

Schmitz, Daniela; Becker, Britta; Schütz, Kirstin; Höhmann, Ulrike
Die Normalisierungsprozessstheorie als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lehre? Strategien für das gemeinsame Lernen heterogener Professionen

Schmohl, Tobias [Hrsg.]: *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*. Bielefeld : wbv media 2021, S. 79-89. - (TeachingXchange; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Schmitz, Daniela; Becker, Britta; Schütz, Kirstin; Höhmann, Ulrike: Die Normalisierungsprozessstheorie als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lehre? Strategien für das gemeinsame Lernen heterogener Professionen - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]: *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*. Bielefeld : wbv media 2021, S. 79-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-279252 - DOI: 10.25656/01:27925

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-279252>

<https://doi.org/10.25656/01:27925>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Die Normalisierungsprozessstheorie als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lehre? Strategien für das gemeinsame Lernen heterogener Professionen

DANIELA SCHMITZ, BRITTA BECKER, KIRSTIN SCHÜTZ, ULRIKE HÖHMANN

Schlagworte: Multiprofessionalität, Normalisierungsprozessstheorie, gemeinsames Lernen

1 Gegenstandsbestimmung: Multiprofessionelles Lernen und Lehren

Der Beitrag thematisiert Besonderheiten multiprofessioneller Zielgruppen mit heterogenen Professionen sowohl bei Lehrenden als auch Lernenden. Unter multiprofessionellem Lernen verstehen wir das gemeinsame Lernen von mehr als drei Gesundheits- und Nicht-Gesundheitsberufen (vgl. Roodbol, 2010). Gesundheitsberufe sind all diejenigen Berufe, die im direkten Kontakt mit Patientinnen und Patienten stehen und alltäglich mit ihnen interagieren. Nicht-Gesundheitsberufe sind diejenigen, die Rahmenbedingungen der Versorgung gestalten, wie zum Beispiel ökonomische, politische, technische, juristische Rahmenbedingungen. Ferner zeichnen sich diese heterogenen Professionen durch diverse Sozialisationshintergründe und ihr jeweiliges individuelles Erfahrungswissen aus. Multiprofessionell hebt die Notwendigkeit hervor, dass zu einer umfassenden Gesundheitsversorgung nicht nur direkt an der Versorgung beteiligte Berufsgruppen, wie Pflege, Medizin, soziale Arbeit oder Therapie, relevant sind, sondern eben auch rahmensetzende Berufsgruppen, die zum Beispiel ökonomische und technische Aspekte der Lebenswelt gestalten. Ziel ist, den multiprofessionellen Austausch zu initiieren, die eigenen Perspektiven mit den anderen abzugleichen sowie fach eigene Konzepte für andere Berufsgruppen zu übersetzen (vgl. Jungert, 2013).

Multiprofessionelles Lernen ist besonders in inter- und transdisziplinären Lernszenarios fruchtbar, in denen Lerninhalte disziplinenüberschreitend thematisiert werden, wie Verzahnung von sozialer Arbeit, Bildung, Erziehung und Gesundheit, „in dem Problemlösekompetenzen, kritisches Denken und die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen sowie Ambiguitätstoleranz, Sensibilität für ethische Fragestellungen und disziplinäre oder sonstige Bias, kreatives Denken entwickelt werden“ (Böhm, 2014, S. 223).

Weiterhin ist besonders für multiprofessionelle Lerngruppen kennzeichnend, dass es zu einem unausweichlichen Zusammentreffen von mehr als zwei personenbezogenen Berufsgruppen mit relativ hohem Spezialisierungsgrad an einem Ort kommt, die einzelnen Handlungen detailliert abgestimmt werden müssen und dass dazu ein kontinuierlicher und zeitlich intensiver Austausch zwischen den Berufsgruppen besteht (vgl. Speck et al., 2011). Bezieht man dies auf die Lehre an Hochschulen, finden Lehrende eine Lerngruppe hoch spezialisierter Lernender vor, die mit ihren jeweiligen Perspektiven und Erfahrungswissen dort abgeholt werden sollen, wo sie stehen, sowie von- und miteinander lernen sollen. Im Kern geht es um die spezifischen Anforderungen des Lehrens und Lernens einzelner Akteurinnen und Akteure. Aus der Perspektive von Heterogenität kann Multiprofessionalität somit auch als Heterogenität der Professionen verstanden werden. Denn neben sozialen Heterogenitätsfaktoren wie Alter, Herkunft, Familie definieren Schulmeister et al. auch kognitive, wie Fähigkeiten und Kompetenzen, sowie motivationale Heterogenitätsfaktoren mit Blick auf die individuelle Selbstorganisation sowie heterogene Lebenslagen, wie Berufstätigkeit (vgl. Schulmeister et al., 2012). Das Lernen heterogen zusammengesetzter Gruppen wird in der Hochschuldidaktik als förderlich betrachtet (vgl. Brendel 2010, S. 15) und in der Erwachsenenbildung als Chance gesehen (vgl. Kerres et al., 2012, S. 38 f.).

Aus diesen Anforderungen ergibt sich für das multiprofessionelle Lehren und Lernen die Relevanz des Perspektivwechsels, des Perspektivabgleichs der Beteiligten und das Herstellen einer gemeinsamen Wissensbasis (vgl. Schmitz & Höhmann, 2016). Dies lässt sich anhand folgender theoretischer Herleitungen kontextualisieren.

- **Formale Bildungstheorie:** Diese geht vom zu bildenden Menschen und seinen Bedürfnissen aus und fragt danach, welches Verhalten und welche Handlungen gegenwärtig und zukünftig wichtig sind. In diesem Verständnis werden Haltungen, Methoden und Kompetenzen beschrieben, um handlungs- und entwicklungsfähig zu sein und zu bleiben (vgl. Oelke & Meyer, 2013). Bildungsinhalte werden demnach nicht in Fächern additiv vermittelt, sondern interdisziplinär vom Phänomen aus betrachtet, mit dem Ziel, die eigenen Kompetenzen zu entwickeln sowie Methoden und Lernstrategien anzuwenden.
- **Sozialer Konstruktivismus und konstruktivistische Didaktik:** Der soziale Konstruktivismus geht der Frage nach, wie soziale Wirklichkeit und soziale Phänomene konstruiert werden (vgl. Berger & Luckmann, 2003). Demnach sind sämtliche Formen des multiprofessionellen Miteinanders von den Akteurinnen und Akteuren selbst hergestellt, wobei eine Konstruktion vielfältiger Perspektiven möglich ist. Daher ist es ein besonderes Anliegen, diese künstlich hergestellte Ordnung und das Wissen gemeinsam im multiprofessionellen Diskurs zu hinterfragen. Diese Anforderungen werden durch die konstruktivistische Didaktik unterstützt, in der Lehren und Lernen als individuell eigentätige soziale Konstruktionen verstanden werden, sodass eine Konstruktion vielfältiger Perspek-

tiven im Lehr-/Lernprozess möglich ist mit dem Ziel, eine gemeinsame Wirklichkeit als gemeinsam geteiltes Verständnis des Gegenstandes zu erlangen.

- Experten-Laien-Kommunikation (ELK): Ausgangspunkt dieses Ansatzes aus dem Wissensmanagement ist eine systematische Wissensasymmetrie zwischen Experten und Laien. Experten sind Fachleute mit professionellem Wissen und helfen dem Laien, eine informierte Entscheidung zu treffen (vgl. Bromme et al., 2004). Im multiprofessionellen Kontext variieren die Rollen, jede Profession ist Experte und Laie. Ziel der ELK ist das Herstellen eines Common Grounds als gemeinsam geteilter Bezugsrahmen, der sich aus den beiden individuellen subjektiven Bezugsrahmen aus Vorwissen, Erfahrungen, Stereotypen, Überzeugungen und situationsbezogenen Informationen zusammensetzt. Dieser besteht aus Wissen darüber, was der andere denkt und fühlt, sowie der Kenntnis der Geteiltheit des Wissens (vgl. ebd.). Damit der Experte sein professionelles Wissen transferieren kann, muss er zum einen die Perspektive des Laien antizipieren und zum anderen seine Kommunikation an die antizipierte Perspektive adaptieren. Die Aufgabe des Experten ist demnach, die Perspektive des Laien zu übernehmen und seine Äußerungen zu übersetzen.

2 Theoretische Verortung: Normalisierungsprozessstheorie

Die Normalisierungsprozessstheorie wurde von der Forschergruppe Carl May und Tracy Finch (UK) entwickelt. Sie ist eine Theorie mittlerer Reichweite und betrachtet die Prozesse, durch die eine neue Praxis in komplexen Kontexten routinemäßig eingebettet wird. Durch sie lässt sich erklären, warum manche Prozesse normalisiert/routinisiert werden und andere nicht. So lässt sie sich auch zur Planung und Evaluation von Praxisinnovationen heranziehen, da die konkrete Mitwirkung der Agierenden betrachtet wird, von denen die Normalisierung letztendlich abhängt.

Klassische Anwendungsfelder nach May sind die Normalisierung telemedizinischer Systeme samt Entwicklung und Implementierung neuer Versorgungskonzepte, die Beziehung zwischen Professionelle und Patientinnen bzw. Patienten, die Organisation von Gesundheitsarbeit bei chronischer Krankheit sowie die soziale Produktion und Operationalisierung von Evidenzen im klinischen Kontext (Übersichtsreview der Anwendungen vgl. McEvoy et al., 2014). Aus dem Stand der Forschung geht hervor, dass sich die NPT als hilfreiche Heuristik abzeichnet, um Implementierungsprozesse zu beschreiben und zu gestalten.

Darüber hinaus wurde sie als Evaluationsinstrument der Zusammenarbeit im Projekt und der Implementierung eines Konzeptes (vgl. Howe et al., 2017) angewandt. Zudem wurde die Implementierung von nachhaltigem Wandel in Schulen und Universitäten (vgl. Wood, 2017) hinsichtlich des *learning to work together* behandelt und die Bedeutung des Change als Kernaufgabe zur Überwindung von Innovationsbarrieren herauskristallisiert. Gerade im Bildungsbereich tritt nach Auffassung von Wood das Problem der Zombie-Innovationen auf, also Innovationen, die nur in strategischen

Plänen leben und in Evaluationen als erfolgreich erscheinen, die aber nie im realen Leben umgesetzt werden. Das übergreifende Potenzial der Normalisierungsprozessstheorie für Bildungskontexte besteht daher in der Fähigkeit, die Komplexität des Praxiswandels aufzudecken und damit umzugehen (Wood, 2017, S. 37).

Im Mittelpunkt der Theorie stehen folglich konkrete Handlungen der Beteiligten, die erfolgen müssen, um die Implementierung gemeinsamer Lernszenarien in die Praxis zu gewährleisten. So können bereits während der Implementierung des gemeinsamen Lernens Lernbarrieren identifiziert und abgebaut werden. Ein Normalisierungsprozess durchläuft in diesem Modell immer die folgenden vier Stufen.

- Kohärenz als sinnstiftende Arbeit: Zunächst müssen die Lehrenden der Intervention bzw. neuen Praxis eine Bedeutung zuschreiben und sie für ihr Handlungsfeld als sinnvoll betrachten. Auf der Basis dieses Verständnisses kann die neue Praxis für alle individuell und für die Lerngruppe operationalisiert werden. Zentrale Aufgabe: Bedeutung zuschreiben
- Kognitive Partizipation als Beziehungsarbeit: Zunächst müssen sich Multiplikatoren (hier: Lehrende und Lernende) finden, die die neue Praxis vorantreiben und andere Beteiligte dazu bringen, den Nutzen des gemeinsamen Lernens als neue Praxis zu erkennen und diese mitzutragen. Ziel ist, dass die Lehrenden und Lernenden danach streben, die neue Praxis zu legitimieren und sie offiziell zu vertreten. Zentrale Aufgabe: Commitment erzeugen
- Kollektives Handeln als Umsetzungsarbeit: Die Lehrenden und Lernenden füllen die neue Praxis mit Leben, Ressourcen und Fertigkeiten werden mobilisiert, die Umsetzung wird vorangetrieben und realisiert. Im vorgestellten Beispiel war dies das Studiengangsteam. Die neue Praxis muss durch Interaktionen mit bestehenden Praktiken integriert werden, damit diese in die alltägliche Arbeit der Beteiligten passt. Die Arbeitsteilung um und die Verwaltung der neuen Praxis müssen aufgebaut werden. Es müssen Verantwortlichkeiten festgelegt und ein Vertrauen in die neue Praxis geschaffen werden. Zentrale Aufgabe: Anstrengungen zur Integration in die bestehende Praxis
- Reflexives Monitoring als Bewertungsarbeit: Informationen über die Auswirkungen der neuen Praxis (hier: gemeinsame Lernprozesse) werden systematisch gesammelt und hinsichtlich Nutzen und Effektivität der neuen Praxis bewertet. Auf dieser Grundlage werden die Handlungen und sozialen Beziehungen rund um die neue Praxis analysiert, der Einfluss der neuen Praxis auf die Organisation und die Agierenden rekonstruiert. Gegebenenfalls wird die neue Praxis neu definiert und der didaktische Ansatz modifiziert. Zentrale Aufgabe: Verstehen und Einsicht in die neue Praxis

Wenn beispielsweise Lehrende und auch Lernende erstmals mit einer neuen Form des Lernens wie dem multiprofessionellen Lernen konfrontiert sind und keinen Sinn (Kohärenz) im gemeinsamen Lernen sehen, so wird der folgende Lernprozess wenig erfolgversprechend sein. Weiter gedacht, wenn sie diese neue Form des Lernens annehmen (kognitive Partizipation), jedoch z. B. die sozialen Ressourcen oder personalen

Fähigkeiten dafür nicht ausreichen, so werden Lehrende oder Lernende diese Form des Lernens nicht in ihre alltägliche Praxis überführen, das kollektive Handeln bliebe demnach aus.

3 Anwendung auf die Lehre: Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven als Routine?

Da bisher über das Gelingen des gemeinsamen Lernens multiprofessioneller Lerngruppen wenig bekannt ist, wurde die Normalisierungsprozessstheorie daher im Rahmen des Forschungsprojektes NorMultität, gefördert im Rahmen der internen Forschungsförderung der UW/H, angewendet und der Frage nachgegangen, wie sich universitäres multiprofessionelles Lehren und Lernen von Gesundheits- und Nicht-Gesundheitsberufen im Rahmen eines Studiengangs normalisieren kann. Als Unterfragen ergaben sich, welche Faktoren multiprofessionelles Lehren und Lernen begünstigen und erschweren sowie welchen Einfluss die Akteursgruppen Lernende, Lehrende und Universität nehmen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein qualitativ-exploratives Querschnittsdesign gewählt. Methodisch wird mit einer Perspektiventriangulation gearbeitet, die Daten aus der Perspektive unterschiedlicher Akteursgruppen aus unterschiedlichen Gestaltungsebenen, wie Lernende, Lehrende, Verantwortliche aus der Organisation Universität, trianguliert (vgl. Flick, 2004). Für die Befragung wurde ein problemzentriertes Interview gewählt und anhand der Kernelemente der Normalisierungsprozessstheorie ein Interviewleitfaden entwickelt.

Die Leitfragen wurden anhand des Questioning Framework von Wood (2017) operationalisiert. Die Leitfragen für die Akteursgruppen waren wie folgt dimensioniert und entsprechend angepasst (hier das Beispiel Lehrende, Fragen zur Kohärenz):

- Seit wann sind Sie in der Lehre tätig und für welche Fachrichtung?
- Was ist für Sie das Besondere am Studiengang? (Erläutern und/oder Beispiele)
- Worin unterscheidet sich die Lehre in diesem Studiengang von der Lehre in anderen Studiengängen?
- Verwenden Sie hier andere Methoden, Inhalte, Materialien?
- Was ist Ihr besonderes Konzept für die Multiprofessionalität?
- Welche Ziele verfolgen Sie im Studiengang? (inhaltlich/methodisch)
- Wie passen Sie Ihre Fachinhalte an? Stehen Sie vor besonderen Herausforderungen?
- Welche Rolle nehmen Sie ein? Was erwarten Sie von den Studierenden?
- Welche Erwartungen haben Sie an eine multiprofessionelle Studierenden-gruppe?
- Welche Unterschiede machen Sie in Ihrer didaktischen Herangehensweise zwischen diesem Studiengang im Vergleich zu anderen Studiengängen? Warum?

Kognitive Partizipation und kollektives Handeln wurden als Fragenblock zusammengefasst, da sich gezeigt hat, dass es eine rein analytische Trennung ist, die sich in Erzählsequenzen nicht wiederfindet, da die Frage nach dem *Wer* und *Wer macht was* einen Erzählfluss bildet. Die Leitfragen bezogen sich auf Schlüsselmomente in der Lehre, die als besonders gelingend für den Perspektivenwechsel und das Herstellen einer gemeinsamen Wissensbasis bewertet wurden. Förderliche und hinderliche Faktoren des gemeinsamen Lernens sowie notwendige Ressourcen oder hilfreiche Methoden für das Gelingen wurden thematisiert.

Das reflexive Monitoring setzte sich aus Fragen zur Bewertung des gemeinsamen Lernens zusammen, ob sich die Sicht auf das gemeinsame Lernen verändert hat und was es insgesamt inhaltlich, didaktisch, organisatorisch braucht, um das gemeinsame Lernen zur Routine werden zu lassen.

Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Als Sampling-Strategie wurde das Typical Case Sampling angewandt, das nach besonders typischen Fällen für die Fragestellung sucht. Die Anzahl Interviews je Gruppe hing vom jeweiligen Feldzugang und der theoretischen Sättigung der Antworten ab. Insgesamt wurden 15 Lernende (2 N-GB, 13 GB), 11 Lehrende (3 N-GB, 8 GB) und 6 aus der Gruppe Universität (Präsidium, Fakultät, Department) befragt. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch strukturierend nach Mayring mit MaxQDA ausgewertet.

4 Ergebnisse: Strategien von Lehrenden und Lernenden

Aus dem Material wurden die Hauptkategorien deduktiv und die Subkategorien zum Teil induktiv entwickelt, sodass folgendes Kategoriensystem entstand.

- **Kohärenz** als Bedingung für multiprofessionelles Lehren und Lernen. Die Bedingungen bilden den Rahmen ab, der dem gemeinsamen multiprofessionellen Lehren und Lernen sowohl eine Bedeutung gibt als auch zielführend auf die Handlungsstrategien einwirkt.
Subkategorien: Besonderheiten, Ziel, (Überlegungen zur) Umsetzung des Ziels, Abgleich Ziel mit realen Bedingungen, Persönliche Herausforderungen
- **Kognitive Partizipation und kollektives Handeln** als Strategien des multiprofessionellen Lehrens und Lernens. Die Handlungsstrategien sollen aufzeigen, welche Strategien die Personen ergreifen, um an ihr Ziel zu kommen.
 - Strategien Lernende: gemeinsames Verständnis herstellen, Rollenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden, aktiver Perspektivenabgleich, Umgang mit Schwierigkeiten
 - Strategien Lehrende: Reflexion der eigenen Rolle, Austausch initiieren, Common Ground herstellen, Reflexion initiieren, Rollenwechsel vom Lehrenden zum Lernenden, zum Perspektivenabgleich motivieren
- **Reflexives Monitoring** als Bewertung der Konsequenzen des multiprofessionellen Lehrens und Lernens

Subkategorien: Bewertung des Perspektivenabgleichs, Bewertung Rahmenbedingungen (Zeit, Raum, Methode, Inhalt, Gruppe, Lehre, individuelle Situation), Zuverlässigkeit in der Gruppe, Ansätze zum Transfer in die Praxis

Strategien von Lernenden und Lehrenden

Die Darstellung der unterschiedlichen Strategien soll den folgenden Schwerpunkt bilden. Aus dem Material heraus zeigte sich, dass sowohl Lehrende als auch Lernende bestimmte Strategien anwenden, dass das gemeinsame Lernen gelingen kann. Zunächst werden die vier **Strategien der Lernenden** dargestellt.

- **Gemeinsames Verständnis herstellen:** umfasst beispielsweise, eine gemeinsame Sprache zu finden bzw. die Sprachen der unterschiedlichen Professionen zu verstehen, wie das folgende Zitat verdeutlicht: *„Das Besondere in einem multiprofessionellen Setting ist es ja, dass die Akteure, in dem Fall die Studierenden, ja eine unterschiedliche Sprache benutzen. Bei uns waren es jetzt beispielsweise die zwei Kolleginnen, die Architektur und Innenarchitektur studiert haben. Und die haben natürlich von Anfang an eine andere Sprache benutzt. Und das war dann interessant, dass man einfach dann sagt, okay, wenn wir jetzt hier an dem Problem arbeiten zusammen, dann ist es wichtig, wirklich genau hinzuhören und zu verstehen und auch öfters mal nachzufragen.“* (Lern_4)
- **Rollenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden:** Der hier benannte Rollenwechsel bezieht sich auf den Wechsel vom Lernenden zum Lehrenden in Situationen, in denen die Studierenden anderen mit ihrem Wissen weiterhelfen können bzw. diese vom eigenen Wissen profitieren lassen. Dies lässt sich an folgender Aussage verdeutlichen: *„Und das haben die Lehrenden in hervorragender Weise vorgelebt, möchte ich sagen, indem sie eben immer wieder auch festgestellt haben, dass es Aspekte gibt, die sie mit dem Thema Demenz bisher noch nicht verbunden haben [...] und dass in den gemeinsamen Diskussionen mit den Lehrenden auch klar wurde: Auch sie sind eben bereit, neues Wissen zu integrieren und auch zu sagen: Ach, das ist ja interessant.“* (Lern_1)
- **Aktiver Perspektivenabgleich:** beschreibt den Abgleich der eigenen Perspektive mit der jeweiligen Perspektive der anderen der Kursgruppe in persönlichen Gesprächssituationen in der Lehre. Am treffendsten beschreibt dies Lernende 11: *„So ganz am Anfang des Studiums, da haben wir ganz oft auch wirklich aneinander vorbeigeredet, also das war dann so, dass Pflegerin erzählt irgendwas, Medizinerin versteht es nicht und ich, Nicht-Gesundheitsberuf, frag mich, was das alles überhaupt soll, und dann haben wir uns aber wirklich bemüht, uns gegenseitig unsere verschiedenen Blickwinkel auch nahezubringen, und dadurch hat man natürlich oder habe ich dann auch einfach sehr viel mitgenommen.“* (Lern_11)
- **Umgang mit Schwierigkeiten,** wie zum Beispiel Aushalten von Langeweile, Umgang mit Irritationen oder Störungen sowie sich auf „sein Ding“ konzentrieren, umfassen Kernaspekte dieser Strategie. Die folgenden Aussagen sollen diese Strategie verdeutlichen: *„Es ist ja klar, diese Fachtermini, wenn man untereinander ist, dann weiß man auch nicht, was die Leute brauchen, die da nicht herkommen, aber*

ich war selbstbewusst genug, das einzufordern.“ (Lern_3) und „Unterforderung zum Beispiel, wenn etwas kam [...] aus meiner Profession kam, was ich kannte, was mein Fachbereich war, und das fand ich dann schon [...] habe ich mich so ein bisschen gelangweilt (lacht leise).“ (Lern_3)

Bei den **Lehrenden** ließen sich sechs **Strategien** in der Lehre identifizieren:

- Reflexion der eigenen Rolle: umschreibt das Hinterfragen der eigenen Lehrendenrolle und gegebenenfalls daraus folgende Konsequenzen wie Anpassung der Methodik, wie *„Ja und natürlich auch immer wieder diese sehr dunklen Flecke, die man so hat, die blinden Flecke ist glaube ich der bessere Begriff, in der eigenen Fachrichtung, wo man sagt, Mensch, da habe ich noch gar nicht drüber nachgedacht.“ (Lehr_4)* oder *„Ja, ich bin neugieriger geworden auf deren Perspektiven. Also zuerst, ich bin Pflegewissenschaftler. Ich habe zuerst sofort die Krankenpflegeleute nach drei Sätzen herausgefischt, wenn ich nicht wusste, aufgrund der Aktenlage, wer die nun sind. Und da bist du auch auf die ausgerichtet. Zack. Weil das ist Stallgeruch, ne? Aber ich finde das ganz, ganz spannend, was die anderen sagen. Also das hat meine eigene Perspektive [...] Die hat sich auch verbreitert durch die. Das würde ich doch sagen.“ (Lehr_3)*
- Austausch initiieren: Diese Strategie zielt darauf ab, den Austausch in der Lerngruppe zielführend anzuregen. *„Was wir mehr machen als in anderen Studiengängen, ist die Gruppenarbeit, weil [...] Also genau aus dem Grund, weil wenn man Leute aus unterschiedlichen Disziplinen dahat, dann macht es einfach Sinn, wenn man viel in den Austausch kommt, und das ist ein wesentlicher Punkt und die Inhalte, die es zu ‚lernen‘ gibt, die sind eigentlich weitestgehend identisch mit dem, was die in der Pflegewissenschaft und so weiter mitbekommen, aber die Art und Weise, die Aufgaben zu bearbeiten, das ist noch mal ein bisschen anders.“ (Lehr_2)*
- Common Ground herstellen: beschreibt, wie eine gemeinsame Wissensbasis erarbeitet wird und welche Hindernisse sich dabei ergeben, wie die folgenden Beispiele zeigen. *„Also ich versuche schon immer sage ich mal einfach anzufangen und dann das Level zu steigern, auf die Gefahr hin, dass am Anfang sich welche langweilen und am Ende welche aussteigen sozusagen und in der Mitte trifft man sich dann irgendwo.“ (Lehr_10) und „Gerade in so einem interdisziplinären Studiengang, so multiprofessionell, dass sie sich das auch mal anhören, was vielleicht jemand, der so aus einem ganz anderen Bereich kommt, zu sagen hat. Das ist ja auch nicht immer ganz einfach. So, wenn der sich nicht kapiert. So und das ist auch mal ein bisschen Str- [...] bei denen ist Sprengstoff, aber die einigen sich auch, weil sie doch sehr erwachsen sind.“ (Lehr_3)*
- Reflexion initiieren: Diese Strategie verfolgt das Ziel, die Studierenden anzuleiten, die Lerninhalte und die eigene Haltung zu hinterfragen, wie *„Aber es geht natürlich auch ganz viel um Haltungsbildung, im Idealfall. Ganz viel darum, reflektieren zu können, Situation tatsächlich konkret reflektieren zu können und nicht nur sozusagen das Wissen im Wissensspeicher zu haben, sondern das dann letzten Endes in Reflexion auch umsetzen zu können und anwenden zu können, und das ist unter an-*

derem der Grund, warum es eben viel Gruppenarbeit mit Fallarbeit-Diskussionen und so weiter gibt.“ (Lehr_2)

- Rollenwechsel vom Lehrenden zum Lernenden: umfasst Situationen, in denen Lehrende von den Lernenden gelernt haben, wie zum Beispiel, *„dass man im Prinzip in einer Gruppe nicht mehr als Lehrender wahrgenommen wird oder sich als Lehrender fühlt. [...] werde ich ja auch nicht mehr als Lehrende wahrgenommen, sondern dann ist man da einfach Gruppenmitglied und versucht dann gemeinsam eine Lösung zu finden.“ (Lehr_3)*
- Zum Perspektivenabgleich motivieren: beschreibt, wie es Lehrenden gelingt, die unterschiedlichen professionsspezifischen Kategorien für die Studierenden sichtbar zu machen, wie Lehrende 7 deutlich macht: *„Texte ein, die aus bestimmten Perspektiven zu einem ähnlichen Sachverhalt sich auseinandersetzen. Also zum Beispiel im Rahmen von Forschungsmethodologie. Texte, die sich eher aus einer naturwissenschaftlichen oder Methodendebatte, die sich erst mal mit einer naturwissenschaftlichen Perspektive speisen, andere aus einer eher sozialwissenschaftlichen, um dann zu gucken, wie können wir [...] mit dem Ziel, unsere Fragen zu beantworten, diese verschiedenen Perspektiven relativieren und unter Umständen neue Konstrukte bilden, um unseren Zielen nahezukommen.“ (Lehr_7)*

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Auch wenn an dieser Stelle nur ein Einblick in die Ergebnisse möglich ist, lässt sich doch die Kompatibilität der Strategien von Lehrenden und Lernenden erkennen. Auf der Basis einer entwickelten Kohärenz als sinnstiftende Arbeit als Ausgangspunkt für einen Normalisierungsprozess wurde die Aufgabe *Bedeutung zuschreiben* (May et al., 2009) erfüllt. Dies ist die Voraussetzung für die Anwendung der dargestellten Strategien. Die ermittelten Strategien der Akteurinnen und Akteure lassen erkennen, dass *Commitment erzeugt* wurde oder durch den Einsatz erzeugt wird und Anstrengungen unternommen werden (May et al., 2009), die individuellen und gemeinsamen Ziele zu erreichen. Hinsichtlich der Bewertung der Umsetzung ließen sich in den Kategorien des reflexiven Monitorings auch Hinweise für *Verstehen und Einsicht* in die neue Praxis multiprofessionelles Lernen erkennen.

Mit Blick auf die leitende Forschungsfrage zeigen sich die identifizierten Handlungsstrategien als bedeutsam für deren Beantwortung. Sowohl Lehrende als auch Lernende wenden Strategien zum Herstellen eines gemeinsamen Verständnisses bzw. Common Grounds als auch zum Perspektivenabgleich an. Zudem sind beide bereit, ihre jeweiligen Rollen zu verlassen, sodass bei Lehrenden und Lernenden ein Rollenwechsel stattfinden kann. So nehmen sie Einfluss auf die konkrete Gestaltung des Lehr-/Lernverlaufs und können durch den Einsatz dieser Strategien förderlich und zielführend daran mitwirken.

Eine Rückbindung der Ergebnisse in die Ausgestaltung der Lehre könnte auf einer Metaebene Anwendung finden, gemeinsam über die Lehre zu reflektieren.

Lehrenden könnte der Umgang mit professionsbezogener Heterogenität anhand der Strategien aufgezeigt werden. Mit Lernenden könnten bei auftretenden inhaltlichen Problematiken im Studienverlauf diese Strategien diskutiert werden.

Der Perspektivenabgleich und das Herstellen eines Common Grounds sind sicherlich in anderen Lernbereichen zu Studienbeginn oder Modulbeginn eine gute Basis für die Erarbeitung von Inhalten, wenn es darum geht, andere Sichtweisen aufzunehmen und zu integrieren.

Literatur

- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 19. Aufl. Fischer.
- Böhm, U. (2014). Soziale Arbeit, Erziehung und Bildung sowie Gesundheit verzahnen. In C. Schier & E. Schwinger (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung* (S. 211–228) transcript.
- Brendel, S. (2010). Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. *ZFHE* 5(3), 1–18.
- Bromme, R., Jucks, R. & Rambow, R. (2004). Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 176–188). Hogrefe.
- Flick, U. (2004). *Triangulation*. Eine Einführung. VS.
- Jungert, M. (Hrsg.). (2013). *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. 2. Aufl. Wiss. Buchges.
- Kerres, M. et al. (2012). Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign – der Vielfalt gerecht werden. In Kerres, M., Schmidt, A. & Wolff-Bendik, K.: *Studium 2020* (S. 36–43). Waxmann.
- May, C.D., Mair, F., Finch, T. et al. (2009). Development of a theory of implementation and integration: Normalization Process Theory. *Implementation Science*, 4(29).
- McEvoy, R. et al. (2014). A qualitative systematic review of studies using the normalization process theory to research implementation processes. *Implementation science*, 9(2).
- Oelke, U. & Meyer, H. (2013). *Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen*. Cornelsen.
- Roodbol, P. F. (2010). Multiprofessional education to stimulate collaboration: a circular argument and its consequences. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 27(2), Doc28.
- Schmitz, D. & Höhmann, U. (2016). Besonderheiten, Bedingungsfaktoren und Barrieren multiprofessionellen Lehrens und Lernens von Gesundheits- und Nicht-Gesundheitsberufen. *GMS Journal for Medical Education*, 33(2), Doc26.
- Schulmeister, R., Metzger, C. & Martens, T. (2012). *Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten*. Paderborner Universitätsreden, Heft 123. Paderborn.

- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. In W. Helsper.& R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität* (S. 184–201). Beltz.
- Wood, P. (2017). Overcoming the problem of embedding change in educational organizations. *Management in Education*, 31(1), 33–38.

Autorinnen

Dr. phil. Daniela Schmitz
Multiprofessionelle Gesundheitsversorgung chronisch kranker Menschen
Daniela.Schmitz@uni-wh.de

Britta Becker, B. A.
Innovative Pflegepraxis
Britta.Becker@uni-wh.de

Kirstin Schütz, M. A.
Steuerungskreis Diversity
Kirstin.Schuetz@uni-wh.de

Prof. Dr. Ulrike Höhmann
Multiprofessionelle Gesundheitsversorgung chronisch kranker Menschen
ulrike.hoehmann@uni-wh.de