel des Lebensortes. Sie setzen Konzepte für die Eingewöhnungsphase um und nehmen den Prozess aufmerksam wahr.

Die Studierenden nehmen Phänomene, die Bewohner_innen zeigen, vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse zu gerontopsychiatrischen Krankheitsbildern wahr. Sie reflektieren Gefühle und Gedanken, die Bewohner_innen mit Demenz bei ihnen und anderen auslösen. Sie begegnen Bewohner_innen empathisch und führen situativ angemessene Gespräche.

Die Studierenden erheben fortlaufend den Pflegebedarf von Bewohner_innen und identifizieren Ressourcen. Dabei verwenden sie pflegewissenschaftliche Modelle sowie geeignete validierte diagnostische Instrumente. In Abstimmung bzw. Aushandlung mit Bewohner_innen und Angehörigen wählen sie (evidenzbasierte) Interventionen, führen sie durch, dokumentieren und evaluieren sie.

Tab. 2: Ausgewählte Kompetenzen zum Beispielfall. Quelle: Eigene Darstellung.

5.4 Bearbeitungsbeispiele für einzelne Veranstaltungen

In der Veranstaltung wird der Lernprozess entlang des Falles strukturiert. Das Primat der Handlungssystematik wird zwar in einigen Arbeitsschritten temporär durchbrochen (z.B. wenn Instrumente zur Pflegebedarfserhebung recherchiert werden ohne bereits zu wissen, ob diese für Frau Mertens eine Rolle spielen werden), es bleibt jedoch ein „Pulsieren“: Der Entfernung vom Fall zum Zweck der Recherche folgt ein Schritt hin zum Fall, in dem die Ergebnisse im Hinblick auf den Fall beurteilt werden. Hier geht es um das Erfassen und intersubjektive Aushandeln von Bedingungen – also um die Frage, wann welches Regelwissen warum gebraucht werden kann. In Tabelle 3 sind einige methodische Ideen zusammengetragen, die Lehrende und Studierende durch den Fall führen können.

Lerngegenstände und mögliche Schritte in der Veranstaltung

Einstieg: Fall entfalten – d.h. Phänomene, Selbstauslegungen, Deutungen erarbeiten mit einem Perspektivwechsel auf Stühlen

- Stühle mit Beteiligten des Falles beschriften; Studierende können nacheinander Platznehmen und in der ICH-Form Gedanken und Gefühle äußern
 - weitere Studierende notieren das jeweils Gesagte auf Plakaten
 - am Ende: Plakate mit allen Äußerungen sichten und gemeinsam markieren: Was sind zentrale Phänomene?
-

Lernbedarf entlang der Sammlung in Schritt 1 notieren – einige antizipierte Fragen:

- Was hätten die Pflegenden tun können? Wie ist die Einbeziehung in eine Entscheidung zum Lebensort bei Menschen mit einer Demenz möglich?
- Wie sehen Konzepte für die Eingewöhnung aus?
- Warum wollen die Angehörigen unbedingt das Einzelzimmer?
- Welche Gründe kann das veränderte Befinden von Frau Mertens gehabt haben? Wie lassen sich ihre Verhaltensweisen erklären? Wie kann ihr Bedarf mit Instrumenten erhoben werden?

Offenlegen:

- Was muss gelernt werden? Was möchten Studierende bearbeiten?
- Was wird hier bearbeitet, was in einem anderen Modul?

Entscheidungsprozess zum Wechsel des Lebensortes (Gespräch im Plenum, Vortrag)

- Was erfahren wir darüber im Fall? Gegenüberstellen mit: Was sollte bei Entscheidungsfindung Berücksichtigung finden?
- Dozent_innen bringen Wissensbestände ein bzw. Studierende recherchieren
- Studierende reflektieren eigene Erfahrungen mit diesen Entscheidungen
- Reflexion: Es wurde zu wenig einbezogen? Wir wissen zu wenig über Frau Mertens!

Rollenbiographien schreiben (Kleingruppen mit Arbeitsauftrag, Auswertung im Plenum)

- ausführliche Biographie schreiben, um ein Gefühl für *eine mögliche* Frau Mertens, ihre Wünsche und ihren Bedarf zu bekommen (mit Recherche zu Lebensort und Zeitgeschehen)
- mit der jeweiligen Rollenbiographie fragen: Was heißt für *unsere* Frau Mertens Entscheidungsfindung?
- Vorstellung der Biographien und des Entscheidungsprozesses: Differenz zwischen den Kleingruppen soll sichtbar werden (alle haben *ihre* Frau Mertens)

Phänomene, die Frau Mertens zeigt (Kleingruppe oder Plenum, Recherche, Vortrag)

- Reflexion und Aktualisierung von Vorerfahrungen/Vorwissen/subjektiven Theorien
- Offenes klären (z.B. zu Krankheitsbildern)
- Dozent_innen: kritische Reflexion der Fokussierung auf Krankheitsbilder einbringen

Pflegebedarf erheben, Ressourcen erschließen (Kleingruppe oder Plenum, Recherche, Vortrag)

- vor dem Hintergrund der jeweiligen Rollenbiographie mit pflegewissenschaftlichem Modell und diagnostischen Instrumenten, die zuvor recherchiert und beurteilt werden
- oder: Dozent_innen bringen sie ein und Studierende müssen beurteilen/begründen, was für *ihre* Frau Mertens zur Anwendung kommen kann
- dabei: Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung nutzen, z.B. einzelne Studierende bei Recherche unterstützen
- Dozent_innen: kritische Reflexion der Instrumente und ggf. Gütekriterien einbringen
- Gefühle und Gedanken, die Bewohner_innen mit Demenz bei Studierenden auslösen; z.B. wenn Bewohner_innen herausforderndes Verhalten zeigen
- selbsterlebte Situationen erzählen, in *kollegialer Beratung* bearbeiten

Hilflosigkeit

- Pflegedefühlen „die Hände sind gebunden“ – Metaphernanalyse
- Bedeutung der Metapher für Selbstwirksamkeit erforschen

Tab. 3: Mögliche Schritte in der Veranstaltung. Quelle: Eigene Darstellung.

6 Ausblick: Der (ungeklärte) Zusammenhang zwischen Handlungs- und Fachsystematik

Der Perspektivwechsel von der Fach- zur Handlungssystematik stellt eine Verunsicherung für Lehrende dar, was vor dem Hintergrund ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung verständlich ist. Entlang der Logik eines authentischen Falles zu arbeiten bedeutet, sich auf Unvorhergesehenes einzulassen. Das berufliche Selbstverständnis von Lehrenden ist überwiegend von der Rolle als Wissensvermittelnde geprägt, was sowohl der Konzeption selbstorganisierter Lernphasen als auch der handlungssystematischen Fallarbeit entgegenstehen *kann*. Ebenso neigen Studierende aufgrund ihrer bisherigen Lernerfahrungen dazu, darbietende Veranstaltungsformen vorzuziehen und oft fehlt es an Gelegenheiten zur Reflexion dieser Erfahrungen.

Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Fach- und Handlungssystematik beim Lernen sind rar. Hier wird die Auffassung vertreten, dass sich fach- und handlungslogische Einheiten sinnvoll ergänzen können. Ausgewählte Wissensbestände werden in Fälle *eingehängt*, andere verbleiben in ihrer fachsystematischen Logik. Die Entscheidung darüber erfordert Kriterien, die im vorgestellten Konzept in den Fällen selbstliegen. Die hochschuldidaktische Diskussion über die Begründung der Studieninhalte kann hier neu inspiriert werden. Lehrende sollten sich dafür sensibilisieren, dass ihre eigene Lernbiographie ein beeinflussendes Element dieser Entscheidungen darstellt: So, wie sie sich einst dem Lerngegenstand genähert haben, erscheint es ihnen selbstverständlich. Insgesamt liegen zudem noch zu wenige Erkenntnisse darüber vor, wie die Aneignung bestimmter Lerngegenstände an der Hochschule geschieht und welche Spezifika der Lernort Hochschule zum Erwerb von Kompetenzen bietet. Die Bearbeitung dieser Fragen würde u.a. zur weiteren Konturierung der Hochschuldidaktik als Disziplin beitragen.

Literatur

- Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernhard/Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015). DQR – Niveau 6. <http://www.dqr.de/content/2336.php> (Zugriff: 2.3.2015).
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 833–851.
- Darmann-Finck, Ingrid (2010): Interaktion im Pflegeunterricht: Begründungslinien der Interaktionistischen Pflegedidaktik. Frankfurt a. M.: Lang.

- Darmann-Finck, Ingrid/Böhnke, Ulrike/Straß, Katharina (Hrsg.) (2009): Fallrekonstruktives Lernen. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich.
- Dybowski, Gisela/Thomssen, Wilke (1982): Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Universität Bremen.
- Fichtmüller, Franziska/Walter, Anja (2007): Pflegen lernen – empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen: V&R unipress.
- Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F. E. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf (Zugriff: 29.10.2013).
- Gerholz, Karl-Heinz/Sloane, Peter F. E. (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf (Zugriff: 3.3.2011).
- Gieseke, Wiltrud (2008): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann.
- Greb, Ulrike (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara u.a. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 49–98.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Neuweg, Hans Georg (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster: Waxmann.
- Oelke, Uta/Scheller, Ingo/Ruwe, Gisela (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. Bern: Huber.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–183.
- Reetz, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Remmers, Hartmut (2000): Pflegerisches Handeln. Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft. Bern: Huber.
- Renkl, Alexander (2001): Träges Wissen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU, S. 717–720.
- Schmitz, Hermann (2009): Die neue Phänomenologie – ein Gespräch mit Hermann Schmitz. In: Information Philosophie, 37, 5, S. 20–29.

- Schmitz, Hermann (2005): Was ist ein Phänomen? In: Schmoll, D./Kuhlmann, A.: Symptom und Phänomen. Phänomenologische Zugänge zum kranken Menschen. Freiburg: Verlag Karl Alber, S. 16–28.
- Schwarz-Govaers, Renate (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell. Bern: Huber.
- Siebert, Horst (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Walter, Anja (2013): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: Ertl-Schmuck, R./Greb, U. (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim u.a.: Juventa, S. 124–151.
- Walter, Anja (2011): Welche Anforderungen stellen berufsqualifizierende gesundheitsbezogene Studiengänge an die Hochschuldidaktik? In: Pflegewissenschaft 13, 1, S. 40–44.
- Walter, Anja (2010): Curriculares Arbeiten mit der Theorie des systemischen Gleichgewichts. In: Köhlen, C./Friedemann, M.-L. (Hrsg.): Familien- und umweltbezogene Pflege. Bern: Huber.
- Wildt, Johannes (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, M./Wildt, J. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27–57.
- Wissenschaftsrat (2012). Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen, <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> (Zugriff: 28.04.2013).