

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für die Lehre

Reflexion und Analyse von Praxisphasen in der pflegepädagogischen Lehrer*innenbildung

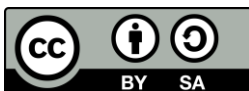
Roland Brüche^{1,*} & Dorothee Lebeda^{1,*}

¹ Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Köln

* Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Köln,
Wörthstraße 10, 50668 Köln
r.bruehe@katho-nrw.de; d.lebeda@katho-nrw.de

Zusammenfassung: Praxisphasen in der (Pflege-)Lehrer*innenausbildung erfordern ein spezifisches Format der Reflexion, um sowohl die Rollenfindung als auch die Betrachtung der berufspraktischen Handlungsprobleme im Studienprozess zu verstehen und zu entwickeln. Im Lichte dieser Überzeugung wurden im Studienprogramm Pflegepädagogik an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Köln unterschiedliche Seminare entworfen, in denen sich eine beratende Begleitung realisieren lässt, die diesen Lernprozess fördern kann. Diese Seminare werden nun kontinuierlich angeboten und evaluiert. Wir stellen in diesem Beitrag zwei Beispiele der Seminargestaltung vor: zunächst den Seminartyp der „Lehrer*innenbezogenen Selbsterfahrung“, in dem die Entwicklung der Berufsrolle als Pflegelehrer*in im Vordergrund steht. Dabei wird insbesondere dem Prozess der Entwicklung bzw. der Transformation der Rolle beruflich Pflegender zu professionell Lehrenden Aufmerksamkeit gewidmet. Im Beispiel arbeiten die Studierenden mit den eigenen Biographien und ihren beruflichen Erfahrungen, die gemeinsam als Erzeuger eines beruflichen Habitus gelten. Dieses reflexive Format in Kleingruppen bietet sowohl ein Transformationsangebot als auch die Förderung von Empathie, denn diese ist unmittelbar verbunden mit der Erfahrung von Anerkennung und Wertschätzung in einer Gruppe. In einem zweiten Beispiel stellen wir die Ausgestaltung eines „Kasuistischen Seminars“ vor, in dem es um die analytische Rekonstruktion eines Arbeitspapiers geht, das die Studierenden aus ihren Praxiseinsätzen mitgebracht haben. Über die unterschiedlichen methodischen Herangehens- und Betrachtungsweisen lernen die Studierenden, sich analysierend von ihren bisherigen Rollen zu distanzieren, neue Sinnstrukturen zu erkennen und alternative Denkstile zu entwickeln bzw. zuordnen zu können.

Schlagwörter: Beratung; Pflegepädagogik; beratende Begleitung; Berufsbildende Schule; Kasuistik; Selbsterfahrung



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Lehrer*innen benötigen pädagogisches Wissen (vgl. Dittrich, 2020; Voss et al., 2015), pflegewissenschaftliches Fachwissen (vgl. Simon, 2019) und fachdidaktisches Wissen (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2010; Oelke & Meyer, 2014). Im Studium selbst sind diese Wissensbereiche vielfach voneinander getrennt. Die integrierten Praxisphasen lösen diese strukturbedingte Trennung jedoch auf; die Studierenden werden mit der Komplexität der Rahmenbedingungen, dem Handeln als Lehrende sowie beruflichen Identifikationsfragen gleichzeitig konfrontiert (Baumert & Kunter, 2006). In den pflegepädagogischen Studiengängen zur Ausbildung von Lehrenden für Pflegeschulen (Schulen des Gesundheitswesens) an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Abt. Köln) wird versucht, dieser Komplexität mit unterschiedlichen Elementen derart zu begegnen, dass sie sichtbar und verstehbar wird. Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden, sich selbst im Handlungsfeld Pflegeschule zu verorten.

Dem zugrunde liegt die pädagogische Haltung, dass Beratung nicht nur an eine spezialisierte Beratungseinrichtung an Hochschulen zu delegieren ist, sondern Kernaufgabe der Lehrenden an Hochschulen ist. Deswegen wird insbesondere die Beratung und Begleitung von Studierenden in ihrem Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess sowie zur Habitusausbildung speziell als Lehrperson geraht.

Im vorliegenden Beitrag wird für ein besseres Verständnis zunächst die Struktur der schulpraktischen Studien im Bachelor- und Masterstudiengang Pflegepädagogik skizziert. Die insgesamt fünf Praxisphasen verfolgen jeweils unterschiedliche Ziele und weisen verschiedene Aufgabenstellungen auf. Korrespondierend zu diesen in einer Pflegeschule erworbenen Erfahrungen finden an der Hochschule Kleingruppenseminare statt, die analysierend und reflektierend mit der erfahrenen Praxis arbeiten. Die beiden Seminartypen „Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung“ und „Kasuistisches Seminar“, an denen die Studierenden obligatorisch teilnehmen, stehen im Fokus dieses Beitrags. Das Konzept soll an jeweils exemplarisch ausgewähltem Material und dessen Bearbeitung entfaltet werden. Damit wird im Kontext dieses Themenheftes ein Einblick in die Praxis berufsbildender Lehrer*innenbildung gegeben.

2 Didaktischer Kommentar

2.1 Struktur der Praxisphasen

In die aufeinander aufbauenden Lehrer*innenbildenden pflegepädagogischen Studiengänge sind fünf Praxisphasen eingewebt (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Mit der ersten Praxisphase im Bachelorstudium findet im dritten Semester ein erstes Kennenlernen der Pflegeschule statt. In diesen fünf Tagen sollen primär Erkundungen und Beobachtungen erfolgen. Die Studierenden haben den spezifischen Auftrag, pädagogische Interaktionen außerhalb des Unterrichts zu identifizieren, zu beobachten und schriftlich zu dokumentieren. Ein Portfolio dient u.a. als Aufbewahrungsort für die in den Praxisphasen erstellten Dokumente. Die zweite Praxisphase im Umfang von zehn Tagen ist im vierten Semester verortet und beinhaltet die Aufgabe, pädagogische Interaktionen innerhalb des Unterrichts zu verfolgen und zu dokumentieren. Der Beobachtungsradius wird somit erweitert; eigene unterrichtliche Aktivitäten sind nicht vorgesehen. Erst in der dritten Praxisphase im fünften Semester erfolgt ein Ausprobieren eigener (erster) Schritte im Unterrichtsprozess. Dies kann – entsprechend der Vorerfahrungen der Studierenden – die Gestaltung einer kleinen Sequenz sein, z.B. die Durchführung einer praktischen Übung oder die Einleitung und/oder Auswertung einer Arbeitsaufgabe. Aber auch die Durchführung einer fremd geplanten Unterrichtsstunde ist denkbar. Kurzum soll in den neun Tagen dieser Praxisphase die begleitete und reflektierte Erfahrung des Selbst-Tuns im Vordergrund stehen. Die beiden Praxisphasen des Masterstudiums beinhalten die selbsttätige Planung, Durchführung und Reflexion/Evaluation von

Unterricht. Auf das unterrichtliche Setting konzentriert sich dabei die erste, zehntägige Praxisphase; die fünfzehn Tage umfassende zweite Phase fokussiert den Umgang mit und das Erleben von Einschätzung und Bewertung von Lernleistungen der Auszubildenden.

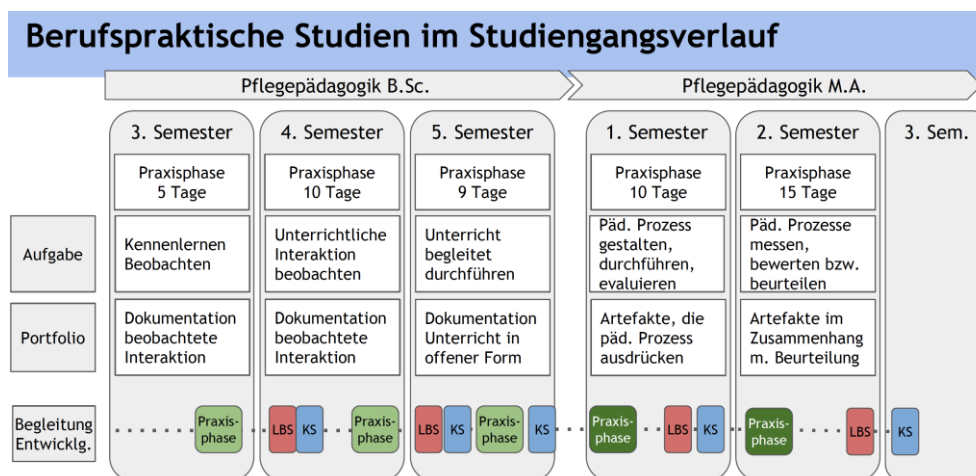


Abbildung 1: Berufspraktische Studien im Studiengangsverlauf (eigene Darstellung)

Korrespondierend zu den Aktivitäten in der jeweiligen Pflegeschule greifen reflektierende Seminare an der Hochschule die Erfahrungen der Studierenden auf. Durch deren unterschiedliche Perspektiven und Bearbeitungsweisen soll eine lernförderliche Integration des Erlebten unterstützt werden, was im Folgenden weiter ausgeführt wird.

Die Praxisphasen in einer Pflegeschule ermöglichen das Kennenlernen dieses spezifischen Handlungsfeldes unter Realbedingungen – inklusive Handlungsdruck. An der Hochschule ist Raum für ein Nachdenken über diese Erfahrungen – ohne Handlungsdruck. Mit zwei unterschiedlichen Ausrichtungen unterstützen Kleingruppenseminare das Reflexivwerden der Studierenden.

2.2 Die Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung – didaktischer Rahmen

Die *Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung* (LBS) unterstützt die Studierenden im Prozess, sich seiner*ihrer selbst reflektierend bewusst zu werden und sich im Kontext widersprüchlicher Praxisbedingungen (vgl. Helsper, 2004; Schütze, 2000, 2015) des Handlungsfeldes zu positionieren. Nicht selten wählen Studierende die Einrichtung, in der sie selbst erst vor kurzem eine Pflegeausbildung absolviert haben. So findet ein Perspektivwechsel statt, von der Auszubildenden- hin zur Lehrendenrolle; Schüler*innen werden zu Kolleg*innen. Vor dem Hintergrund pädagogischer Alltagstheorien und Rollenerwartungen (Rollentheorien) sowie des Erkennens und Verstehens von unterschiedlichen Situationsdeutungen und sozialen Mechanismen (Hermeneutisches Fallverstehen) reflektiert das Subjekt in der als Resonanzraum dienenden Gruppe (s.u.) sich, sein individuelles Lernen und seine individuelle Entwicklung. Gegenstand der Lehrer*innenbezogenen Selbsterfahrung sind erlebte Situationen.

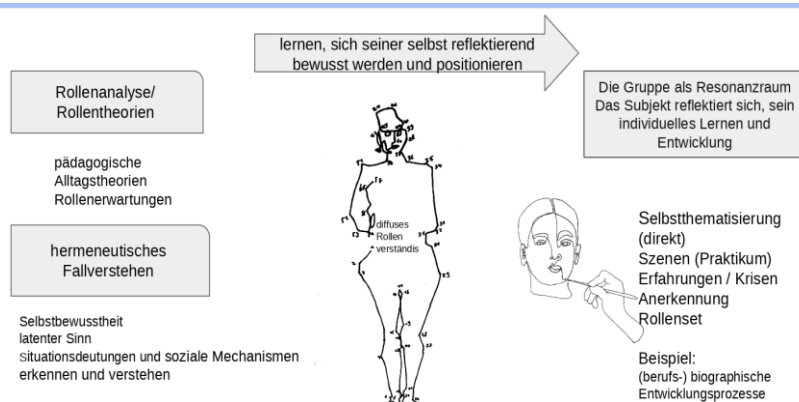


Abbildung 2: Format Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung, begleitend zu den Praktikumsphasen (eigene Darstellung)

Abbildung 2 stellt die tragenden Elemente der LBS schematisch dar, die prozesshaft aufeinander bezogen sind. Das Fallverstehen bezieht sich auf die selbst eingebrachten Erlebnisse, die zum „Fall“ der gemeinsam und kontinuierlich geübten Interpretationspraxis in der Kleingruppe werden. Diese Form der reflexiven Praxis dient dem Verstehen von Gründen für eigenes und fremdes Lehrer*innenhandeln und -denken. Die Übung besteht darin, ein Ereignis aus dem Praktikum und z.B. die darin enthaltene biographische Linie in seiner Einzigartigkeit wie auch in seinen allgemeinen sozialen Zusammenhängen zu verstehen. Dazu gehört eine Rekonstruktion, also das Erkennen der Entstehung der spezifischen Bedingungen sowie der individuellen Ausgestaltung, aber auch des darin enthaltenen Potenzials für die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrperson. Als theoretische Wissensbestände werden Entwicklungs- und Rollentheorien als besonders fruchtbar aufgeführt (vgl. Gröning, 2008, S. 9f.) und daher in der Abbildung als ein tragendes Element explizit benannt. So bietet es sich an, sich auf Modelle von Entwicklungsstufen zu beziehen. Erikson geht z.B. davon aus, dass es sich bei der lebenslangen Entwicklung eines Menschen um einen andauernden Prozess handelt, in dem phasenhaft allgemein auftretende Krisen bewältigt werden müssen. Entwicklung wird in seinem Verständnis nicht ausschließlich von inneren Trieben (vgl. die Entwicklungspsychologie von Sigmund Freud) gesteuert, sondern ist ebenfalls von sozialen Faktoren abhängig. Entscheidend ist, wie die Entwicklungsstufen jeweils individuell genommen werden. Diese individuellen Bewältigungsprozesse prägen die Persönlichkeit und damit auch die Ausgestaltung der eigenen Lehrer*innenrolle. Illustriert werden kann dies am Beispiel der Praxisphase mit dem Fokus der Beobachtung von Prüfungen. Wurden Prüfungen beispielsweise selbst mit viel Angst oder Scham erlebt und gab es hier einschneidende biographische Ereignisse, wirkt sich das (bewusst oder nicht) auf die Bewertung aktueller Prüfungsszenen in den Ausbildungsgruppen aus. Solche biografischen Erfahrungen werden immer wieder in die LBS-Seminare eingebracht. Hat die Kleingruppe im Hintergrund Entwicklungs- und Rollentheorien, können verschiedene Perspektiven darauf geworfen und auch ein Prozess des sozialwissenschaftlichen Erkennens eingeleitet werden (vgl. Gröning, 2015). Durch die bewusste und konkrete Anwendung der genannten Theorien ist dies dann eine Reflexion im „wissenschaftlichen“ Sinn, aber auch eine, die der Anerkennung diverser Vorerfahrungen gilt. Es werden sowohl das Einzigartige der eigenen Biografie deutlicher als auch die verschiedenen Handlungs- und Deutungshintergründe, die unter Verwendung der theoretischen Folien sichtbar und besprechbar werden. Gleichzeitig ist es ein Einüben des Verstehens von Affekten und Emotionen, die sich bekanntlich in Lernkrisen (vgl. Garz & Raven, 2015) immer wieder zeigen. Im besten Fall erweitert sich durch die Erkenntnis der vielen möglichen Facetten die Wahrnehmung unterschiedlicher Handlungsweisen diverser Ausbildungsteilnehmer*innen sowie der eigenen Verhaltensweisen in der beruflichen Rolle.

Die Kleingruppe dient als Resonanz- und Anerkennungsraum, in dem ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus angebahnt werden kann (vgl. Weigand, 2009). Die gezeichnete Figur (vgl. Abb. 2 auf der vorhergehenden Seite) ist einmal unscharf dargestellt, während sich daneben eine klare, mit deutlichen Linien gezeichnete Gestalt aufbaut. Symbolisch wird hier auf den Beitrag der Selbstreflexion sowohl zur Herausbildung einer deutlich wahrnehmbaren individuellen Persönlichkeit als auch zur Weiterentwicklung der Profession hingewiesen. Damit kann das Format der LBS theoretisch unter Fallsupervision eingeordnet werden und bedarf entsprechender Qualifikation der Lehrenden.

Da das Seminar prozesshaft und als Vertrauensraum angelegt ist, benötigt das Lehrangebot eine gewisse Kontinuität in der Gruppe, die sich über den inneren und den äußeren Rahmen im Sinne eines Arbeitsbündnisses (Oevermann, 1996; vgl. Emmerling, 2022) herstellen lässt:

- A. Die Zusammensetzung der Kleingruppe (3–15 Teilnehmer*innen) steht über mindestens zwei Semester fest.
- B. Ort, Anzahl und Dauer der Termine sind klar kommuniziert.
- C. Lehrformat: Präsenz oder Online – keine hybride Lehrform.
- D. Zu Beginn des Seminars wird mit den Seminarteilnehmer*innen vereinbart, dass die persönlichen „Fälle“ einer gemeinsamen Vertrauensvereinbarung unterliegen. Alle Teilnehmer*innen (TN) bringen sich verlässlich mit Wortbeiträgen und Feedback ein. Persönliches steht unter Schutz und wird somit nur anonymisiert aus diesem Kreis weiter kommuniziert. Gelerntes kann am Ende jeder Seminareinheit formuliert und so in die Praxis mitgenommen werden.
- E. Der strukturierte Ablauf in der LBS wiederholt sich in jeder Seminareinheit und wird von der leitenden Lehrperson zuverlässig eingehalten und moderiert.

Orientierung und Gruppenkohäsion: Inhalt des ersten Treffens ist die Vorstellung der Routinen und der Ziele der LBS. Zudem werden die Vereinbarungen zum Vertrauensraum im Seminar getroffen. Alle Studierenden berichten danach zunächst einzeln etwas zu allgemeinen Erfahrungen in ihrem Praktikum und – entsprechend der beispielhaft herangezogenen Praxisphase – speziell zum Beobachtungsfokus „Prüfung“. Für diese erste Runde wird die Impulsfrage mitgegeben, ob es Ereignisse gab, zu denen die Studierenden z.B. ein Protokoll für ihr Portfolio verfasst haben, oder Geschehnisse, die sie in besonderer Weise beschäftigen: „Welche Ereignisse möchten Sie hier gerne besprechen, oder welche Protokolle sind Sie bereit zu teilen, um gemeinsam daran zu lernen?“ Die Gruppenteilnehmer*innen entscheiden sich nach der Anfangsorientierung gemeinsam, ein vorgetragenes Thema genauer und systematisch anzusehen. Die Wahl des ab dann zum Fall erklärten Ereignisses soll von den Zustimmenden begründet werden, so dass die Solidarität mit der*dem Falleinbringer*in und auch das Exemplarische am Fall schon vor der Vertiefung aufscheinen. Ein exemplarischer Ablauf findet sich im Kapitel 3.1 „Material“.

2.3 Das Kasuistische Seminar – didaktischer Rahmen

Das *Kasuistische Seminar* verfolgt das Ziel, dass die Studierenden lernen, sich von den eigenen Erfahrungen und denen anderer analysierend zu distanzieren. Die Frage hierbei ist zunächst einmal nicht die der subjektiven Einordnung. Vielmehr steht die Betrachtung von Handlungspraxen durch eine konzeptuell-theoretische Brille im Vordergrund. Mit einer derartigen rekonstruktiven Analyse werden theoretisch geleitet Bedeutungen, Sinnstrukturen, Möglichkeiten und Alternativen erarbeitet (vgl. Wernet, 2006). Bewusst sollen nicht Normangemessenheit, verbessernde Alternativen oder zu vermeidendes Verhalten herausgearbeitet werden, wie es mit einer ausschließlich interpretierenden Analyse verbunden wäre (Kunze, 2020). Gegenstand des Kasuistischen Seminars sind

von den Studierenden eingebrachte Artefakte aus den Praxisphasen (z.B. Instrumente, Medien, Methoden).

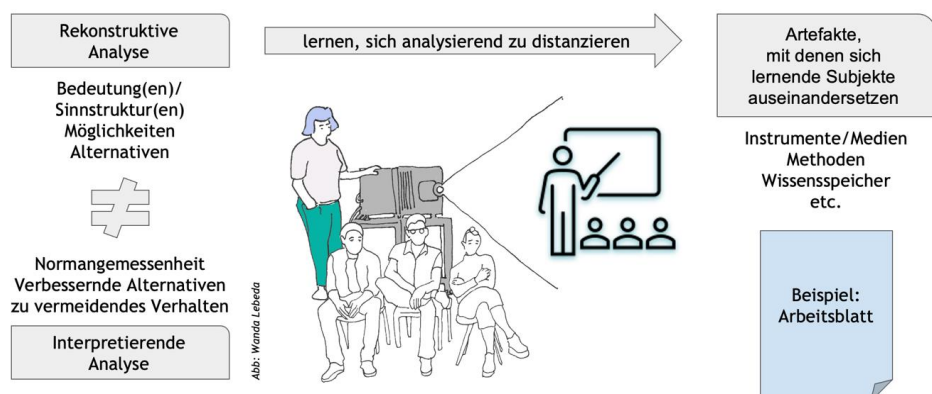


Abbildung 3: Format Kasuistisches Seminar, begleitend zu den Praxisphasen (eigene Darstellung)

Wie oben bereits benannt, steht im Kasuistischen Seminar eine rekonstruktive Analyse von Artefakten des Schul- und Unterrichtslebens im Vordergrund. Abbildung 3 verdeutlicht, dass das Ziel dieses Seminartyps die distanzierende Betrachtung und Analyse ist. Wie durch einen Projektor auf eine Leinwand projiziert, werden Artefakte aus der Perspektive eines theoretisch-konzeptuellen Konstrukts betrachtet. Die Rahmenbedingungen der Sitzungen im Kasuistischen Seminar zur Gewährleistung einer Kontinuität gleichen denen der Veranstaltungsform LBS (s.o.).

Für die Arbeit im Kasuistischen Seminar eignen sich unterschiedliche Formen von Artefakten, zu denen jeweils bestimmte Analyse-Perspektiven passen. So stellen Gesprächs- oder Unterrichtsmitschriften Protokolle sozialen Handelns dar, das mit einer Analyse, angelehnt an das sequenzanalytische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik (Wernet, 2009), in der Gruppe herausgearbeitet werden kann. Im Unterricht eingesetzte Materialien wiederum stellen Artefakte dar, die für einen bestimmten Verwendungskontext erstellt wurden, soziale Prozesse beeinflussen und von ihnen beeinflusst werden. Für die Analyse von Arbeitsblättern oder Präsentationsfolien kann deshalb mit einem Verfahren wie der Artefaktanalyse (Lueger & Froschauer, 2018) beispielsweise herausgearbeitet werden, welchen Anspruch und welche Wirkung die Artefakte aufweisen.

3 Das Material

Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Materialien vorgestellt, entsprechend der unterschiedlichen Ausrichtungen der Seminarformen. Für eine vertiefende Erläuterung der Lehrer*innenbezogenen Selbsterfahrung (LBS) wird der strukturierte Ablauf einer Seminareinheit LBS vorgestellt. Die jeweils inhaltlich zu gestaltenden Phasen der Selbsterfahrung werden am Beispiel der Arbeit mit Biographien beschrieben. Das analysierende Vorgehen im Rahmen des Kasuistischen Seminars wird am Beispiel eines Arbeitsblatts aus einem Pflegeunterricht vorgestellt.

3.1 Material aus der Lehrer*innenbezogenen Selbsterfahrung (LBS)

Ablauf und Phasen einer LBS am Beispiel Arbeit mit der eigenen Biographie

Das Element *Arbeit mit der eigenen Biographie* in der LBS setzt eine gewisse Vertrautheit in der Gruppe und ein Kennen der Abläufe voraus; deswegen wird es erst ab der dritten Lehreinheit geplant eingeführt. Die Studierenden sind zu diesem Zeitpunkt dem-

nach schon zwei- bis dreimal in der festen Kleingruppenkonstellation zusammengekommen, kennen sich und die „Routinen“ der LBS und fühlen sich sicher in den einzelnen Phasen.

Die Reflexion verschiedener Anforderungen und Facetten im Praktikum in den Ausbildungseinrichtungen, die auch schon in den ersten Sitzungen durch Impulse der Seminarleitung und Fallbearbeitungen der Studierenden angestoßen wurde, führt allerdings hin und wieder auch schon in früheren Seminareinheiten automatisch zu biographischen Erzählungen einzelner Teilnehmer*innen. Diese Erzählungen helfen den Studierenden, ein anderes Verhältnis zu sich und der neuen Rolle zu gewinnen. Fragen der Seminarleitung oder Aufgabenstellungen unterstützen den tieferen Einstieg in die Analyse des jeweiligen Falls bzw. lenken den Übergang in die einzelnen Phasen.

In der Strukturdarstellung in Tabelle 1 und in dem darunter folgenden Fallbeispiel werden exemplarisch Impulsfragen aus der *Arbeit mit der eigenen Biographie* einer Gruppe vorgestellt, die sowohl eine Altersspreizung von knapp 20 Jahren als auch einen unterschiedlichen Stand an Unterrichtserfahrung hatte, da einige schon seit Jahren in Ausbildungseinrichtungen als Lehrpersonen tätig waren. Zudem hatten nicht alle Teilnehmer*innen im Praktikum die Gelegenheit, Erfahrungen mit Prüfungssituationen sammeln zu können.

Tabelle 1: Phasen der Lehrer*innenbezogenen Selbsterfahrung (eigene Darstellung)

Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung über 90 Minuten		
Rahmen: Phasen der Reflexion = regelmäßig wiederkehrende Prozessschritte	Inhalt: Pädagogisch zu gestaltende Elemente	Ziele: Gruppen- bzw. individuelle Erfahrungen/Bildungsziele
Anfangsrunde	<p>Reflexion der individuellen Rollenentwicklung (Lehrende): Die Rollenentwicklung bezieht sich auf verschiedene Segmente: Studium, Person, Beruf/Institution.</p> <p>Begrüßung und Gesprächsaufforderung zu einer kurzen Schilderung der individuellen Lage; Einstimmung auf das Thema Biographie</p> <p><u>Impulsfragen (Beispiele):</u> „Erinnern Sie Lebensphasen, in denen Ihnen Lernen besonders gut gelungen ist?“ „Welche Erfahrung oder Anforderung im Praktikum war anders, als von Ihnen erwartet?“ „Erinnern Sie sich an eine konkrete Situation, in der Sie einer (für Sie) wichtigen Person die Entscheidung mitgeteilt haben, Pflegepädagog*in zu werden?“</p>	<p>Expositionserfahrung: Die Aufmerksamkeit der Anderen richtet sich auf die eigene Erzählung, die für einen Moment im Mittelpunkt steht – sie wird in der Regel von dem*der Erzählenden intensiv erlebt und persönlich gestaltet. Die eigene Position wird zu der der anderen in Bezug gesetzt und reflektiert.</p> <p>Die Seminarteilnehmenden werden angeregt, sich des Standes ihrer persönlichen Rollenentwicklung bewusst zu werden.</p>

	<p>Vertiefung zum Thema Prüfungen: „Gab es bei Ihrem Fokus <i>Prüfungen</i> im Praktikum oder hier in der Runde auch Erinnerungen an eigene Prüfungserfahrungen?“ (Mögliche Aufgabe/Hilfe zum Einstieg in die biographische Perspektive: an einen Gegenstand erinnern, der in der Situation in der Hand gehalten wurde, oder Erinnerung an einen Geruch in der Zeit.)</p>	
Fall- bzw. Themensuche	<p>In der Regel findet in dieser Phase die Abstimmung statt, welche Schilderung als exemplarisch vertieft werden darf. Auch hier ist es möglich, nur eine einzelne Biographie aus der TN-Gruppe in den Mittelpunkt zu stellen, während die anderen TN ihre Bildungsverläufe in der nächsten Phase immer wieder vergleichend daneben legen. Es ist auch möglich in der Stunde, die sich den Biographien zuwendet, keinen einzelnen Fall in den Mittelpunkt zu stellen, sondern in ein lebendiges Gruppengespräch über Bildungs- und Lernbiographien einzusteigen. Wichtig wäre jedoch, das Erlebte in Szenen erzählen zu lassen.</p>	Solidarität und Empathie
(Fall-)Erzählung	<p>Erzählende sind grundsätzlich verstrickt in Normen, Werte und Zielvorstellungen. Die erzählten Szenen stellen daher innere Bilder zur Reflexion zur Verfügung. Deswegen gilt es, diese anzuregen, z.B.: „Können Sie sich an wörtliche Rede während des geschilderten Ereignisses erinnern?“ „Können Sie uns eine Szene zur Verdeutlichung/Verlebendigung erzählen?“</p>	Die individuelle Lernbiographie wird erzählend rekonstruiert.
Ordnen und Verstehen	<p>Gemeinsames Fragen nach dem Kontext, Erschließen von Bedingungen, Traditionen, Kulturen ... Der*die Lehrende bindet die Erfahrung auch immer wieder z.B. an theoretische Entwicklungstheorien.</p>	Erfahrungs- und Herleitungszusammenhänge werden sichtbar.
Feedback	Reflexion u.a. der Reaktionen der TN	Förderung des Selbstreflexionsprozesses
Abschluss, Abschied und Ausblick	Jede*r Teilnehmer*in äußert sich in der Schlussrunde: „Was haben Sie heute gelernt, was nehmen Sie mit?“	Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses

Beispiel Biographiearbeit in der LBS mit zehn Studierenden über 90 Minuten

Zu Beginn der Einheit wird ein zusammenfassender Verweis auf einige Erkenntnisse der letzten Einheiten gegeben sowie ein Ausblick auf den aktuellen Fokus.

Die *Anfangsrunde* (ca. 40 Min) leitet die lehrende Person mit einer Einstiegsfrage ein, die darauf zielt, die TN auf Introspektion und Über-sich-selbst-Sprechen einzustellen. Es wird also gefragt, wie es den TN geht und ob etwas mitgebracht wurde, das gemeinsam betrachtet werden soll. Verschiedene Stimmungen und Lagen werden der Reihe nach berichtet und hin und wieder zugewandt kommentiert. Dann wird als Impulsfrage in die Gruppe gegeben, ob die Studierenden sich an eine Lebensphase erinnern, in der ihnen Lernen gut gelungen ist. Lebhaft werden verschiedene Szenen vorgestellt, die sich entweder auf die zurückliegende Schulzeit oder auf Lernerlebnisse im aktuellen Studium beziehen.

Fall- bzw. Themensuche (ca. 5 Min): Eine spät studierende Teilnehmerin (ca. 40 Jahre) erzählt, dass sie es selbst „nicht fassen kann“, nun in einer Hochschule zu lernen. Ihre ganze Schulzeit habe sie als grauenvoll empfunden. Lernen sei für sie eigentlich eher mit Scham, Ungerechtigkeit und Versagensängsten verbunden. Erst im Beruf habe sie spät Lernen auch als wohltuend erlebt. Diese Fall Erzählung wird zur näheren Betrachtung ausgewählt, da hierzu große Resonanz aus der Gruppe kommt. Eine TN schließt sich z.B. sofort mit ihrem Schulabbruch im Gymnasium an, den sie immer noch mit „schlechten“ Lehrer*innen verbindet ... nun gehöre sie bald selbst zur Berufsgruppe Lehrer*in.

Fallerzählung (ca. 5 Min): Die Falleinbringerin erzählt grob ihre Bildungsbiographie, bettet diese auch in die soziale Lage ihrer Herkunftsfamilie ein und legt im Verlauf der Erzählung einen Fokus auf die Szene, in der sie von ihrem Arbeitgeber vor die Entscheidung gestellt wurde, sich zur Weiterqualifizierung um einen Studienplatz zu bewerben.

Ordnen und Verstehen (30 Min): Die anderen Studierenden explorieren und befragen die Situation bzw. die Szene nach Rahmenbedingungen des Arbeitgebers, beruflichen Zwängen, nach Gefühlen in der Situation damals und heute sowie an welcher Stelle sie die Bezüge zum Impuls Lernen sieht. Auch stellen sie immer wieder ihre eigenen Erinnerungen und Gefühle mit zur Verfügung. Die Seminarleitung hilft der Gruppe, über Fragen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede (u.a. alters- oder geschlechtsbedingt ...) Kontinuitäten oder Brüche sowie Prägendes herauszuarbeiten und Zusammenhänge sichtbar zu machen.

Feedback (ca. 10 Min): Die Falleinbringerin bedankt sich für die gründliche Betrachtung ihrer Situation, im Besonderen dafür, dass sie sich ihrer Vergangenheit „als schlechte Schülerin“ zwar nicht schämen muss, dieses dennoch vorhandene latente Gefühl aber nun gut erkennen kann. Ihr ist in der Reflexion deutlicher geworden, dass sie immer noch Angst davor hat, jemand könnte heute ihre schulische Herkunft erkennen und daher feststellen, dass sie nicht für das Studium oder gar als Lehrende geeignet sei. Die schön formulierte Anerkennung für die von ihr genommenen Hürden, ihren Mut, Neues zu wagen, hätten gutgetan. Sie formuliert das Gefühl, „innerlich irgendwie wiederhergestellt“ zu sein – das wolle sie sich gerne bewahren. Wichtig sei auch das gemeinsame Ordnen gewesen, an welchen Stellen Herausforderungen bei ihr Angst auslösen oder einfach Zeitdruck ihr die Luft nimmt. Die diffuse Gemengelage aus Anforderungen der Vorgesetzten, des Arbeitsalltags, der Lehrenden und Familienverantwortung konnte etwas auseinandergezogen werden, und sie stellen sich nun gestaltbarer dar. Hier äußern sich auch andere TN, dass es hilfreich war, exemplarisch zu sortieren, um handlungsfähiger zu werden.

Schluss, Abschied und Ausblick: Zum Schluss berichten die einzelnen Studierenden, welche Erkenntnis sie für sich persönlich aus dem Fall mitnehmen, welcher eigene innere Prozess vielleicht explizit geworden ist. Die Lehrende schließt die Runde und damit den Fall. Sie bedankt sich und gibt zum Abschied noch einen Ausblick auf die nächste LBS.

3.2 Material mit dem Fokus des Kasuistischen Seminars

Für die Darstellung in diesem Beitrag wird ein Arbeitsblatt herangezogen, das in einem Pflegeunterricht zur Einführung in den Bereich der Kommunikation von einer Lehrerin einer Pflegeschule eingesetzt wurde (vgl. Abb. 4 auf der folgenden Seite). Die Analyse im Seminar erfolgt auf der Grundlage der Artefaktanalyse nach Lueger und Froschauer (2018).

Zur Analyse im Seminar wird der Fokus auf den „Kernbereich der Interpretation“ (Lueger & Froschauer, 2018, S. 65) gelegt. Hierfür werden zunächst die *Existenzbedingungen des Artefakts* herausgearbeitet, wird also der Frage nachgegangen, weshalb das Arbeitsblatt existiert und welche Voraussetzungen daran geknüpft sind. Im Anschluss erfolgt eine *deskriptive Analyse*, mit der die innere Struktur des Arbeitsblatts beschrieben wird. Die einzelnen Elemente sowie ihr Zusammenhang werden identifiziert. Auch die Materialität wird beschrieben. Mit der Analyse der *alltagskontextuellen Sinneinbettung* werden die sozialen Bedeutungen des Arbeitsblattes herausgearbeitet, die involvierten Akteur*innen sowie der konkrete Kontext, in dem das Arbeitsblatt eingesetzt wird. Die letzte Analysephase, die *distanziert-strukturelle Analyse*, betrachtet die Wirkungen und Funktionen des Arbeitsblattes sowie die Integration in die Szenerie und die soziale Gemeinschaft des Unterrichts. Hierbei kann auch die pflegedidaktische Wirkung einbezogen werden mit der Frage, welches Lernverständnis und Pflegeverständnis das Arbeitsblatt vermittelt. Der Umgang mit dem Arbeitsblatt und ggf. Fragen der Produktion werden hier ebenfalls thematisiert. In der *Zusammenfassung* werden die deskriptiven und interpretativen Erarbeitungen zusammengeführt.

Die konkrete Analyse im Kasuistischen Seminar erfolgt dialogisch. Sie kann auf das beispielgebende Arbeitsblatt bezogen zu folgenden Ergebnissen führen:

Existenzbedingungen des Artefakts

Das Arbeitsblatt ist als Teil eines Unterrichtsverlaufs anzusehen. Es nimmt keine selbstständige Funktion ein, sondern bedarf der Erläuterung und des gezielten Einsatzes zu einem konkreten Zeitpunkt des Unterrichts.

Deskriptive Analyse

Das Arbeitsblatt liegt als Ausdruck in Papierform vor. Es steht allen Auszubildenden zur Verfügung. Es weist vier Strukturelemente auf: 1) eine in Fettdruck gehaltene Überschrift: „Einführung in die Lerneinheit Kommunikation“; 2) eine in Normaldruck mit Unterstreichung gehaltene Kennzeichnung „Arbeitsblatt“; 3) eine Aufgabenstellung in zwei Sätzen, die inhaltliche und operationale Anweisungen beinhalten; 4) eine Tabelle, deren Zeilen Aussagen enthalten. Die Spalten weisen fünf „Sinneskanäle“ aus. Aus den Kreuzungen ergeben sich Felder, die zum Ausfüllen einladen. Während die beiden Überschriften relativ unverbunden untereinanderstehen, weisen die Aufgabenstellung und die Tabelle einen direkten Zusammenhang auf, da der Text auf die Tabelle verweist. Das Arbeitsblatt weist lediglich diese vier Elemente auf. Angaben zur konkreten Lerneinheit bzw. zum Modul oder zur Urheberschaft sind nicht vorhanden. Das Blatt enthält keine Schmuckelemente. Ein Rechtschreibfehler in der Aufgabenstellung ist zu erkennen.

Alltagskontextuelle Sinneinbettung

Die Aufgabenstellung weist einen Aufforderungscharakter auf. Immanent sind die angesprochenen Personen deutlich, nämlich die Auszubildenden. Dieses Arbeitsblatt wird, der Überschrift folgend, als Einführung in einen Unterricht oder eine Unterrichtsreihe verwendet. Aus ihm geht nicht hervor, an welcher Stelle eines Unterrichts es eingesetzt wird, auch nicht die Bedingungen und der Nutzen für den weiteren Unterrichtsprozess. Der genaue Zweck für den Unterrichtsverlauf wird also nicht deutlich. Die Aufgabenstellung hat allerdings einen deutlichen Aufforderungscharakter; die lesende Person wird direkt angesprochen („Sie“).

Distanziert-strukturelle Analyse

Mit einer gewissen Distanz betrachtet erscheint das Arbeitsblatt recht lose verbunden mit dem Unterrichtsgeschehen. Die Aufgabenstellung und die Tabellenstruktur ermöglichen ein relativ klares Verständnis, was getan werden soll. Es wird auch deutlich, dass die in den Zeilen notierten Sätze lediglich eine Zuordnung zu einem „Sinneskanal“ erfahren sollen. Dies impliziert ein eindeutiges „richtig“ und ein „falsch“. Ob das Arbeitsblatt in Einzelarbeit zu bearbeiten ist oder mit mehreren Personen zusammen, geht aus der schriftlichen Darstellung nicht hervor. Es ist auch nicht klar, was mit den Ergebnissen geschehen wird und welche Bedeutung sie für den weiteren Unterrichts- und Lernweg haben.

Zusammenfassung

Alle Analyseschritte zusammengefasst lassen das Bild von einem simpel gestalteten und gehaltenen Arbeitsblatt entstehen. Eine kontextuelle Einbettung erfolgt nicht – weder im Ausbildungsverlauf noch im Unterrichtsverlauf; der Lerngewinn wird nicht deutlich. Das Arbeitsblatt kommt darüber hinaus recht schmucklos daher und scheint in Verbindung mit den fehlenden kontextuellen Angaben sowie einem Rechtschreibfehler in der Aufgabenstellung eher von schneller Hand entwickelt worden zu sein. Ein dichotomes Gegenstands- und Lernverständnis wird deutlich, da die eingeforderte Zuordnung zu „Sinneskanälen“ eindeutig sein soll. Die Lernenden, die das Arbeitsblatt benutzen, sind also implizit aufgefordert zu antizipieren, was die Lehrperson als „richtiges Kreuz“ erwartet.

Einführung in die Lerneinheit Kommunikation

Arbeitsblatt

Schätzen Sie ein, aus welchem Sinneskanal heraus eine Person die folgenden Sätze sagt. Machen Sie dafür in jeder Spalt das entsprechende Kreuz.

	kinästhethisch	visuell	akustisch	olfaktorisch	gustatorisch
Es geht hier nur sehr langsam voran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist ganz kribbelig vor Aufregung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das hört sich nicht gut an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es liegt mir auf der Zunge...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du stinkst mir!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Zukunft ist rosig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie ein roter Faden zieht sich diese Sache durch...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kopf brummt wie ein Bär!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Sache schmeckt mir gar nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In diesem Haus vermodere ich noch!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 4: Arbeitsblatt (eigene Darstellung)

Die gemeinsam vorgenommene Analyse des Arbeitsblatts mit Elementen der Artefaktanalyse führt den Studierenden vor Augen, dass das Intendierte nicht immer der Wirkung entspricht. Deutlich wird, dass bei der Betrachtung eines Arbeitsblatts nicht nur dessen inhaltliche Elemente bedeutungsvoll sind, sondern deren innerer Zusammenhang und die sozialen Folgen gleichermaßen wirken. Ein bewussteres Vorgehen bei der Erstellung eigener Arbeitsblätter sowie bei der Anwendung von Arbeitsblättern, die von anderen erstellt wurden, wird durch das Vorgehen angeregt. Die Form der methodisch geleiteten Analyse trägt dazu bei, dass nicht die das Arbeitsblatt einbringende Person im Fokus der Betrachtung steht, sondern das Arbeitsblatt selbst und das Erkenntnisinteresse. Hier ist die Seminarleitung gefragt, eine entsprechende Atmosphäre in der Studierenden-Gruppe zu ermöglichen.

4 Theoretischer Hintergrund

4.1 (Selbst-)Reflexion

Der Begriff Reflexion ist nicht nur aus der Perspektive der Physik (Optik) betrachtet schillernd. Auch in der Bildung – hier insbesondere der Lehrer*innenbildung – liegen den jeweiligen Reflexionsangeboten unterschiedliche theoretische Bezüge zu Grunde. Das Prinzip Reflexion ist jedoch in modernen Lehr-Lernsettings besonders bedeutungsvoll. So wird es als Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Kompetenzen genannt (vgl. Reinmann, 2005, S. 7). Aber auch schon Klafki (1986) bestimmte Reflexion als Boden zur Selbstbestimmung im Lernprozess. Die Kontur des hier vorgelegten Verständnisrahmens für Reflexion, speziell der Selbstreflexion, soll deswegen knapp und v.a. in Abgrenzung zu anderen Rahmungen nachgezeichnet werden.

In der Lehrer*innenbildung wird Reflexion häufig als mögliche Form der Evaluation von erlebtem Unterricht oder auch pädagogischem Handeln in Ausbildungsgruppen verstanden. Eine solche Form der Reflexion rekurriert vor allem auf die Verwendung von akademischem Wissen aus dem Studium und von differenzierter Fachexpertise aus dem Feld, um Handlungssicherheit in der Lehrpraxis zu gewinnen (vgl. Hilzensauer, 2008; Thißen, 2019, S. 170; Wyss, 2008). Wyss weist allerdings darauf hin, dass viele Ereignisschemata den Lehrenden selbst nicht bewusst sind und daher die Erkenntnisgenerierung und somit die Selbstprofessionalisierung eben nicht über das bloße Anlegen von theoretischen Modellen gelingen können. Um diesen gut verdeckten Bereich dennoch auszuleuchten, damit die Lehrer*innenpersönlichkeit bewusst entwickelt werden kann, ist es bedeutsam, die Reflexion nach innen zu erweitern. Damit wird der Gegenstand der Reflexion das Selbst, das eigene Erleben, die Gefühle und Gedanken in den Praxiseinsätzen und den Interaktionen. So zeichnet sich für die Selbstreflexion der affektive Zugang über Fall Erzählungen besonders aus. Denn hier wird das Zulassen und Formulieren der eigenen Gefühle quasi eingefordert, damit die darin enthaltene erkenntnisreiche Subjektivität (vgl. Albers, 2019) überhaupt gemeinsam mit der Gruppe betrachtet werden kann. In gut gehaltenen Reflexionsbewegungen (also einem ermutigenden, anerkennenden Austausch ohne „Geständnisdruck“, Belehrung u.ä.) werden individuelle Erfahrungen aus der Vergangenheit mit Erwartungen an die Zukunft verbunden.

Besonders deutlich soll herausgehoben werden, dass das hier verwendete Verständnis von Selbsterfahrung, wenn es auch Bezüge zu Erkenntnissen aus der Psychoanalyse aufnimmt, nicht therapeutisch, sondern unbedingt bildungstheoretisch gerahmt ist. Nach Humboldt kann Bildung als ein Sich-selbst-und-die-Welt-ins-Verhältnis-Setzen verstanden werden. Selbsterfahrung meint dann hier, im Anschluss an Mitscherlich (vgl. Mitscherlich, 1963, zit. in Garlich, 1985, S. 366), dass der Mensch sich selbst gegenüber treten und die Motive seines Handelns erforschen kann. Mitscherlich sieht den Sinn dieses einsichtsvollen Lernens in der Entfaltung eines kritischen Bewusstseins. Der auf diese Weise gebildete Lehrende muss ständig auf der Suche nach der Wahrheit bleiben, um sich mit den „sakrosankten Selbstverständlichkeiten“ (Mitscherlich, 1963, zit. in

Garlichs, 1985, S. 366) von Schule, Gesellschaft und Familie auseinanderzusetzen. Hilfreiche Wegweiser finden sich in sozialpsychologischen, sozialwissenschaftlichen und psychoanalytischen Verstehensformen. So formuliert findet sich in der Anleitung zur Selbstreflexion im LBS auch ein Ansatz für lebenslanges Lernen: „Die Wahrheit über sich selbst hat man nicht, man sucht sie und ist unbefriedigt bis zum Ende des Lebens.“ (Mitscherlich, 1963, S. 30) Den Blick, wie im vorgelegten Beispiel, auf die eigene Biographie, auf die Lebensgeschichte zu richten und sie als Bezugspunkt für Bildungsprozesse zu nehmen, eröffnet die Perspektive, Veränderungen im Erleben, Verhalten in Bezug auf Rollenerwartungen und somit im Lernen wahrzunehmen. Diese auch bei anderen gut zu erkennen und so die vielfältigen psychosozialen Entwicklungsprozesse Lernender besser begleiten zu können, ist eine wichtige Facette der modernen Lehrer*innenrolle.

4.2 Analyse von Praxen

Während mit der Selbstreflexion der Blick auf eben dieses Selbst gelenkt wird, rückt die im Kasuistischen Seminar genutzte rekonstruktive Analyse die Praxen von Lehrpersonen in das Zentrum. Diese bilden sich in Artefakten ab, wie sie Protokolle und Medien darstellen. In ihnen manifestiert sich implizit gewordenes Wissen als „performed knowledge“, das von den Erschaffenden gezeigt und von den Nutzenden gelesen und verstanden werden kann (Leonhard, 2018, S. 83). Dieses Lesen und Verstehen soll im Kasuistischen Seminar Thema sein. Soziales Handeln soll als Folgehandeln und Handeln mit Folgen verstanden werden (vgl. Leonhard, 2018, S. 83). Hierbei können unterschiedliche Betrachtungsfolien nützlich sein, je nach der Praxis, die in ein Artefakt eingegossen ist. So halten Beobachtungsprotokolle, die beispielsweise bei einer Unterrichtshospitation hergestellt werden, bestimmte Handlungen und Interaktionen fest. Diese haben einen eher situativen Charakter. Für das Lesen und Verstehen eignen sich hier eher Analyseverfahren, die Sinnstrukturen sozialen Handelns fokussieren und ein rekonstruktives Verständnis ermöglichen. Die Prinzipien der Objektiven Hermeneutik (Wernet, 2009) stellen ein solches Verfahren dar, da das sequenzanalytische Vorgehen der Ablaufstruktur sozialer Interaktion folgt und das Herausarbeiten der latenten Sinnstrukturen einen den Denkhorizont erweiternden Charakter aufweist. Demgegenüber inkorporieren unterrichtliche Medien wie Arbeitsblätter, Präsentationsfolien oder Skripte kanonisiertes Wissen und Formen der Wissenserarbeitung. Das Lesen und Verstehen bezieht sich hierbei vor allem auf die Bedeutung dieser Artefakte für das Lernen und den sozialen Prozess des Lernens. Analyseverfahren, die das Materielle rekonstruktiv adressieren, erscheinen hier nützlich. Die Artefaktanalyse (Lueger & Froschauer, 2018) stellt eine solche Analyse- und Interpretationsmöglichkeit dar.

Ganz gleich, welche Form der Entäußerung sozialer Praxis im Lehrendenhandeln und welche Form der Analyse als Gegenstand des Kasuistischen Seminars gewählt werden, ist die Einnahme einer distanzierten Position das Verbindende und Tragende. Damit kann eine Perspektivveränderung und -erweiterung angeregt werden.

5 Erfahrungen

Die vorgestellte Form der Praxisphasen in Pflegeschulen und der daran anschließenden Reflexionsmöglichkeit durch die Kleingruppenseminare in Form von Lehrer*innenbezogener Selbsterfahrung und Kasuistischem Seminar wird seit der Restrukturierung der pflegepädagogischen Studiengänge 2018 durchgeführt. Für die Durchführung der Seminare hat es sich als notwendig erwiesen, dass sich die Lehrenden, die diese Seminare leiten, miteinander kontinuierlich über die Ziele, konkreten methodischen Vorgehensweisen und Erfahrungen in den jeweiligen Gruppen austauschen. Während es an der Hochschule selbstverständlich ist, dass jede Lehrperson den Veranstaltungen einen indi-

viduellen Charakter verleiht, führt der Austausch zu einem fruchtbaren, das eigene Handeln weiterentwickelnden Metawissen. Die Erfahrungen der Lehrenden werden in einer Arbeitsgruppe Pflegepädagogik kontinuierlich ausgetauscht.

In den Veranstaltungen selbst haben sich einige Aspekte herauskristallisiert, die hier als Erfahrungen skizziert werden sollen.

*Lehrer*innenbezogene Selbsterfahrung*

In der Regel begegnen die Studierenden dem Seminar aufgeschlossen, mit Neugier, aber häufig auch zu Beginn mit etwas Zurückhaltung. Die Routine, dass jede*r in jeder Seminareinheit mehrfach die eigene Position zu einem Seminarinhalt bestimmt und formuliert, ist eher ungewöhnlich. Schließlich bietet ein Studium typischerweise viel mehr die Möglichkeit, in der Großgruppe zu verschwinden. Seit 2018 zeigt sich allerdings, dass die Studierenden diesen obligatorischen Reflexionsraum sehr schnell als den ihren entdecken. Gerade in der LBS nehmen sich die Studierenden den Raum, Praxissituationen vorzustellen und als Fall zu wählen, auch wenn der vorgegebenen Beobachtungsfokus (z.B. Prüfungssituationen) nicht im Mittelpunkt steht. Der Gruppe werden dann Erlebnisse vorgestellt, die mit Beschämung vor der Klasse, Versagensängsten, Überforderungen, Konflikten oder Ambivalenzen zur Entwicklung der Lehrer*innenrolle zu tun haben. Die stabile Kleingruppe wird in der Reflexion als haltende und tragende Einheit erlebt, in der Praxiserlebnisse zur eigenen Entlastung im sicheren Rahmen vorgestellt, gemeinsam angesehen und mit Solidarität und Expertenwissen verstanden und verdaut werden können. Damit stellt es eine Form der Fallsupervision dar. Als eine Studentin in der Anfangsrunde meinte, sie hätte vielleicht ein Erlebnis aus der Praxis beizutragen, aber sie sei sich selbst noch so unklar, dass sie nicht wisse, ob sie sich hier sortiert verständlich machen könne, kam folgende Antwort: „Der Mut, sich mit seiner ganzen inneren Unklarheit vorzustellen, lohnt sich; wir sortieren hier alle zusammen!“ Das war die Erfahrung eines teilnehmenden Studenten – und im Grunde eine gute Zusammenfassung einer gelungenen LBS.

Kasuistisches Seminar

Die Studierenden haben zunächst oftmals eine Scheu, eigene Artefakte zu präsentieren. Da diese einen Arbeitscharakter aufweisen, weil sie noch nicht für das abzugebende Portfolio aufbereitet wurden, ist diese Reaktion nachvollziehbar. Die Scheu liegt aber auch im Unbekannten begründet, dem sich die Studierenden mit der Präsentation eines von ihnen angefertigten oder genutzten Artefakts aussetzen. Das in der Gruppe anzuwendende Analyseverfahren stellt eine ungewohnte Betrachtungsform dar. Es besteht die Sorge, etwas falsch zu machen und sich zu blamieren. Diesem Phänomen ist durch eine entsprechende Leitung des Analysegesprächs gut zu begegnen. In der Anwendung zeigt sich, dass sich die Studierenden im Analyseprozess mehr und mehr für die Haltung der Analyseform öffnen und freier sprechen. Dies führt auch dazu, dass sich die Studierenden für ein Betrachten von Details öffnen. In der Anwendung des sequenzanalytischen Vorgehens oder in der kontextvariierenden Aussagebetrachtung bei der Analyse von Beobachtungsprotokollen sowie in der Auseinandersetzung mit den Strukturelementen eines Artefakts wird eine solche Öffnung beispielsweise deutlich. Im Prozess zeigt sich, dass die ein Artefakt einbringenden Studierenden sich von der Sorge lösen können, dass sie von der Gruppe beurteilt werden; es kann die Haltung eingenommen werden, aus der im Analyseprozess entwickelten Perspektivenvielfalt etwas für sich zu gewinnen und die Äußerungen der Gruppenmitglieder als Betrachtungsangebote wahrzunehmen.

Insgesamt betrachtet zeigen die Erfahrungen mit den beiden Seminartypen, dass das situative Vorgehen hohe Anforderungen an die leitenden Lehrenden stellt. Eine entsprechende Ausbildung zur Einnahme der notwendigen pädagogischen und beratenden Haltung ist notwendig. Aus diesem Grunde werden die Seminare ausschließlich von Professor*innen und wissenschaftlich Mitarbeitenden mit pädagogisch-erziehungswissenschaftlichem Hintergrund und Fähigkeiten der Gruppenleitung durchgeführt.

Auf die Frage, wie sich über das Studium der Pflegepädagogik neben dem Professionswissen auch pädagogische und ethische Haltungen ausprägen lassen, sehen wir im oben vorgestellten Studiengangsverlauf mit den unterschiedlichen eingebauten Angeboten zur Reflexion eine mögliche Antwort. Die evaluierende Forschung dazu steht noch aus.

Literatur und Internetquellen

- Albers, S. (2019). Selbstreflexion im Lehramtsstudium: Auslegung – Bedeutung – Umsetzung. *Pädagogische Rundschau*, 73, 603–612.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Dewey, J. (1997/1910). *How We Think*. Dover. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5838>
- Emmerling, T. (2022). Das Ende der eigenen Unzulänglichkeit: Ulrich Oevermanns Arbeitsbündnis und Professionalisierungstheorie. *FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision*, 30 (59), 86–96. <https://doi.org/10.11576/fs-5556>
- Ertl-Schmuck, R. & Fichtmüller, F. (2010). Theorien und Modelle der Pflegedidaktik – Synopse, Diskussion und Resümee. In R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung* (S. 203–226). Juventa.
- Garlichs, A. (1985). Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (3), 365–383.
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis: Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Gröning, K. (2008). Supervision und Biografie. *FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision*, 16 (32), 8–10. <https://doi.org/10.4119/fs-2022>
- Gröning, K. (2015). *Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit*. Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837968439>
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–18. <https://doi.org/10.25656/01:4597>
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 455–476.
- Kunze, K.K. (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft*, 60 (1–2020), 29–39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.03>
- Leonhard, T. (2018). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81–92). Klinkhardt.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18907-5>
- Mitscherlich, A. (1963). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. Piper.
- Oelke, U. & Meyer, H. (2014). *Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen*. Cornelsen.

- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie des professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Suhrkamp.
- Reinmann, G. (2005). Wissensmanagement und Medienbildung – neue Spannungsverhältnisse und Herausforderungen. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers), 1–6. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2005.05.31.X>
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung*, 1 (1), 49–96.
- Schütze, F. (2015). Paradoxien professionellen Handelns. In R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Bd. 11) (S. 1–5). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:23369>
- Simon, J. (2019). *Pflegewissenschaftliche Ansprüche in der Unterrichtsplanung – eine empirische Untersuchung*. University of Bamberg Press.
- Thißen, A. (2019). *Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung – eine empirische Untersuchung im Rahmen der Schulpraktika im Fach Sport*. Dissertation, Universität Kassel.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften – Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Weigand, W. (2009). Die Gruppe als Resonanzraum und Mittel zur Beratung. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch Alles über Gruppen*. Beltz.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsfor-schung*, 5 (2), 1–15. <https://doi.org/10.25656/01:4599>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Brühe, R. & Lebeda, D. (2023). Reflexion und Analyse von Praxisphasen in der pflegepädagogischen Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 28–43. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6278>

Online verfügbar: TT.MM.2023

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>