

# **Qualitätsentwicklung in Schulen des Gesundheitswesens**

**Bestimmung übergreifender (Aus-)Bildungsziele  
(schulinternes Zielkonzept)**

**Gestaltung kompetenzförderlichen Unterrichts  
(schulinternes Unterrichtskonzept)**

Prof. Dr. Uta Oelke  
Fachhochschule Hannover  
Hannover, August 2010

## I.1 Bestimmung übergreifender (Aus-)Bildungsziele (schulinternes Zielkonzept)

Ein zentraler Ausgangs- und Bezugspunkt schulischer Reform- sowie Qualitätsentwicklungsprozesse ist die Klärung der Frage: *Welche Ziele verfolgen wir mit unseren pädagogischen Bemühungen?* Zur Beantwortung dieser Frage stellt sich speziell bei Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens eine nächste Grundsatzfrage: *Zielen wir darauf ab, unsere SchülerInnen ausschließlich für berufliche Tätigkeiten zu qualifizieren, oder möchten wir sie auch in ihrer Persönlichkeit bilden?* Dass sie sich diese Qualifizierungs- bzw. Bildungsfrage stellen können und ihnen die Antwortoptionen tatsächlich offen stehen, hängt mit der Sonderstellung der Schulen des Gesundheitswesens im bundesdeutschen Bildungssystem zusammen. Für alle anderen Lehrenden an *öffentlichen* berufsbildenden Schulen gibt es diesbezüglich keine Wahl: Für sie ist ein *Bildungsauftrag* über die Schulgesetze der Länder verpflichtend (beispielhaft der „Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule“ laut Schulgesetz NRW; vgl. unten, S. 13 f.), und die von der Kultusministerkonferenz (KMK) erlassenen Rahmenlehrpläne geben ihnen sowohl Bildungs- als auch Qualifizierungsziele vor.

Die folgenden Ausführungen sollen den Teams an den Schulen des Gesundheitswesens eine Orientierungsgrundlage bei der Klärung und - möglichst konsensuellen – Bestimmung ihrer eigenen Bildungs- und/oder Qualifizierungsziele bieten.

### I.1.1 (Allgemein-) Bildung als Zielkategorie

Für **Wolfgang Klafki** (1996) ist eine „zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff (...) unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbar gewordene Anspruch an unser aller, also auch der Erwachsenen ‚lebenslanges Lernen‘ nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen *begründbar* und *verantwortbar* bleiben oder werden sollen“ (ebd., S. 44). Dabei beziehen sich seine Überlegungen zu einem neuen Allgemeinbildungskonzept auf „*alle* pädagogischen Handlungsfelder“ (ebd., S. 49) - also auch auf solche der beruflichen Bildung und keinesfalls nur, wie der Begriff zunächst vermuten lassen könnte, auf allgemein bildende Schulen.

Aus seinem Allgemeinbildungskonzept (vgl. ebd., S. 49 ff.) seien hier nur jene Elemente dargestellt, von denen angenommen wird, dass sie für den Diskussions- und Zielfindungsprozess in den Schulteams besonders relevant bzw. erhellend sind.

#### *Bildung als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit*

Nach Klafki muss Bildung „als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine Individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerken-

nung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluß *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (ebd., S. 52).

#### *Bildung in allen menschlichen Grunddimensionen*

Wenn das Grundrecht auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gewährleistet werden soll, dann muss sich Bildung auf alle Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten beziehen. Sie ist damit „Bildung

- des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
- der kognitiven Möglichkeiten,
- der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität,
- der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten (...),
- der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
- schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 54).

#### *Bildung als kompetente Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen*

Nach Klafki ist nicht der gebildet, der über möglichst viel enzyklopädisches Wissen verfügt, Schiller oder Goethe gelesen hat, Latein kann oder Beethovens Neunte kennt (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 212 ff.). Gebildet zu sein bedeutet für ihn vielmehr, „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki 1996, S. 56). Als solche für die Menschen bzw. die Gesellschaft epochaltypische – also zeitabhängig und damit wandelbare – Schlüsselprobleme nennt Klafki (vgl. ebd., S. 56 ff.): die Friedensfrage, die Umweltfrage, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten der neuen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationstechnologien sowie „die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung“ (ebd., S. 60).

Typisch für die Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselproblemen ist nach Klafki, dass Lehrende mit ihren SchülerInnen diesbezüglich *keine* einseitigen Lösungswege erarbeiten oder ihnen diese sogar vorgeben, sondern dass sie vielmehr über Lösungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten diskutieren, verschiedene Sichtweisen austauschen, über Zusammenhänge reflektieren sowie eigene Positionen und Entscheidungen argumentativ begründen (vgl. ebd., S. 61 ff.). Charakteristisch ist des Weiteren, dass der „Problemunterricht“ *exemplarisch* erfolgt, das heißt, dass eine Entscheidung über die konkrete Themenauswahl zu treffen ist - optimalerweise von Lehrenden und Lernenden gemeinsam.

Die Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen entspricht dem Prinzip, das Klafki (bereits 1963) als „kategoriale Bildung“ bezeichnet: Sie umschließt sowohl eine objektiv-inhaltliche (materiale) als auch eine subjektbezogene (formale) Seite. Mit anderen Worten: Sich mit Schlüsselproblemen auseinander zu setzen, zielt zum einen auf den Erwerb *inhaltlicher Erkenntnisse* (materiale Bildung) und zum anderen auf die (Weiter-)Entwicklung bzw. Förderung bestimmter *Kompetenzen* (formale Bildung) ab. Als in dem Kontext besonders relevante Kompetenzen hebt Klafki hervor (vgl. Klafki 1996, S. 63 ff.) die ...

- (Selbst-)Kritikbereitschaft und –fähigkeit;
- Argumentationsbereitschaft und –fähigkeit, verstanden als das Bemühen, eigene Positionen so in einen Gesprächszusammenhang einbringen zu wollen und zu können, dass den GesprächspartnerInnen Verstehen und kritische Prüfung möglich ist und für alle gemeinsam die Chance auf Erkenntnisfortschritt besteht;
- Empathie, verstanden als Fähigkeit, „eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können“ (ebd., S. 63);
- Bereitschaft und Fähigkeit zu vernetzendem Denken bzw. zu „Zusammenhangsdenken“.

Ohne direkten Bezug zu Klafkis Allgemeinbildungskonzept bzw. dessen Schlüsselproblemen herzustellen, kommt **Oskar Negt** (2002), Soziologie und Mitbegründer der alternativpädagogischen Glocksee-Schule, zu ähnlichen Schlussfolgerungen. Im Hinblick auf die Frage „Was müssen Menschen lernen, damit sie die heutige gesellschaftliche Krisensituation begreifen, ihre Lebensbedingungen in solidarischer Kooperation verbessern können und der sozialen Erosion gewachsen sind?“ (vgl. ebd., S. 218), sieht er fünf „*gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen*“ (ebd., S. 235 ff.) und eine „*Grundlagenkompetenz*“ (ebd., S. 218 ff.) als zentral an:

- Identitätskompetenz - verstanden als Fähigkeit, mit bedrohter und gebrochener Identität umzugehen;
- technologische Kompetenz - verstanden als Fähigkeit, gesellschaftliche Wirkungen von Technik zu begreifen und diesbezüglich ein differenziertes Unterscheidungsvermögen zu entwickeln;
- Gerechtigkeitskompetenz - verstanden als Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit;
- ökologische Kompetenz - verstanden als Fähigkeit und Bereitschaft, einen pfleglichen Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen zu praktizieren;
- historische Kompetenz - verstanden als Erinnerungs- und Utopiefähigkeit, als Fähigkeit, kollektive historische Zusammenhänge sowie die eigene Lebensgeschichte so begreifen zu können, dass Utopien möglich sind: „Wer über Verluste, die er erlitten hat, nicht trauern kann, hat auch keine Kraft zur Utopie. Soziales Gedächtnis und Utopiefähigkeit sind zwei Seiten derselben Sache“ (ebd., S. 245);
- „Zusammenhang herstellen“ als Grundlagenkompetenz - verstanden als Fähigkeit, Beziehungen zwischen den Dingen und den Verhältnissen herzustellen, Zusammenhänge zu stiften und zu begreifen, was die Welt im Innersten zusammenhält (vgl. ebd. S. 219 ff.; vgl. auch oben Klafkis Kompetenz vernetzenden Denkens).

Ähnlich wie Klafki und Negt sieht auch **Hartmut von Hentig**, Philologe, Pädagoge und seinerzeit Leiter der alternativpädagogischen Bielefelder Laborschule und des Oberstufen-Kollegs NRW, in der gesellschaftlichen bzw. individuellen Orientierungslosigkeit eine große pädagogische Herausforderung und sagt dazu: „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat“ (ebd. 1996, S. 15). Auf die Frage „Was für Bildung wollen wir den jungen Menschen geben?“ antwortet er: „Was auch immer den Menschen bildet – verändert, formt, stärkt, aufklärt, bewegt – ich werde es daran

messen, ob dies eintritt. ‚Dies‘ kann sehr wenig sein, aber es darf nicht fehlen. Ich halte mich an die folgenden sechs Maßstäbe:

- Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit;
- die Wahrnehmung von Glück;
- die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen;
- ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz;
- Wachheit für letzte Fragen;
- und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*“ (ebd., S. 75).

Kennzeichnend für alle genannten (Allgemein-)Bildungsvorstellungen ist, dass der Mensch immer in (mindestens) zweierlei Hinsicht betrachtet wird: zum einen als Individuum, dessen persönliche, individuelle Entwicklung es zu unterstützen und zu fördern gilt, und zum anderen als Bürger oder Bürgerin einer Gesellschaft, deren Demokratisierungs- und Humanisierungsgrad maßgeblich von der Mitverantwortung sowie Mitgestaltung ihrer Mitglieder abhängt. Dabei misst Kafki – so eine vorsichtige Interpretation – beiden Aspekten gleichermaßen Bedeutung zu, während Negt die gesellschaftliche Komponente etwas stärker in den Mittelpunkt rückt. Von Hentig hingegen hebt - u. a. mit den existenziell ausgerichteten Dimensionen „Wahrnehmung von Glück“ und „Wachheit für letzte Fragen“ - die individuelle Ebene etwas mehr hervor. Allerdings steht Persönlichkeitsstärkung bei ihm nie für sich allein, sondern ist immer – wie auch bei Klafki und Negt – mit inhaltlichen Fragen verbunden: „Die Menschen stärken *und* die Sachen klären“ (ebd. 1996, S. 57), so lautet der zentrale kategoriale Leitgedanke von Hentigs.

Ein weiteres Charakteristikum der (Allgemein-)Bildungsvorstellungen ist, dass sie insgesamt eine relativ *rationale Ausrichtung* haben, dass sie „auf die geistige Erschließung von Welt, (...) auf den Aufbau und die Veränderung von Bewusstsein“ (Bernhard 1997, S. 65) bezogen sind. Das wundert nicht, denn der Ursprung der bildungstheoretischen Postulate, so wie sie hier vorgestellt wurden, liegt im Zeitalter der Aufklärung, also u. a. im Denken Kants, der formulierte: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen (...) Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant zit. nach Klafki 1996, S. 19). Dass weitere zur menschlichen Existenz bzw. Persönlichkeit zählende Komponenten - Emotionales, Irrationales, Sinnliches und Körperbezogenes - im emanzipatorischen Bildungsdenken fast keine Rolle spielen, mag nicht zuletzt der Geschichte der Bildungstheorie und –philosophie geschuldet sein, die bis in die Gegenwart hinein eine primär männliche ist (was sich auch am Beispiel der in diesem Kapitel zitierten Autoren erkennen lässt) - und damit der Dominanz des „männlichen Musters Rationalität“ Vorschub verliehen hat.

### **I.1.2 Schlüsselqualifizierung bzw. Kompetenzförderung als Zielkategorie**

Die eingangs formulierte Grundsatzfrage „Versteht sich Ausbildung ausschließlich als berufliche Qualifizierung, oder will sie auch einem (Allgemein-)Bildungsanspruch gerecht werden?“ ist seit jeher Reibungspunkt in der berufspädagogischen Diskussion. Entsprechend durchzieht sie auch die Debatte um die Schlüsselqualifizierung bzw. Kompetenzförderung. Diesbezüglich soll hier auf drei Argumentationslinien genauer eingegangen werden:

- Ausbildung ist im Wesentlichen Qualifizierung. Dabei stellt Qualifizierung keineswegs nur die Vermittlung detaillierten Fachwissens dar. Sie zielt vielmehr darauf ab, jungen Menschen fachliche und überfachliche *Schlüsselqualifikationen* zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, mit Anpassungs- und Leistungsfähigkeit auf immer neue Anforderungen und Umbrüche des Arbeitsmarktes zu reagieren (Kap. I.1.2.1).
- Ausbildung ist sowohl Qualifizierung als auch Bildung. Zentrale Zielkategorie ist hierbei die Förderung von *Handlungskompetenz*. Diese ist auf eigenverantwortliches Handeln sowohl in beruflichen als auch in gesellschaftlichen und privaten Kontexten ausgerichtet (Kap. I.1.2.2).
- Ausbildung ist sowohl Qualifizierung als auch Bildung. Im Rahmen der hierbei zu fördernden fachlichen, sozial-kommunikativen, personalen und methodischen Kompetenzen kommt neben der Handlungs- auch der *Reflexionsfähigkeit* eine wichtige Bedeutung zu (Kap. I.1.2.3).

### I.1.2.1 Schlüsselqualifizierung für den Arbeitsmarkt

Unter dem plakativen Titel "Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft" veröffentlichte **Dieter Mertens** 1974 einen Impulstext, mit dem er der reinen Fachlichkeit beruflicher Bildung eine Absage erteilte. Dabei vertrat Mertens, Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, eine primär **arbeitsmarktbezogene Sichtweise**. Er fürchtete um die Spitzenposition der deutschen Wirtschaft, die als rohstoffarmes Exportland ganz besonders auf hohe Qualifikationen ihrer Erwerbstätigen angewiesen ist<sup>1</sup>. Solche jedoch sind nicht, wie traditionell der Fall, durch eine Berufsbildung zu vermitteln, die auf eine Anhäufung möglichst vieler Detailkenntnisse sowie beruflicher Spezialfertigkeiten abzielt. Qualifizierung, die sich unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze ausrichtet, ist sinnlos. Denn, so Mertens: Im Zuge des rasanten gesellschaftlichen Wandels sind a) berufliche Anforderungen kaum zu prognostizieren und weisen b) fachliche Ausbildungsinhalte ein hohes Verfallstempo auf. Entsprechend stellt Mertens die These auf, dass die Zerfallszeit bzw. das „Veraltentempo“ von Ausbildungsinhalten „positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau“ (ebd., S. 39) korreliert. In der Konsequenz postuliert er eine berufliche Bildung, die den einzelnen nicht mit einer Vielzahl arbeitsplatz- und berufsspezifischer Wissensbestände, sondern mit vier verschiedenen Kategorien von Schlüsselqualifikationen ausstattet (vgl. ebd., S. 41 ff.):

- Basisqualifikationen (formale Denkformen wie z. B. logisches, analytisches, kritisches, konzeptionelles, kontextuelles, kreatives Denken);
- Horizontalqualifikationen (Informiertheit über Informationen, sich Zugang zu Informationsquellen wie z. B. Datenbanken verschaffen und diese nutzen, Lernen des Lernens);
- Breiterelemente (berufsfeldübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten wie z. B. Kenntnisse über den Arbeitsschutz, Meß- und Regeltechniken);
- Vintagefaktoren (Beheben von intergenerativen Bildungsdifferenzen).

Auch wenn Mertens beansprucht, diese Schlüsselqualifikationen seien dem Individuum bei der Bewältigung nicht nur beruflicher, sondern auch gesellschaftlicher und individueller Probleme nützlich, ist sein Ansatz kein bildungstheoretischer. Sein Fo-

---

<sup>1</sup> 10 Jahre früher hatte bereits Picht (1964) in Zusammenhang mit den OECD-Studien betont, dass verstärkte Aufwendungen, Leistungen und Planungen im Bildungsbereich erforderlich seien, um den ökonomischen Status der BRD zu sichern bzw. weiteres Wirtschaftswachstum zu gewährleisten. Er hob damit die hohe Bedeutung des "Human-Kapitals" hervor.

kus ist der Arbeitsmarkt, und es geht ihm primär um Qualifizierung im Sinne gesellschaftlich-ökonomischer Verwertbarkeit. Seine Zielvorstellung ist die leistungs- und anpassungsfähige Arbeitskraft - und nicht der „mündige Bürger“ oder das „persönlichkeitsgestärkte Individuum“ (vgl. z. B. Siebert 2002, S. 27 ff.). Kennzeichnend ist des Weiteren, dass er sich zwar gegen den Erwerb spezialisierten Fachwissens wendet, seine Überlegungen dabei jedoch die kognitive Ebene nicht verlassen. Emotionale, soziale und moralische Kompetenzen werden von ihm nicht thematisiert (vgl. Lehmkuhl 1994, S. 129 ff.).

Im Unterschied zur arbeitsmarktbezogenen Begründung von Schlüsselqualifikationen spielt bei der **soziologisch-berufspädagogischen** Sichtweise die mangelnde Prognostizierbarkeit beruflicher Anforderungen keine Rolle. Im Gegenteil: „Führende Industriosozologen (...) gehen beispielsweise davon aus, dass Tätigkeits- und Anforderungsänderungen zu einem neuen Typ des Produktionsfacharbeiters führen können, dessen veränderte Handlungsstrukturen qualifizierter Sachbearbeitung durchaus beschreibbar sind“ (Israel/Lösche 1992, S. 48). Schlüsselqualifikationen sind also nicht primär wegen mangelnder Prognostizierbarkeit oder raschen Verfallstempos wissenschaftlicher Erkenntnisse erforderlich, sondern weil sich die Arbeits- und Gesellschaftsbedingungen in einer bestimmten Weise verändern: Die Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien; die Vernetzung und Zusammenlegung von Einzelvorgängen; der anstelle von Arbeitszergliederung („Taylorismus“) zunehmende Trend zur Integration und Verzahnung von Aufgaben; der Abbau von Hierarchien hin zu kleinen Teams, die eigenverantwortlich Aufgaben lösen sollen; die anspruchsvoller gewordenen KonsumentInnen - all dies sind Gegebenheiten, die nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche Qualifikationen erfordern. Und nicht zuletzt erscheint es in Zeiten, in denen immer weniger Menschen ihren ursprünglich erlernten Beruf bis zum Lebensende ausführen, erforderlich, sie mit berufsübergreifenden Qualifikationen auszustatten. In diesem Sinne werden aus soziologisch-berufspädagogischer Sicht insbesondere folgende Schlüsselqualifikationen für relevant erachtet:

- Flexibilität,
- Teamfähigkeit,
- Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit,
- Organisations- und Innovationsfähigkeit,
- Problemlösungsfähigkeit,
- Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit,
- Informationsfähigkeit.

Die Auseinandersetzung mit solchen und ähnlichen, immer wieder neu formulierten Qualifikationslisten ist charakteristisch für die Schlüsselqualifikationsdiskussion bis in die Mitte der 1990er Jahre. In ihrer Beliebigkeit, Unklarheit und Abstraktheit provozieren diese Aufzählungen zunehmend Kritik. So konstatiert Roman Dörig 2002 (rückblickend), dass „das Verfassen von mehr als 300 Schlüsselqualifikationskatalogen“ nicht zu einer wirklichen Verbesserung der Unterrichtsqualität beigetragen habe (vgl. ebd., S. 52). Und Georg Israel sowie Hans Joachim Lösche bemängeln zusammenfassend, dass der hohe Ausbreitungsgrad der Schlüsselqualifikationen „Ergebnis der Bandbreite des Begriffes ist, welcher erlaubt, unterschiedliche Vorstellungen, Inhalte und Interessen mit diesem Begriff zu verbinden. Allgemein und komplex formulierte Ziele, die unter Bildungsgesichtspunkten auf den ersten Blick wünschenswerterweise zur Persönlichkeitsentwicklung des Individuums beitragen können, bleiben Worthüllen und sind mit jeglichem Interesse zu füllen, wenn sie nicht in konkrete Ziele und

Situationen eingebunden sind, die umfassenden Bildungsansprüchen genügen" (Israel/Lösche 1992, S. 42 f.).

Der Wirtschaftspädagoge **Lothar Reetz** hat dann 1989 auf dem Hamburger Symposium „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“ maßgeblich dazu beigetragen, den „Bildungsanspruch des Individuums“ (Reetz 1990, S. 20) wieder in den Fokus der berufspädagogischen Diskussion zu rücken. Mit seinem **bildungstheoretisch** untermauerten Konzept wendet er sich nicht nur gegen die Theorielosigkeit der Schlüsselqualifikationsdebatte, sondern insbesondere gegen deren beruflich-betriebliche Verwertungsorientierung. Reetz Konzept, in dem die Persönlichkeitsentwicklung einen zentralen Stellenwert einnehmen soll, basiert auf der Persönlichkeitstheorie Heinrich Roths (1966). Im Mittelpunkt steht dabei die *menschliche Handlungsfähigkeit*, welche sich in drei Dimensionen entfaltet:

- Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit
- Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit
- Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit (vgl. Reetz 1990, S. 22; vgl. auch Reetz 2002)

Auffällig an Reetz Beitrag ist, dass sich seine Ausführungen zu Beginn noch übergreifend auf *menschliche Handlungsfähigkeit* beziehen (vgl. Reetz 1990, S. 20), sich dann jedoch im Zuge ihrer Konkretisierung fast nur noch auf *berufliche Handlungsfähigkeit* beschränken (vgl. ebd., S. 23 ff.). Eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit allgemein bildenden Prämissen, wie von Klafki, Negt und von Hentig ausdifferenziert (vgl. oben, Kap. 1.1), sucht man vergebens. In den Vordergrund treten stattdessen psychologische Überlegungen zum *handlungsorientierten Lernen* im Sinne der Theorie Hans Aebli (vgl. Reetz 1990, S. 25 ff.). Als Resümee ist insofern festzuhalten: Auch wenn Reetz den „Bildungsanspruch des Individuums“ wieder in die berufspädagogische Schlüsselqualifikationsdiskussion eingebracht hat, so ist doch seine zentrale Zielkategorie die des *beruflich handlungskompetenten* Individuums – und weniger die des im Blick auf berufliche *und* gesellschaftliche sowie individuelle Belange und Verantwortlichkeiten gebildeten Menschen.

### **I.1.2.2 Handlungskompetenz als Qualifizierungs- und Bildungsziel**

Reetz Ansinnen, Ausbildung als Qualifizierung *und* Bildung zu verstehen, findet sich 1996 in deutlich elaborierterer Form in den von der **Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK)** erstmals veröffentlichten „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule“. Diese Handreichungen haben unter dem Kürzel „KMK-Lernfeldansatz“ zu weit reichenden Reformen in der dualen beruflichen Bildung geführt (Überarbeitung der Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen), wurden in zahlreichen neuen Versionen veröffentlicht (aktuelle Variante: 2007) und sind mittlerweile auch an Schulen des Gesundheitswesens bekannt.

Im Mittelpunkt der KMK–Handreichungen bzw. des KMK-Lernfeldansatzes steht die Förderung von *Handlungskompetenz*. Als zentrale Zielkategorie verkörpert sie den Qualifizierungs- und Bildungsgedanken gleichermaßen und ist nach KMK zu verstehen als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (ebd. 2007, S. 10).



Auch bei der Aufschlüsselung der Handlungskompetenz in drei Dimensionen - Fachkompetenz, Humankompetenz (2000 noch als „Personalkompetenz“ bezeichnet; vgl. KMK 2000, S. 9) und Sozialkompetenz – folgt die KMK konsequent ihrem auf berufliche, gesellschaftliche und individuelle Belange ausgerichteten Qualifizierungs- und Bildungsansatz:

- „*Fachkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und der Ergebnis zu beurteilen.
- *Humankompetenz (Personalkompetenz)* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.
- *Sozialkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung Solidarität“ (KMK 2007, S.9).

Ebenfalls wird die durch Ausbildung zu fördernde Lernkompetenz sowohl berufsbezogen als auch berufsübergreifend betrachtet:

- „*Lernkompetenz* ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbezug hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen“ (ebd.).

Bemerkenswert ist, dass die KMK ihren Qualifizierungs- und Bildungsanspruch nicht nur in den Kompetenzdefinitionen selbst darlegt, sondern diesen quasi doppelt absichert, indem sie die Förderung von Handlungskompetenz in direkten Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der Berufsschule stellt. Im Sinne dieses Bildungsauftrags zielt der Unterricht an Berufsschulen grundsätzlich auf berufliche Fragestellungen wie auch auf gesellschaftliches und individuelles Verantwortungsbewusstsein ab und schließt die Auseinandersetzung mit „Kernproblemen unserer Zeit“, wie z. B. Arbeit und Arbeitslosigkeit, Fragen des friedlichen Zusammenlebens, der Erhaltung natürlicher Lebensgrundlagen und der Gewährleistung von Menschenrechten, ein (vgl. ebd., S.9 f.). Bezüge zum Allgemeinbildungsanspruch, wie er oben in Kapitel 1.1 unter Berufung auf Klafki, Negt und von Hentig dargestellt wurde, sind damit klar erkennbar.

Ihre Distanz zur reinen Verwertungsorientierung der Schlüsselqualifizierungsdiskussion bringt die KMK last but not least dadurch zum Ausdruck, dass sie den Begriff „Schlüsselqualifikation“ nicht verwendet und sich in ihrer grundlegenden Terminologie auf die bildungsreformerischen Überlegungen des Deutschen Bildungsrates aus den 1970er Jahren bezieht (ausführlich dazu vgl. z. B. Lisop 1999, S. 23 ff.). Danach unterscheidet die KMK zwischen Kompetenz und Qualifikation wie folgt:

„Kompetenz bezeichnet den Lernerfolg in bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen. Demgegenüber wird unter *Qualifikation* der Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d. h. aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen gesellschaftlichen und privaten Situationen, verstanden (vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission zu Neuordnung der Sekundarstufe II)“ (KMK 2000, S. 9).

### I.1.2.3 Kompetenzförderung mit der besonderen Zielausrichtung „Reflexionsfähigkeit“

1998 veröffentlichte **Uta Oelke** einen Beitrag, dessen Titel „Schlüsselqualifikationen als Bildungsziele für Pflegende“ die zentrale Intention des Aufsatzes bereits verdeutlicht: Es geht um *beide* Zielkategorien - Bildung *und* Qualifizierung. Mittlerweile hat Oelke ihr Konzept überarbeitet und erweitert. Beeinflusst wurde dieser Modifikationsprozess im Wesentlichen durch Ergebnisse des Modellversuchs „Gemeinsame Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankpflege“ (vgl. Oelke/Menke 2002/2005), durch die Auseinandersetzung mit dem Ansatz erfahrungsbezogenen Lernens bzw. dem Haltungsbegriff **Ingo Schellers** (1982) und durch die Mitwirkung an der Erarbeitung der NRW-Ausbildungsrichtlinien, die 1998 begann und mittlerweile die Ausbildungsgänge an den Ergotherapie-, Hebammen-, (Kinder-)Krankenpflege-, Logopädie-, MTA- und Physiotherapieschulen umschließt (vgl. MAGS NRW 1998 ff.<sup>2</sup>).

Aktuell stellt sich Kompetenzförderung als übergreifende Zielsetzung für Ausbildungsgänge an Schulen des Gesundheitswesens nach Oelke wie folgt dar: Im Wissen, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Kompetenzdimensionen fließend sind, stehen als Zielsetzungen im Mittelpunkt ...

- *Fachliche Kompetenz*: Hierzu zählt die Zielsetzung, sowohl ein professionelles Selbstverständnis aufzubauen als auch professionsspezifische Handlungsfähigkeiten mit entsprechendem Kontextwissen zu fördern. Im Vordergrund steht hierbei, dass sich die SchülerInnen mit gezielt und exemplarisch ausgewählten Wissenschaftsbeständen so auseinander setzen, dass ihnen ein Praxistransfer im Sinne wissenschaftsbasierten beruflichen Handelns gelingt. Inhaltlich geht es dabei sowohl um aktuelle pflege- bzw. diagnose- und therapiebezogene Konzepte und Forschungsbefunde im engeren Sinne wie auch um solche, die sich auf Gesundheitsförderung, Prävention, Rehabilitation oder auch Lebenswelt- und Ressourcenorientierung beziehen. Die fachliche Kompetenz, wissenschaftsbasiertes Wissen im Sinne hermeneutischen Fallverstehens anzuwenden wie auch die damit verbundenen Fähigkeiten, adressatenorientiert zu beraten, anzuleiten und zu schulen, hat eine besonders große Schnittmenge mit den anderen Kompetenzbereichen.
- *Sozial-kommunikative Kompetenz*: Ein zentrales Ziel der Entwicklung sozialer Kompetenz ist es, SchülerInnen in der Fähigkeit zu stärken, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen, zu halten und zu beenden. Ein weiteres Ziel

---

<sup>2</sup> Die Richtlinien für Kranken- und Kinderkrankenpflege-, Hebammen-, Logopädie und Physiotherapieschulen finden sich unter:

[http://www.mags.nrw.de/03\\_Gesundheit/3\\_Gesundheitswirtschaft/Gesundheitsberufe/richtlinien-pflegeberufe/index.php](http://www.mags.nrw.de/03_Gesundheit/3_Gesundheitswirtschaft/Gesundheitsberufe/richtlinien-pflegeberufe/index.php) (Stand: 17. 10. 2008)

liegt darin, dass sie lernen, die Welt des Gegenübers zu verstehen und aus seiner Perspektive zu sehen, dass sie also empathische Fähigkeiten auf- bzw. ausbauen (vgl. Klafki 1996, S. 63; Bischoff-Wanner 2002). In Anbetracht zunehmend wichtiger werdender interkultureller Herausforderungen geht es auch darum, die SchülerInnen zu kultursensiblen Handeln zu befähigen. Das heißt, dass sie sowohl um kulturspezifische Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmuster wissen als auch in der Lage sind, sich in einer durch „Offenheit gegenüber dem Fremden“ gekennzeichneten Haltung ihrem Gegenüber zuzuwenden (vgl. z. B. Meilheimer 2002). Des Weiteren gehört zur Förderung sozialer Kompetenz, die SchülerInnen im Blick auf ihre Klientel *und* die Zusammenarbeit mit anderen Berufstätigen in ihrer Konfliktfähigkeit, ihrer (Selbst-)Kritikfähigkeit sowie Frustrationstoleranz zu stärken. In Bezug auf die kommunikative Kompetenz geht es vorrangig darum, die SchülerInnen darin zu fördern, ihren eigenen Standpunkt zu artikulieren und argumentativ zu vertreten, Gedanken und Beobachtungen präzise mündlich und schriftlich wiederzugeben sowie Gespräche gezielt zu initiieren, zu leiten und zu beenden.

- *Personale Kompetenz:* Ziel ist es, die SchülerInnen hinsichtlich der sie erwartenden Belastungen persönlich zu stärken. Pflege- bzw. gesundheitsberufliche Arbeit vollzieht sich in unmittelbarer Nähe zum Menschen. Und das bedeutet: Nähe zum Behindert-Sein, zum Krank-Sein, zum Altwerden und manchmal auch zum Sterben - Nähe zu einer Vielzahl körperlicher, sozialer und emotionaler Problemlagen. Diese Nähe stellt ein hohes Belastungspotenzial dar. Sich selbst darauf einlassen und gleichzeitig vor den Belastungen schützen zu können, ohne den anderen zu einem „Routineobjekt“ werden zu lassen – also eine Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden –, ist ein zentraler Bestandteil personaler Kompetenz. Hierzu gehört auch, dass die SchülerInnen ihre persönliche Haltung zu existenziellen und ethischen Fragen klären oder zumindest reflektieren. Auch sollen ihre Einsichten und Fähigkeiten zur Mitverantwortung und Mitbestimmung bei der Gestaltung der beruflichen und gesellschaftlichen Gegenwart und Zukunft - oder einfach gesagt: ihr politisches Bewusstsein – gestärkt werden. Nicht zuletzt sollen sie - unabhängig von konkreten beruflichen Anforderungen - Vertrauen in sich selbst entwickeln (vgl. z. B. Klafki 1996, von Hentig 1996, Negt 2002).
- *Methodische Kompetenz:* Um pflege- bzw. gesundheitsberufliche Arbeit als Prozess planen, durchführen und evaluieren zu können, um die Qualität der erbrachten Leistungen zu sichern und um Aufgaben im Rahmen von interdisziplinärer Kooperation erfüllen zu können, müssen die SchülerInnen in verschiedenen methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden. Sie müssen im Blick auf ihre Klientel *und* die Zusammenarbeit mit anderen Berufstätigen lernen, Informationen einzuholen und zu verarbeiten, Entscheidungen zu treffen, Prioritäten zu setzen sowie Probleme gezielt und systematisch zu bearbeiten. Und nicht zuletzt müssen die SchülerInnen in Anbetracht der wachsenden Bedeutung lebenslangen Lernens bestimmte (so genannte „systemische“) Fähigkeiten und Strategien erwerben, um mit der zunehmenden Informationsfülle zurechtzukommen bzw. diese gezielt und effektiv nutzen zu können.

Im Blick auf die Gestaltung kompetenzförderlichen Unterrichts (vgl. unten, Kap. I.2) sei bereits an dieser Stelle betont: Kompetenzförderung im hier verstandenen Sinne bezieht sich immer auf die Lernebenen Wissen, Interaktion, Haltung und Handlung.

Dabei lässt sich stark vereinfacht folgende Zuordnung treffen: fachliche Kompetenz - Wissen; sozial-kommunikative Kompetenz - Interaktion; personale Kompetenz – Haltung; methodische Kompetenz – Handlung.

Der Ansatz von Oelke versteht sich als kompatibel mit den Überlegungen der KMK (vgl. oben, Kap. I.1.2.2), rückt dabei jedoch ein Element deutlich stärker in den Mittelpunkt als diese: *die Förderung von Reflexionsfähigkeit*. Hintergrund für diese spezifische Ausrichtung ist zum einen, dass sich das Konzept auf die Ausbildung von Angehörigen der Pflege- und Gesundheitsberufe bezieht – also auf die Ausbildung von Menschen, die im humanen Dienstleistungssektor arbeiten und nicht im produzierend-gewerblichen Bereich, der die Hauptbezugsgröße der KMK-Handreichungen bzw. -Rahmenlehrpläne ist. Grundsätzlich verlangt eine solche humane Dienstleistungsarbeit eine andere Form der Bewusstheit bzw. Reflexion von Hintergründen und Folgen eigenen Verhaltens, als es beispielsweise bei der Produktion von Autos oder der Abwicklung von Geschäftsprozessen erforderlich ist. Ein zweites Argument für die Betonung der Reflexionsfähigkeit ist ein eher bildungstheoretisches: In Anlehnung an die Kritik Lisops (1999), die eine abwägende Distanz zum Primat der Handlungsorientierung postuliert, weil diese die Gefahr birgt, in „operatives Training“ abzugleiten und dann mit „Subjektorientierung bzw. Ganzheitlichkeit der Subjektentfaltung“ (Lisop 1999, S. 39) nicht zu vereinbaren ist<sup>3</sup> – im Sinne dieser Kritik, soll neben das Primat der Handlung - sozusagen als „Gegengewicht“ - das der Reflexion gestellt werden. Im Kontext der Förderung einer solchen Reflexionsfähigkeit nimmt die Arbeit an und mit der eigenen *Haltung* einen zentralen Stellenwert ein (vgl. unten, Kap. I.2.2.3).

Die Förderung von Reflexionsfähigkeit als spezifische Zielausrichtung in pflege- und gesundheitsberuflichen Ausbildungen bezieht sich nach Oelke auf drei Ebenen: Selbstreflexionsfähigkeit, ethische und politische Reflexionsfähigkeit (vgl. Oelke 2005, S. 653 f.):

#### *Selbstreflexionsfähigkeit*

Eher unabhängig von beruflichen Anforderungen geht es hier zum einen darum, dass den mitunter ja erst 17jährigen SchülerInnen bewusst und gezielt Raum und Zeit gegeben wird, sich mit Fragen der eigenen Identitätsfindung – also dem „Wer bin ich?“ – auseinander zu setzen. Das heißt beispielsweise, Fragen zu reflektieren wie: Was mag ich an mir, was nicht? Was kann ich gut, was weniger? Wie löse ich Schwierigkeiten? Was bedeuten mir Eltern, Freunde? Wie gut kann ich mich von anderen abgrenzen? Kann ich „Nein“ sagen? Wie gehe ich mit Kritik um? Was ist mir wichtig im Leben? Wie stehe ich zu meinem Körper? (vgl. z. B. die Fragestellungen in Lerntagebüchern wie dem der Handwerkskammer Rheinhessen 2001)

Zum anderen geht es - eher berufsspezifisch - darum, die SchülerInnen zu fordern und zu fördern, ihre eigene Haltung zu den für pflegerische und gesundheitstherapeutische Arbeit charakteristischen existenziellen Themen zu reflektieren. Dabei steht im Vordergrund, dass sie sich ihrer eigenen Gefühle, Wahrnehmungen, Phantasien, Abwehr- und Integrationsmechanismen bewusst werden, die sie mit Krankheit und Gebrechlichkeit, Abhängigkeit und Kontrollverlust oder Einsamkeit und Tod verbinden. Diese Reaktionsmuster als Teil des eigenen Selbst zu akzeptieren und sich

---

<sup>3</sup> Dies trifft insbesondere dann zu, wenn sie im Sinne der Handlungsregulationstheorie nach Volpert und Hacker als immer gleicher Lernprozess in den Schritten 1. Informieren, 2. Planen, 3. Entscheiden, 4. Durchführen, 5. Kontrollieren und 6. Bewerten ausgelegt wird (vgl. Lisop 1999, S. 34 ff.)

gleichzeitig mit Fragen der eigenen Weiterentwicklung auseinander zu setzen wie auch über (biografisch-gesellschaftliche) Hintergründe und (soziale) Folgen der eigenen Haltung bzw. des eigenen Habitus nachzudenken, sind weitere Komponenten des Selbstreflexionsprozesses. Nicht zuletzt gehört zu diesem, zwischen den eigenen Bedürfnissen und denen anderer Menschen zu unterscheiden und für sich Möglichkeiten zu erkunden, dort, wo man sich überfordert fühlt oder vom Gegenüber Grenzen überschritten werden, Grenzen zu setzen und sich zu schützen, ohne das Gegenüber zu erniedrigen (vgl. Oelke/Scheller/Ruwe 2000, S. 11 f.; vgl. unten, Kap. I.2.2.3)

### *Ethische Reflexionsfähigkeit*

Pflegerische und gesundheitstherapeutische Arbeit als Arbeit, die mitunter „an der Abbruchkante des normalen Lebens“ erfolgt – so Wettreck (2001, S. 101) -, ist von ethischen Fragen und Problemen zutiefst durchdrungen (vgl. auch Olbrich 1999, S. 56 f.). Dabei sind es weniger die „großen“ ethischen Fragen rund um Sterbehilfe, Organtransplantation oder Pränataldiagnostik, sondern vielmehr die „kleinen, normalen“ Dilemmata, die alltäglich brennen – also solche Fragen, wie sie Heubel (2005) so treffend zusammengestellt hat: „Darf ich wirklich niemals den ewig nörgelnden Patienten über den Mund fahren? Muss ich wirklich die Anordnung des Arztes befolgen, obwohl ich sie für gefährlich halte? Soll ich die Fehler meines Kollegen offenbaren, damit alle daraus lernen oder soll ich ihm die Blamage ersparen? Muss ich mich mit dem Legen der Magensonde abfinden, obwohl ich weiß, dass der Patient sie nicht will?“ (ebd., S. 247).

Der Umgang mit diesen wie anderen ethischen Fragen kann und soll, so das Votum der Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ (2005), nicht aus „dem Bauch heraus“ erfolgen, sondern bedarf der kritischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. Um diese zu fördern bzw. herauszubilden, sind Lernprozesse erforderlich, die „vom Gefühl zum Argument“ (Schmidt 2005, S. 187) überleiten. Die SchülerInnen müssen demnach lernen, im Diskurs mit anderen in Rückgriff auf ethische Prinzipien (Autonomie, Fürsorge, Menschenwürde, Gerechtigkeit) und damit gegebenenfalls in kritischer Distanz zur herrschenden Moral, zu begründeten Entscheidungen zu kommen (vgl. Rabe 2005, S. 131 ff.; Rehbock 2005, S. 206 ff.; vgl. unten, Kap. I.2.2.4). Dass sie im Sinne einer differenzierten Argumentation dabei auch in die Lage versetzt werden müssen, sich gezielt ihres Fachwissens - und damit der aufklärerischen Funktion von Wissenschaft (vgl. Klafki 1996, S. 166 f.) – und ihrer hermeneutischen Kompetenz zu bedienen, dürfte ebenfalls relevant sein.

### *Politische Reflexionsfähigkeit*

Die Förderung politischer Reflexionsfähigkeit zielt bei Weitem nicht nur auf *berufspolitisches* Bewusstsein – also ein auf die kollektive Durchsetzung beruflicher Interessenlagen bezogenes Denken und Handeln –, sondern auch oder vielmehr auf *allgemein* politisches Bewusstsein ab. Damit ist mehr und anderes gemeint, als man in Schulen des Gesundheitswesens landläufig mit „Staatsbürgerkunde“ und dem diesbezüglich abfragbaren Examenswissen - „Wie wird der Bundespräsident gewählt?“ – verbindet. Im Zentrum pädagogischer Bemühungen sollte vielmehr stehen, die SchülerInnen zu ermutigen und zu befähigen, sich kritisch hinterfragend mit Hintergründen und Folgen gesellschaftlicher Entwicklungen – von der Dominanz des Marktes mit seinen global players, über den zunehmenden Einfluss der auf Emotionen statt auf Inhalte setzenden Medien, bis hin zur Zerstörung unserer natürlichen Umwelt – auseinander zu setzen. Des Weiteren ist wichtig – und dies geht über politische Reflexi-

onsfähigkeit noch hinaus –, dass sie lernen zu erkennen, welche Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten sie - als BürgerInnen wie auch Berufstätige - haben und vor allem: wie sie sie nutzen können (vgl. unten, Kap. I.2.2.5). Insgesamt stehen damit jene Aspekte eines Allgemeinbildungsanspruchs im Zentrum der Förderung politischer Reflexionsfähigkeit, wie sie in Kapitel 1.1 bereits dargelegt wurden (vgl. oben Kap. 1.1, insbesondere S. 2 f.). Eine besondere Relevanz erhält die Förderung politischer Reflexionsfähigkeit noch zusätzlich vor dem Hintergrund, dass die Angehörigen der Pflege- und Gesundheitsberufe überwiegend weiblich sind und politische Bildung von Frauen geschichtlich wie gegenwärtig eher ein Schattendasein führt (vgl. Oelke/Menke 2002/2005, S. 111 f.; Rohr 1992).

### **I.1.3 Statt einer Zusammenfassung: Reflexionsfragen für den schulinternen Diskussionsprozess**

Den Schulteams wird unbedingt empfohlen, die **Kernfrage Nr. 13** zu beantworten. Zur Annäherung an diese zentrale Aufgabenstellung finden sich vorab weitere Diskussionsfragen. Sie müssen keinesfalls alle beantworten, sondern können eine Auswahl treffen. Empfohlen wird, die Fragen (in der Regel) zunächst allein zu beantworten und dann im Schulteam zu erörtern.

1. Wie bewerten Sie die (Allgemein-)Bildungsziele aus Kapitel I.1.1 in Anbetracht gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher, sozialer und kultureller Bedingungen sowie der pädagogischen Möglichkeiten in Schulen (und anderen Bildungseinrichtungen)?
2. Wie bewerten Sie die in Kapitel 1.1 vorgestellten Ansätze von Klafki, Negt und von Hentig im Vergleich? Welche Komponenten sind für Sie besonders wichtig, welche weniger?
3. Verstehen Sie sich eher als Bildungs- oder Ausbildungsstätte? Woran machen Sie das fest?
4. Welche Bedeutung haben Sie an Ihrer Schule (Allgemein-)Bildungszielen bislang zugeschrieben, welchen Stellenwert haben sie im Vergleich zu rein beruflichen Qualifizierungszielen gehabt? In welchem Verhältnis sollten beide Zielkategorien zukünftig stehen? Warum?
5. Findet an Ihrer Schule „Bildung in allen menschlichen Grunddimensionen“ im Sinne Klafkis (vgl. oben, S. 2) statt? Wenn nein: in welchen nicht? Soll das so bleiben oder soll sich etwas ändern? Was und warum?
6. Für Schulen des Gesundheitswesens gelten die landesspezifischen Schulgesetze nicht. Dennoch ist es interessant, sich mit einem schulgesetzlich verankerten Bildungsauftrag auseinander zu setzen. Diskutieren Sie bitte anhand der im Folgenden (aus Platzgründen) ausgewählten Passagen aus dem „Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule“ (§ 2) des Schulgesetzes NRW (2005): Welche Aussagen sind für Ihre Schule inhaltlich interessant, welche nicht? Warum?  
(Das komplette Schulgesetz NRW bzw. der vollständige § 2 findet sich unter:

[http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG\\_Info/Schulgesetz.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf); Schulgesetze anderer Länder finden sich ebenfalls im Internet)

## § 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

(4) Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten. ...

(5) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen

1. selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln,
2. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen,
3. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten,
4. in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln,
5. die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten,
6. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten,
7. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben,
8. mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen.

(8) Der Unterricht soll die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler erhalten und weiter fördern. Er soll die Schülerinnen und Schüler anregen und befähigen, Strategien und Methoden für ein lebenslanges nachhaltiges Lernen zu entwickeln. ...

7. Wie wichtig ist Ihnen – gemessen auf einer Skala von 1 (sehr wichtig) bis 6 (völlig unwichtig) – die Zielsetzung Mertens, über Ausbildung vorrangig Leistungs- und Anpassungsfähigkeit zu fördern? Warum?
8. Ist die Tatsache, dass immer weniger Menschen ihren ursprünglich erlernten Beruf bis zum Lebensende ausführen, für Ihren Ausbildungsgang relevant? Wenn nein: warum nicht? Wenn ja: Was konkret unternehmen Sie diesbezüglich (zukünftig)?
9. Diskutieren Sie die KMK-Definition zu Handlungskompetenz (einschließlich der Subkategorien Fach-, Human-, Sozial- und Lernkompetenz). Was gefällt Ihnen an dieser Definition, was nicht?
10. Wie bewerten Sie die von Oelke vorgeschlagenen Zieldimensionen der fachlichen, sozial-kommunikativen, personalen und methodischen Kompetenz in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung? Fehlt Ihnen etwas Wichtiges? Sind die Ziele realistisch, oder sind sie im Blick auf Ihre Klientel zu hoch/zuniedrig angesetzt?

11. Welche Bedeutung messen Sie der Förderung von Reflexionsfähigkeit zu? Welchen Stellenwert hat diese bei Ihnen bislang gehabt, welche soll sie in Zukunft haben? Wie stehen Sie zu der besonderen Betonung emotional-personaler, ethischer und politischer Komponenten von Reflexionsfähigkeit?
12. Wie bewerten Sie die Aussage, dass Kompetenzförderung die Dimensionen „Wissen, Interaktion, Haltung und Handlung“ umschließt?
13. **Kernaufgabe zum schulinternen Zielkonzept:** Bitte entwickeln Sie für Ihre Schule bzw. für den von Ihnen verantworteten Ausbildungsgang (also schulische und praktische Ausbildung) ein Zielprofil, dem alle Teammitglieder im Grundsatz zustimmen. Entscheiden Sie dabei, ob alle Ziele gleichwertig sind oder ob sie in einer Rangfolge (über- und untergeordnete; zentrale und periphere Ziele) stehen.



## I.2 Gestaltung kompetenzförderlichen Unterrichts (schulinternes Unterrichtskonzept)

Ein weiterer zentraler Schritt im Rahmen des schulischen Reform- bzw. Qualitätsentwicklungsprozesses liegt in der Erstellung eines schulinternen Unterrichtskonzepts, das mit dem (zuvor erarbeiteten) Zielkonzept kompatibel ist. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage: *Wie wollen wir an unserer Schule den Unterricht so gestalten, dass ein Lernen möglich ist, welches mit unseren übergreifenden (Aus-)Bildungszielen in Einklang steht?* Mit dieser Fragestellung rückt das Thema „Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung“ (Meyer 2005, S. 81) in den Fokus. Ziel der Unterrichtsentwicklung ist es, dass sich das Schulteam – möglichst unter Mitbestimmung der SchülerInnen - auf ein Unterrichtskonzept einigt, das von der ganzen Schule getragen und an ihr auch tatsächlich praktiziert wird (vgl. Meyer 2005, S. 84)<sup>4</sup>. Zentrales Merkmal eines solchen Unterrichtskonzeptes ist, dass es ein Repertoire unterschiedlicher Lehr- und Lernformen enthält, die sinnvoll aufeinander abgestimmt sind. Eine solche sinnvolle Abstimmung ist gegeben, wenn ...

- eine Balance zwischen den Lernebenen Wissen, Interaktion, Haltung und Handlung existiert – oder mit Pestalozzi ausgedrückt „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ erfolgt;
- sowohl Kenntnisse erworben als auch Erkenntnisse gewonnen werden können;
- individuell wie auch kollektiv gelernt wird;
- anleitend-unterstützendes Lehren sich mit aktiv-konstruierendem Lernen abwechselt (Verknüpfung von Instruktion und Konstruktion; vgl. Pätzold 2003, S. 42; Bastian 2007, S. 32 ff.).

Bevor im Kapitel I.2.2 verschiedene didaktisch-methodische Ansätze vorgestellt werden, auf die bei der Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes zurückgegriffen werden kann, steht in einem vorgeschalteten Kapitel I.2.1 die „Rahmung“ von Unterricht im Vordergrund. Der Hintergedanke ist dabei folgender: Unterricht findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern wird maßgeblich durch seine schulischen Rahmenbedingungen geprägt. Unterricht - und sei er von der einzelnen Lehrerin noch so lebendig und persönlichkeitsfördernd gestaltet – kann in letzter Konsequenz nicht nachhaltig kompetenzförderlich sein, wenn er in einer Schule erfolgt, in der nur LehrerInnen bestimmen, wo es lang geht, in der menschliche Begegnungen stark verregelt und hierarchisiert sind, in der Leistungsdruck Konkurrenz und Entsolidarisierung provoziert und in der das Prinzip „Nürnberger Trichter“ vorherrscht. Die Gestaltung kompetenzförderlichen Unterrichts setzt, um nachhaltig zu sein, eine bestimmte Schul- bzw. Lernkultur voraus, wie sie im Folgenden unter der Überschrift „Schule als Ort gemeinsamen Lernens“ skizziert wird.

Abschließend wird in Kapitel I.2.3 auf die Frage eingegangen, welche Konsequenzen sich aus einem auf Kompetenzförderung abzielenden Unterrichtskonzept für das pädagogische Selbstverständnis und Handeln der LehrerInnen ergeben.

---

<sup>4</sup> Auf Strategien und Methoden, anhand derer Schulteams Unterrichtsentwicklung leisten können, sowie auf die konkrete Verortung von Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung wird in diesem Kapitel nicht eingegangen (vgl. dazu Bastian 2007; Meyer 2005).

## I.2.1 Schule als Ort gemeinsamen Lernens

1995 hat die **Bildungskommission NRW** in ihrer Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ die Schule als **Haus des Lernens** charakterisiert, in der *alle* Lernende sind. Als zentrale Merkmal einer solchen Schule formuliert die Bildungskommission: „Schule als Haus des Lernens

- ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet,
- ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt vor einander gepflegt werden,
- ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken,
- ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierung geben,
- ist ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann,
- ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt“ (NRW-Bildungskommission 1995, S. 86).

Wenn Schule als sozialer Erfahrungsraum betrachtet und gelebt wird, so die Bildungskommission weiter, zählt dazu auch, dass alle Verantwortung für sich selbst und für andere übernehmen. Das heißt, Schulen sind „Orte je eigener persönlicher Entfaltung in sozialer Verantwortung“ (ebd., S. 81). In solchen Schulen begegnen sich Lehrende und Lernende mit gegenseitiger Wertschätzung und Toleranz (vgl. ebd., S. 84) und sind bestrebt, zwischenmenschliche Konflikte bzw. solche, die sich aus Interessengegensätzen ergeben, frühzeitig zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion zu machen und zusammen nach Lösungswegen zu suchen.

Ähnliche Vorstellungen hat **Hilbert Meyer** in seinem „Leitfaden zur Schul(programm)-entwicklung“ (2005) formuliert. Neben Aspekten, die eher für öffentliche als für Schulen des Gesundheitswesens zutreffen, hebt er hervor: Eine **lernende Schule**

- „entfaltet eine *soziale Architektur*, in der die Menschen mit ihren Stärken und Schwächen zu gemeinsamen Problemlösungen ermutigt werden und in der jede/jeder seine eigenen Grenzen ziehen darf, aber auch die Grenzen der anderen akzeptiert. (...)
- hat von Beginn an eine funktionierende *Streitkultur* (...)
- verfügt über geeignete Instrumente, um die eigene Praxis kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 37).

LehrerInnen einer solchen Schule zeichnen sich nach Meyer unter anderem durch kollegiale Offenheit aus. Das heißt, sie sind bereit, im Team zu arbeiten, KollegInnen an ihrem Unterricht hospitieren zu lassen und Unterrichtsunterlagen untereinander auszutauschen. SchülerInnen sind für LehrerInnen nicht nur akzeptierte GesprächspartnerInnen, sondern auch PartnerInnen, mit denen Lehr-Lern-Kontrakte geschlossen oder Projekte und Schulentwicklungsvorhaben organisiert werden (vgl. ebd.).

Neuere Konzepte zur **guten gesunden Schule** weisen eine Vielzahl an Übereinstimmungen mit den eben skizzierten Grundannahmen auf. Das drückt sich begrifflich allein schon darin aus, dass im Mittelpunkt des Projektes „**Mindmatters – Förderung der psychischen Gesundheit in und mit Schulen**“ wiederum das *Haus* einer

guten gesunden Schule steht. Eine solche gute gesunde Schule ist unter anderem ein Ort,

- der sich öffnet und vom Umfeld profitiert,
- der den Lernenden eine sichere, stimulierende und unterstützende Lernumwelt bietet,
- in dem Wohlbefinden und Life-Skills (Lebenskompetenzen wie z. B. Problemlösefähigkeiten, Fähigkeiten mit Stress umzugehen, Selbstwertgefühl/Selbstvertrauen und Widerstand gegen Gruppendruck) gefördert werden,
- in dem dem Aufbau und Erhalt von Beziehungen und Freundschaften eine wichtige Bedeutung zukommt,
- in dem man lernt, mit Verlust, Trauer und anderen belastenden Ereignissen umzugehen sowie in Krisensituationen und bei Konflikten zu handeln,
- in dem es Präventionsprogramme gegen Mobbing, Selbstverletzungen und Suizid gibt,
- in dem gegenseitige soziale bzw. kollegiale Unterstützung gegeben wird (vgl. [www.mindmatters-schule.de](http://www.mindmatters-schule.de)).

Dass eine gesunde „soziale Architektur“ ihrer Entsprechung in der „räumlichen Architektur“ bedarf, ist ein weiteres wichtiges Themenfeld, das beispielsweise im Projekt **OPUS-nrw** aufgearbeitet wird. Danach zeichnet sich eine gute gesunde Schule auch dadurch aus, dass sie bewegungsfreundlich ist, über Ruhezeiten verfügt und dass ihre Räume nicht nur nach funktionalen, sondern auch nach ästhetischen Gesichtspunkten gestaltet sind (vgl. [www.opus-nrw.de](http://www.opus-nrw.de)).

Abschließend soll ein Aspekt, der im Mindmatters-Konzept bereits deutlich anklingt, im Blick auf die spezifischen Herausforderungen an Schulen des Gesundheitswesens beleuchtet werden: die Bedeutsamkeit einer schulischen **Emotionskultur**. „Pflege geht unter die Haut“ sagt Wettreck (2001, S. 94) und betont, dass die körperbezogene pflegerische Arbeit immer auch Gefühlsarbeit ist. Selbiges trifft auch für die gesundheitstherapeutische Arbeit zu. Dabei arbeiten Angehörige der Pflege- und Gesundheitsberufe in zweifacher Hinsicht mit Gefühlen: Sie leisten zum einen *Gefühlsarbeit* – verstanden als die Arbeit, die sie im Blick auf die Gefühle *anderer* erbringen und die sich nach Anselm Strauss et al. (1980) u. a. in Vertrauensarbeit, Fassungsarbeit, biografischer Arbeit oder Identitätsarbeit niederschlägt. Zum zweiten leisten sie *Emotionsarbeit* als die Arbeit, die sie im Blick auf *eigene* Gefühle erbringen. Emotionsarbeit ist im Wesentlichen dadurch charakterisiert, eigene „negative“ Gefühle, wie beispielsweise Ekel, Angst, Aggression, Scham, Traurigkeit oder Hilflosigkeit, zu kontrollieren und dem anderen gegenüber stattdessen „positive“ Gefühle zu zeigen (vgl. Hochschild 1983; vgl. auch Büssing/Giesenbauer/Glaser 2003). Bernhard Badura (1990) hat in dem Kontext darauf hingewiesen, dass gerade die Emotionsarbeit schnell zu Interaktionsstress führen kann – und zwar dann, wenn permanent auf Kosten der eigenen Gefühle auf die anderer eingegangen werden muss.

Was kann von und an Schulen des Gesundheitswesens getan werden, um die SchülerInnen im Blick auf die belastende Körper-, Gefühls- und Emotionsarbeit zu stärken? Grundsätzlich geht es zunächst einmal darum, dass Lehrende den Wert dieser Arbeit anerkennen: Das Erbringen von Körper-, Gefühls- und Emotionsarbeit ist eine anspruchsvolle Leistung, die vom einzelnen mitunter mehr abverlangt als das Klassifizieren, Messen und Dokumentieren von Krankheitssymptomen.

Eine weitere schulische Herausforderung liegt darin, der für das Krankenhaus wie auch das Pflegeheim - so eine jüngst veröffentlichte Studie von Menke (2005) - charakteristischen Exkommunizierung von Gefühlen – also dem Motto „Über Gefühle spricht man nicht“ - etwas entgegen zu setzen. Hier ist eine umfassende Schul- bzw. Ausbildungskultur erforderlich, die weit mehr beinhaltet als einzelne Unterrichtsstunden, in denen über „Ekel“ oder „Scham“ gesprochen wird. Eine solche Kultur beginnt damit, dass den SchülerInnen von Ausbildungsanfang an – vielleicht schon im Bewerbungsverfahren – klar ist, dass es hier nicht nur um kognitives oder motorisches, sondern auch um emotionales Lernen geht, dass sie sich in der Konsequenz auf entsprechende Lernverfahren einlassen müssen (vgl. unten, Kap. I.2.2.3 und Kap. I.2.2.4) und hierbei anerkennen, dass diese gleichwertig sind und nicht – wie aus der Schulzeit bekannt - die Anhäufung von Wissen als einzig richtiges und wahres Lernen gilt. Eine solche Kultur setzt sich darin fort, dass in der Schule - von der Pausen- über die Besprechungs- bis hin zur Raumgestaltung - und in der praktischen Ausbildung „Gefühle“ grundsätzlich ein Thema sind bzw. sein dürfen.

#### **Weiterführende Literatur/Internetquellen zur schulinternen Diskussion:**

Barmer Ersatzkasse (Hrsg.) (1995): Gesundheitsförderung für junge Menschen in Europa. Materialien des Netzwerks Gesundheitsfördernde Schulen. Ein Handbuch für Lehrerinnen, Lehrer u. a., die mit jungen Menschen arbeiten. Köln.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung- Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen..

Meyer, Hilbert (2005): Leitfaden zur Schul(programm)-entwicklung. Oldenburger Vordrucke 390. Didaktisches Zentrum (diz) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

[www.mindmatters-schule.de](http://www.mindmatters-schule.de)

[www.opus-nrw.de](http://www.opus-nrw.de)

## **I.2.2 Ausgewählte Ansätze zur Gestaltung kompetenzförderlichen Unterrichts**

In Anlehnung an **Johannes Bastian** (2007) basieren die folgenden Ausführungen auf zwei Grundannahmen:

- Unter Rückgriff auf aktuelle Ergebnisse der Unterrichtsforschung und der Lernpsychologie wird davon ausgegangen, dass die Unterrichtsqualität maßgeblich durch die Balance von lehrer- und schülergesteuerten Lehr-Lernprozessen bestimmt wird.
- Sowohl lehrergesteuerte als auch selbstregulierte Formen des Lernens können unter der Prämisse des eigenständigen und aktiv konstruierenden Lernens betrachtet werden (vgl. Bastian 2007, S. 33 ff.; vgl. auch Wichmann 2006, S. 14ff.; Darmann-Finck 2008a, S. 45 ff.).

Mit diesem Prinzip des „sowohl (Lehrersteuerung) - als auch (Schülersteuerung)“, statt des häufig in Schulteams oder in der pädagogischen Literatur vorzufindenden „entweder - oder“ (vgl. Wichmann 2006, S. 12 f.), kommt ein großes Repertoire an didaktisch-methodischen Ansätzen zur Gestaltung kompetenzförderlichen Unterrichts in Betracht. Um den Rahmen dieses Handbuchs jedoch nicht zu sprengen und seine Lesefreundlichkeit zu bewahren, musste eine Auswahl getroffen werden. Diese fiel auf Ansätze, von denen angenommen wird, dass sie den LehrerInnen an Schulen des Gesundheitswesens noch wenig bekannt sind. Es handelt sich dabei um Konzepte, deren Schwerpunkt im Bereich schülergesteuerter Lehr-Lernprozesse liegt. Um jedoch die eher lehrergelenkten Lehr-Lernprozesse nicht völlig aus dem Blickwinkel zu verlieren, folgt an dieser Stelle ein Hinweis auf einschlägige Literatur, an-

hand derer man bei der schulinternen Diskussion die instruierende Seite von Unterricht beleuchten kann.

#### **Weiterführende Literatur:**

- Bönsch, Manfred (2005): Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen.
- Bönsch, Manfred (2002): Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig.
- Gudjons, Herbert (2007) Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen.
- Gudjons, Herbert (2000): Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen.
- Meyer, Hilber (1987): Unterrichtsmethoden II: Praxisband.

#### **I.2.2.1 Handlungsorientiertes Lernen**

Mit ihrer zentralen Ausrichtung auf das Qualifizierungs- und Bildungsziel „Handlungskompetenz“ (vgl. oben, Kap. I.1.2.2). hat die **KMK** das Thema „Handlungsorientierter Unterricht“ in den Fokus der **berufspädagogischen Diskussion** gerückt. Grundsätzlich, so formuliert die KMK, soll der Unterricht an der Berufsschule auf der Basis einer „spezifischen Pädagogik“ erfolgen, „die Handlungsorientierung betont“ (ebd. 2007, S. 10). Als Orientierungspunkte handlungsorientierten Unterrichts definiert sie:

- „Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).
- Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln).
- Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, gegebenenfalls korrigiert und schließlich bewertet werden.
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z. B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.
- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, z. B. der Interessenerklärung oder der Konfliktbewältigung, sowie unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung einbeziehen“ (KMK 2007, S. 12 f.).

Dabei betont die KMK ausdrücklich, dass sich handlungsorientierter Unterricht durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwirklichen lässt (vgl. ebd.).

Wichtige Aufgabe der (Berufs-)Schulen ist es nach KMK, zu den nach dem Prinzip der Handlungsorientierung erstellten Rahmenlehrplänen (bzw. der in ihnen enthaltenen Lernfelder) Unterrichtseinheiten - so genannte *Lernsituationen* – zu entwickeln, die ebenfalls dem Prinzip der Handlungsorientierung entsprechen (vgl. ebd., S. 18). Solche Lernsituationen sind durch hohen Situations- und Handlungsbezug sowie die besondere Betonung eigenverantwortlicher Schüleraktivitäten charakterisiert. Sie sollen systemorientiertes, vernetztes Denken und Handeln, das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen und den Erwerb von Orientierungswissen fördern (vgl. ebd., S. 17).

Die Entwicklung von Unterrichtseinheiten im Sinne dieser - recht offenen - Vorgaben führte in einer ersten Phase, Anfang der 2000er Jahre, zur Etablierung eines relativ homogenen „Lernsituationsmusters“, das wenig an Methodenpluralismus erkennen ließ. Vermutlich mit initiiert durch den dritten Orientierungspunkt der KMK-Definition „Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, gegebenenfalls korrigiert und schließlich bewertet werden“ (vgl. o-

ben), wurde eine Fülle von Lernsituationen konzipiert, die immer gleich konstruiert waren. Unterricht hatte danach in den sechs Schritten der „vollständigen Handlung“ zu erfolgen: 1. Informieren/Analysieren, 2. Planen, 3. Entscheiden, 4. Durchführen, 5. Kontrollieren/Bewerten, 6. Reflektieren.

Umsetzungserfahrungen aus dem Schulalltag - Unterricht, der immer nach demselben Muster verläuft, wird für alle Betroffenen mit der Zeit ermüdend und langweilig – sowie Kritik aus didaktisch-theoretischer Sicht haben mittlerweile zu einer Aufweichung dieser starren Lernsituationskonstruktion geführt. Dabei bezieht sich die didaktische Kritik im Wesentlichen auf die Interdependenzthese der Lern- bzw. Lehrtheoretischen Didaktik aus den 1960er/70er Jahren (vgl. Schulz 1999, S. 35 ff.), nach der Unterrichtsziele, -inhalte, -methoden und -medien immer in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen, was einen immer gleichen methodischen Unterrichtsgang ausschließt. Entsprechend konstatiert Lisop (1999): „Vollständigkeit der Handlung (...) ist nicht identisch mit didaktischer Vollständigkeit“ (ebd., S. 39). Anders formuliert: Eine Theorie des Handelns ist keine Theorie des Unterrichts.

Zur neuen Generation methodisch variantenreicherer handlungsorientierter Lernsituationen gehören beispielsweise solche, die im Rahmen des Modellversuchs SELUBA an nordrhein-westfälischen Berufskollegs entwickelt wurden. In der darauf Bezug nehmenden Publikation von **Gerhard Drees** und **Günter Pätzold** (2002) finden sich viele interessante, kreative und praxisbezogene Anregungen, die unter anderem auch aufzeigen, dass die Grenzen zwischen handlungsorientiertem und *Projektunterricht* (vgl. unten, Kap. I.2.2.5) fließend sind. Schulen des Gesundheitswesens finden in den von **Anja Walter** (2007/2008) herausgegebenen „Lernsituationen für die Gesundheits- und (Kinder)Krankenpflege“ vielfältige methodisch-inhaltlich ausgearbeitete Anregungen zur Umsetzung handlungsorientierten Unterrichts. Ein besonderes Merkmal dieser Lernsituationen ist, dass Elemente handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens (vgl. unten, Kap. I.2.2.3) miteinander verknüpft werden und die Förderung von Reflexionsfähigkeit (vgl. oben, Kap. I.1.2.3) einen hohen Stellenwert einnimmt.

Weit stringenter als im berufspädagogischen Bereich – in dem bis Mitte der 1990er Jahre der (fach-)wissenschaftlich ausgerichtete Unterricht im Fokus stand – werden Konzepte handlungsorientierten Unterrichts im Bereich der **allgemeinen Didaktik** diskutiert. Die Theorietradition dieser Konzepte reicht bis in das 17. Jahrhundert zurück (vgl. Jank/Meyer 1991, S. 346 ff.). Da es im Rahmen dieses Qualitätshandbuchs nicht möglich ist, auf die unterschiedlichen Facetten und Nuancen der einzelnen Modelle einzugehen, sei hier exemplarisch der Ansatz Hilbert Meyers vorgestellt, der auf einer ebenfalls Jahrzehnte umfassenden Entwicklung basiert und einer breiten pädagogischen Öffentlichkeit bekannt ist. **Hilbert Meyer** definiert wie folgt:

„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, sodass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (Jank/Meyer 2002, S. 315)“.

Im Einzelnen ist handlungsorientierter Unterricht, so Meyer, durch fünf Merkmale charakterisiert (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 314 ff.)

1. *Interessenorientierung*: Im handlungsorientierten Unterricht sind die subjektiven Schülerinteressen Ausgangs- und Bezugspunkt des gemeinsamen Arbeitens und Lernens.
2. *Selbsttätigkeit und Führung*: Im handlungsorientierten Unterricht werden die SchülerInnen zum selbständigen und aktiven Handeln ermuntert. Damit Unterricht hierbei nicht zu „action and fun“ verkommt, sondern etwas „Vernünftiges“ herauskommt (ebd., S. 316), bedarf die Selbsttätigkeit der SchülerInnen der Führung der Lehrenden. Selbsttätigkeit und Führung stehen in einem dialektischen Wechselwirkungsverhältnis.
3. *Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit*: Als ‚Handarbeit‘ werden dabei „alle mit Hilfe des Körpers bzw. durch ihn ausgeführten Handlungen; als ‚Kopfarbeit‘ alle geistigen (sprachlich artikulierten oder als mentale Prozesse ablaufenden) Denk-Handlungen“ (ebd. S. 316) bezeichnet. Kopf- und Handarbeit stehen in dynamischer Wechselwirkung zueinander.
4. *Einübung in solidarisches Handeln*: Im Unterricht geht es sowohl um sprachliche Verständigung als auch zielgerichtete Arbeit. Sind beide gut aufeinander abgestimmt, folgt daraus – als drittes – die Praxis solidarischen Handelns, „die nicht am persönlichen Vorteil, sondern am gemeinsamen Nutzen orientiert ist“ (ebd., S. 319).
5. *Produktorientierung*: SchülerInnen und LehrerInnen verständigen sich auf die im Unterricht herzustellenden Handlungsprodukte. „Handlungsprodukte sind die veröffentlichungsfähigen materiellen, szenischen und sprachlichen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit“ (ebd. S.319).

Den Handlungsprodukten, auf die sich LehrerInnen und SchülerInnen verständigen und die sowohl durch Kopf- als auch Handarbeit entstehen können, kommt im Ansatz Hilbert Meyers eine zentrale Bedeutung zu. Dabei gilt es zu bedenken, dass Handlungsprodukte in sehr unterschiedlichen Formen möglich sind: Sie können *inszeniert* sein (z. B. Rollenspiel, Planspiel, Zeitungstheater, Musik, Tanz etc.); sie können *materieller Natur* sein (z. B. Flyer, Wandzeitung, Collage, Leserbrief etc.) und sie können in Form *größerer Vorhaben* bzw. Projekte erfolgen (z. B. Ausstellung, Aufführung, Internet-Präsentation etc.) (vgl. ebd., S. 319).

In der didaktischen Literatur finden sich aktuell einige Unterrichtsmethoden bzw. methodische Ansätze, die immer wieder im Zusammenhang mit handlungsorientiertem Unterricht erwähnt werden und damit als deren derzeitige methodische Eckfeiler betrachtet werden können. Es sind dies:

- Werkstatt- und Stationenlernen, Lernzirkel (vgl. Sautter/Buchelt 2008; Hegele 2006; Pallasch 2006; Becker/Müller-Jentsch 2005; Jürgens et al. 2000),
- Gruppenpuzzle (vgl. Frey-Eiling/Frey 2006; Bundeszentrale für politische Bildung 2004),
- Freiarbeit und Wochenplanarbeit (vgl. Vaupel 2006; Meyer 2005, S. 100 ff.; Wallrabenstein 1991) ,
- Markplatzlernen (Meyer 2005, S. 96 f.),
- Projektarbeit (vgl. unten, Kap. 1.2.2.5; allerdings nicht immer mit dem explizit politischen Anspruch wie unten dargestellt),
- Spiele wie Theaterspiel, Rollenspiel, Planspiel (Klippert 2008; Blötz 2005).

**Schlüsselwörter:** Handlung, Erstellen von Handlungsprodukten; Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung und Führung; Kopf- und Handarbeit; Verständigung, Zielorientierung und Solidarität

### Weiterführende Literatur:

- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2004): Methodenkiste. (kostenlos zu beziehen über [www.bpb.de](http://www.bpb.de))
- Drees, Gerhard; Pätzold, Günter (2002): Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs.
- Gugel, Günter (2006): Methoden-Manual „Neues Lernen“.
- Meyer, Hilbert (2005): Leitfaden zur Schul(programm)-entwicklung. Oldenburger Vordrucke 390.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle.
- Walter, Anja (2007/2008): Lernsituationen. Teil 1 und Teil 2. Reihe „In guten Händen. Gesundheits- und Krankenpflege/Gesundheits- und Kinderkrankenpflege“.
- Wiechmann, Jürgen (2006): 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis.

### I.2.2.2 Problemorientiertes Lernen und Skillslab

Das Konzept des problemorientierten Lernens (poL) wurde 1969 an der medizinischen Fakultät der McMasters Universität in Hamilton (Kanada) eingeführt und hat sich bereits Mitte der 1990er Jahre in vielen *medizinischen Reformstudiengängen* der USA, Schwedens, der Niederlande, der Schweiz und Deutschlands etabliert (vgl. Göbel/Remstedt 1993, 1995; Inhalts-AG und Planungsgruppe Reformstudiengang der Freien Universität Berlin 1991).

In den *Niederlanden* gehören poL/Skillslab seit den 1970er Jahren zu den zentralen Merkmalen *aller* Studiengänge im medizinischen, pflegerischen, gesundheitstherapeutischen und sozialpädagogischen Bereich. Rund 40% der Lehrveranstaltungen erfolgen hier im Sinne von poL und ca. 30% im Skillslab, der Rest sind traditionelle Vorlesungen. Seit dem Start 1974 an der Universität Maastricht werden poL/Skillslab-Materialien von *zentraler nationaler Ebene* aus entwickelt und die Umsetzung von poL/Skillslab an den Hogeschoolen durch ministerielle „Visitations-Kommissionen“ überprüft. Gleichzeitig sind die Hogeschoolen gehalten, dem poL/Skillslab-Konzept auch architektonisch-organisatorisch Rechnung zu tragen, z. B. durch den Bau entsprechender Lern- und Medienlandschaften sowie dem Vorhalten einer Vielzahl von Gruppenarbeits- und Experimentierräumen (Skillslabs), die möglichst 7 Tage in der Woche je 12 Stunden geöffnet sind.

Im *deutschsprachigen Raum* haben sich poL/Skillslab zunächst in der *Schweiz* etabliert. Um die Jahrtausendwende begann man dort an der ehemaligen Rotkreuzschule Zürich mit dem Projekt „Entwicklung einer transferwirksamen und praxisnahen Ausbildung mit Skillslab und Problem based Learning“ (Weber 2000). Grundlage für dieses Projekt waren die in den Niederlanden entwickelten poL/Skillslab-Materialien, die dann in verschiedenen Arbeitsgruppen an Schweizer Verhältnisse adaptiert und (curricular) weiterentwickelt wurden (vgl. Schwarz-Govaers 2008, S. 114 ff.). Mittlerweile haben weitere Schweizer Kantone ein poL-Curriculum erarbeitet, das Skillslab ist als „3. Lernort der Ausbildung“ gesetzlich vorgeschrieben und neuere pflegebezogene Bachelorstudiengänge enthalten ebenfalls poL-Lernsequenzen (vgl. ebd., S. 120). In *Deutschland* hat das poL (weniger das Skillslab) etwa Mitte der 2000er Jahre seinen Einzug in pflegebezogene Aus-, Fort- und Weiterbildungen sowie Bachelor- und Masterstudiengänge gehalten (vgl. exemplarisch Darmann-Finck/Boonen 2008).

Da die deutschsprachigen poL/Skillslab-Aktivitäten zu einem guten Teil auf den Überlegungen basieren, wie sie der Niederländer **Kees van Meer** zu Beginn der 1990er Jahre vorgestellt hat, soll im Folgenden auf seine Ausführungen zurückgegriffen werden (vgl. van Meer 1994, S. 81 ff; van Meer 1993, S. 42 ff.).



Das **problemorientierte Lernen** basiert, wie der Name bereits sagt, auf einem „Problem“ – wobei das englische „problem“ im Deutschen eher „Aufgabe“ als „Problematik“ meint. Mit einer solchen Aufgabe setzen sich die Lernenden auseinander, *bevor* sie sich neues Wissen aneignen. Die Aufgabe wird zunächst in kleinen Gruppen – bestehend aus 8 bis 16 Personen - bearbeitet. In manchen Hogeschoolen arbeiten diese Gruppen über einen langen Zeitraum zusammen, an anderen werden sie alle 6 Wochen nach dem Zufallsprinzip neu gemischt. Die wesentlichen Arbeitsschritte der Gruppe liegen darin, die vorgegebene Aufgabe auf der Basis vorhandener Vorkenntnisse zu erfassen und Lernfragen bzw. -ziele zu formulieren. Diese Lernziele sind dann die Basis für eine längere Phase des Selbststudiums. Danach kommen die Lernenden wieder in der Gruppe zusammen und tauschen sich über ihren Rechercheergebnisse bzw. Lernfortschritte aus. Die Lern- und Moderationsfähigkeiten, die für das Lernen und Arbeiten in den poL-Gruppen erforderlich sind, erwerben die Lernenden zu Beginn ihres Studiums in einem ca. sechswöchigen poL-Einführungsblock.

Beim poL lassen sich nach van Meer verschiedene Aufgabentypen unterscheiden: die Problem-, die Diskussions-, die Strategie- und die Studiumsaufgabe.

Die *Problemaufgabe* ist die wichtigste Aufgabenform. Typisch für sie ist, dass nach dem so genannten *Siebensprung* vorgegangen wird. Dabei ist die zeitliche Verteilung der sieben Schritte sehr unterschiedlich: die Schritte 1-5 dauern insgesamt ca. 90 Minuten, der Schritt 6 ca. ein bis zwei Tage und der Schritt 7 ca. 45 Minuten:

- Schritt 1: Kläre undeutliche Termini und Begriffe. (Keine Fragen stellen, lediglich Begriffe verstehen!)
- Schritt 2: Definiere das Problem bzw. die zentralen Fragestellungen. (Was verstehst du nicht? Hast du Fragen? Über was wunderst du dich?)
- Schritt 3: Analysiere das Problem und kläre das Vorwissen. (Was weißt du bereits? Was für Wissen verbindest du mit dem Problem?)
- Schritt 4: Systematisiere die verschiedenen Erklärungen, die sich aus Schritt 3 ergeben haben. (Stelle Behauptungen auf! Formuliere Hypothesen!)
- Schritt 5: Formuliere Lernziele. (Was möchtest du in Bezug auf das Problem lernen?)
- Schritt 6: Verschaffe Dir zusätzliche Informationen außerhalb der Gruppe. (Welche Ressourcen, Methoden, Hilfsmittel gibt es zur Beantwortung deiner Lernziele? Nutze sie!)
- Schritt 7: Synthetisiere und überprüfe die neuen Informationen.

Bei den *Diskussionsaufgaben* bleibt das Ende offen. Es geht nicht darum, eine bestimmte Lösung zu finden, sondern darum, dass sich die Lernenden ihrer eigenen und der Ansicht anderer bewusst werden. Diskussionsaufgaben werden, ähnlich wie Problemaufgaben, in sieben Schritten bearbeitet:

- Schritt 1: Kläre undeutliche Termini und Begriffe.
- Schritt 2: Definiere das Problem.
- Schritt 3: Inventarisiere Meinungen und Standpunkte.
- Schritt 4: Ordne Standpunkte.
- Schritt 5: Vertiefe Hauptpunkte.
- Schritt 6: Formuliere Schlussfolgerungen (eventuell Lernziele).

Bei den *Strategieaufgaben* liegt der Schwerpunkt – wie der Name bereits sagt - auf der Erarbeitung einzelner Strategien, die erforderlich sind, um eine bestimmte Problemsituation lösen zu können.

*Studiumsaufgaben* sind Aufgaben, bei denen explizit angegeben wird, was gelernt werden soll, worauf geachtet werden muss und wo das Studienmaterial zu finden ist. Die Bearbeitung der Studiumsaufgaben erfolgt in vier Schritten:

1. Aufgabenstellung lesen und nachvollziehen, was erwartet wird.
2. Vereinbarungen darüber treffen, wie bei der nächsten Zusammenkunft darüber berichtet werden soll.
3. Selbststudium.
4. Den Vereinbarungen entsprechend in der Unterrichtsgruppe darüber referieren.

Das **Skillslab** dient dazu, das im Rahmen von poL neu erworbene Wissen zu verdichten und in einen Anwendungsbezug zu stellen. Im Skillslab werden manuelle und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand unterschiedlicher Übungs- bzw. Anwendungsaufgaben erworben. Das Skillslab ist ein systematisch aufgebautes Trainingsprogramm, das aus 5 Phasen besteht (vgl. van Meer 1993, S. 42 ff.)<sup>5</sup>:

1. *Vorbereitungsphase*: Wird im Rahmen des poL eine bestimmte diagnose- oder therapiebezogene Technik thematisiert, erhalten die Studierenden hierzu das entsprechende Skillslab-Arbeitsheft. In diesem können sie sich selbstständig zum Thema belesen und erhalten gleichzeitig Anregungen zur weiterführenden Nutzung audiovisueller bzw. elektronischer Medien.
2. *Trainingstreffen*: Eine Gruppe von 20 bis 30, durch Phase 1 inhaltlich vorbereiteter Studierender trifft sich für ca. drei Stunden mit der Tutorin. Diese demonstriert und erläutert die jeweilige(n) Technik(en), wobei auch auf sozial-kommunikative Aspekte Bezug genommen wird. Unter Aufsicht der Tutorin können die Studierenden die jeweilige(n) Technik(en) erstmals üben.
3. *Übungsphase*: Die Studierenden schließen sich zu kleinen Gruppen (ca. 3 Personen) zusammen und üben ohne Tutorin die jeweilige(n) Technik(en). Wie häufig sie dies tun, bleibt ihnen überlassen. Beim Üben beobachten und korrigieren sich die Studierenden untereinander. Eine Hilfestellung hierfür bietet das Skillslab-Arbeitsheft, welches die wesentlichen (Beobachtungs-)Kriterien zum richtigen Ausführen der jeweiligen Technik enthält.
4. *Kontakt mit SimulationspatientInnen*: Hier geht es darum, dass die Studierenden ihre erlernten Fertigkeiten an und mit einem „simulierten Patienten“ üben. SimulationspatientInnen sind gesunde Menschen, die darin ausgebildet wurden, sich in die Rolle eines Patienten oder einer Patientin hineinzusetzen, und die dann gegen Entgelt diese Rolle im Rahmen der Skillslab-Übungen spielen. Von diesem Simulationspatienten, aber auch von der begleitenden Mentorin sowie den anderen Studierenden aus der Kleingruppe erhält die übende Studierende Rückmeldung. Diese bezieht sich sowohl auf ihre fachliche als auch sozial-kommunikative Kompetenz. Darüber hinaus wird die Übung auf Video aufgezeichnet und ausgewertet.
5. *Fähigkeitstest*: Jede Einheit des Skillslab-Programms endet mit einem Fähigkeitstest.

---

<sup>5</sup> Im Rahmen des Züricher Projekts sind die ursprünglichen niederländischen Skillstrainingseinheiten überarbeitet und mittlerweile in 23 deutschsprachigen Bänden mit DVDs veröffentlicht worden (vgl. Schwarz-Govaers 2008b, S. 117; oder direkt: [www.verlag-careum.ch](http://www.verlag-careum.ch))

Eine interessante Analyse der **Umsetzung problemorientierten Lernens** – das Skillslab führt in Deutschland eher noch ein Schattendasein – in unterschiedlichen (pflegerischen) Modellprojekten enthält die mit „Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand“ titulierte Veröffentlichung von **Ingrid Darmann-Finck** und **Angela Boonen** (2008). In ihrem zusammenfassenden Vergleich kommt Ingrid Darmann-Finck zu dem Ergebnis, dass die poL-Implementation an den vier in den Blick genommenen (pflegerischen) Bildungseinrichtungen deutliche Unterschiede aufweist (vgl. Darmann-Finck 2008b, S. 111):

- Der durch Renate Schwarz-Govaers geprägte Ansatz der Züricher Bildungseinrichtung zielt primär auf *Wissenserwerb* ab, der insbesondere dadurch nachhaltig wird, dass subjektives Wissen über poL durch objektives Wissen verändert und damit handlungsrelevant wird (vgl. Schwarz-Govaers 2008a, S. 21 ff.). In anderen, durch den Ansatz von Darmann-Finck geprägten Bildungseinrichtungen (Bremen, Hamburg) ist die Umsetzung von poL hingegen in erster Linie auf *Deutungs- und Reflexionskompetenz* ausgerichtet (vgl. Darmann-Finck 2008b, S. 111; Darmann-Finck 2008c, S. 63).
- In dem *Curriculum* der Züricher Bildungseinrichtung bildet poL das Zentrum; in den Curricula anderer Bildungseinrichtungen (Bremen, Hamburg) findet es sich eher in der curricularen Peripherie oder stellt eine von mehreren methodischen Herangehensweisen (Berlin) dar. Das drückt sich auch im *Zeitungsumfang* aus, den poL innerhalb des Bildungsganges einnimmt: Während die SchülerInnen in Zürich an vier von fünf Schultagen problemorientiert lernen, trifft das für SchülerInnen in Bremen nur für einen Tag innerhalb von fünf bis acht Wochen zu (vgl. Darmann-Finck 2008b, S. 111 f.).
- *Resümierend* kommen Darmann-Finck/Boonen (2008) zu dem Ergebnis, „dass das POL keine Allheilermethode (...) sein kann, jedoch eine sinnvolle Ergänzung des Methodenrepertoires darstellt“ (ebd., S. 10)..

**Schlüsselwörter:** selbstgesteuertes Lernen; interaktives und selbst moderiertes Lernen in Gruppen; Handlungskompetenz (i. b. Skillslab); nachhaltiger Wissenserwerb durch Veränderung subjektiver Theorien *oder* Deutungs- und Reflexionskompetenz

#### **Weiterführende Literatur:**

- Darmann-Finck, Ingrid; Boonen, Angela (Hrsg.) (2008): Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten.
- Fischer, Renate (2004): Problemorientiertes Lernen in Theorie und Praxis.
- Glen, Sally; Wilkie, Kay (2001): Problemorientiertes Lernen für Pflegende und Hebammen.
- Schwarz-Govaers, Renate (2002): Problemorientiertes Lernen in der Pflegeausbildung.

#### **1.2.2.3 Erfahrungsorientiertes bzw. szenisches Lernen**

Die Ursprünge des Ansatzes erfahrungsorientierten bzw. szenischen Lernens liegen in den „pädagogisch bewegten“ Zeiten der 1970er-Jahre. Von 1974 bis 1984 wurde an der Universität Oldenburg der Modellversuch „Einphasige Lehrerbildung“ durchgeführt, der von zahlreichen innovativen Projekten in allen Schulformen, in der außerschulischen Bildungsarbeit sowie in der LehrerInnenaus- und -fortbildung begleitet war. In deren Mittelpunkt stand die Frage, wie Lernprozesse aussehen und organisiert werden können, in denen die Erfahrungen der Lernenden Ausgangs- und Bezugspunkt inhaltsbezogener Unterrichtsprozesse sind. Als erste Antwort auf diese Frage entwickelte Ingo Scheller (1981) das Konzept eines „erfahrungsbezogenen Unterrichts“. Dieses zeigte sich jedoch im Hinblick auf die Intention, auch *Emotional-Irrationales*, Ausgegrenztes und Abgewehrtes zum Gegenstand von Lernprozessen zu machen, begrenzt und teilweise widersprüchlich. In der Folge entstand der Ansatz szenischen Spiels bzw. Lernens.

Szenisches Spiel ist nach Scheller definiert als „**Arbeit an und mit Haltungen**“. Eine Haltung ist das „Gesamt an inneren Vorstellungen, Gefühlslagen, sozialen und politischen Einstellungen (,innere Haltung‘) und körperlichen und sprachlichen Ausdrucksformen (,äußere Haltung‘), das eine Person oder Personengruppe in bestimmten Interaktionssituationen zeigt, aber auch längerfristig gegenüber anderen Personen und sich selbst aufrechterhält“ (Scheller 1982). Haltungen sind einerseits individuell unterschiedlich, weil sie Niederschlag und Ausdruck einer bestimmten Biografie in einem bestimmten Körper sind, weisen andererseits aber auch kollektive Gemeinsamkeiten auf. Nach Bourdieu (1993, S. 97 ff.) teilen Menschen mit anderen Menschen, die dem gleichen Geschlecht angehören und/oder in der gleichen Epoche, Kultur, Schicht, Klasse leben, einen bestimmten „Habitus“, der auch durch den Beruf geprägt wird. So betrachtet, ist szenisches Spiel Arbeit an und mit (individuellen) Haltungen einerseits und (gesellschaftlich geprägten) Habitusformen andererseits. Und weil Menschen sich in sozialen Interaktionen sowohl bewusst als auch unbewusst mit ihren Haltungen und Habitusformen in Beziehung setzen, ist szenisches Spiel auch Arbeit an und mit individuell Bewusstem wie auch Un- und Vorbewusstem einerseits sowie gesellschaftlicher „Bewusstheit“ bzw. „Unbewusstheit“ (vgl. Erdheim 1984) andererseits.

Darüber hinaus lässt sich szenisches Spiel auch als „**Handeln in vorgestellten Situationen**“ definieren. In dieser allgemeinen Definition unterscheidet es sich allerdings nicht vom Rollenspiel, vom darstellenden Spiel und vom Theater. Von diesen lässt es sich durch seine **zentralen Intentionen** „Einfühlen, Reflektieren, Erkunden, Erforschen und Verändern“ abgrenzen.

### *Einfühlen*

Damit aus Rollen handelnde Personen, aus vorgegebenen Szenentexten konkrete Handlungen und Interaktionen von Menschen werden, müssen die SpielerInnen sowohl eigene Erlebnisse, Fantasien und Empfindungen als auch ihr körperliches und sprachliches Verhaltensrepertoire aktivieren, auf die Rollen und Szenen übertragen und im Spiel ausagieren. Je besser es ihnen gelingt, sich Schritt für Schritt in die vorgegebenen Rollen und Szenen einzufühlen, um so eher zeigen sie im Spiel Haltungen und Verhaltensweisen, die sie auch in analogen Realsituationen verwenden würden. Bei den Einfühlungsversuchen geht es jedoch nicht darum, die Grenzen zwischen sich und der Rolle auszulöschen und in der Rolle nur vertraute Verhaltensmuster zu suchen und zu spielen. Vielmehr sollen die unvertrauten Anteile der Rolle - also fremde Haltungen, Handlungsmuster, Gesten und Blicke – sowie die historischen, sozialen und kulturellen Regeln, die in diese eingegangen sind, durch eigene Gefühle und Vorstellungen von innen und durch das körperliche und sprachliche Handeln äußerlich dargestellt werden. Das setzt die Fähigkeit und Bereitschaft der SpielerInnen voraus, beim szenischen Spiel - im Unterschied zum Theaterspiel - von eigenen Bedürfnissen nach Selbstdarstellung und Selbstbestätigung abzusehen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist das Wissen, dass sie nicht sich, sondern eine Rolle spielen, aus der sie immer wieder heraustreten, die sie immer wieder ablegen und von der sie sich distanzieren können.

### *Reflektieren*

Zur Wahrnehmung und Reflexion ihrer Haltungen werden die SpielerInnen vor allem durch die BeobachterInnen angeregt, die von außen einzelne Aspekte - Vorgänge, Haltungen, Handlungen und Beziehungsstrukturen - spiegeln und deuten. Die Beob-

achterInnen, auf die beim szenischen Spiel nicht verzichtet werden kann, beschreiben und zeigen, welche Haltungen im Spiel sichtbar geworden sind und welche sozialen Beziehungen die Personen (bzw. die SpielerInnen) über Handlungen, Gestik, Mimik und Sprechhaltungen aufgebaut bzw. abgebrochen haben. Diese szenische Reflexion zwingt zur Diskussion unterschiedlicher Wahrnehmungen. Denn die BeobachterInnen bringen mit ihren Interpretationen immer auch eigene, individuell unterschiedliche Gefühle und Standpunkte ein. Selbstwahrnehmung (der SpielerInnen) und Fremdwahrnehmung (der BeobachterInnen) können in Widerspruch geraten und an konkreten Verhaltensweisen präzisiert, überprüft und erklärt werden. In der szenischen Diskussion von Situationen und Haltungen, im Wechsel von Spiel und Beobachtung, Kommentar und Wertung können Widersprüche in ihren Voraussetzungen und Wirkungen untersucht werden - Widersprüche zwischen intendierter und tatsächlich gezeigter oder zwischen äußerer und innerer Haltung.

### *Erkunden, Erforschen und Verändern*

Szenische Erkundungen zielen darauf ab, die vielfältigen sinnlichen und emotionalen Zugänge und Beziehungen, die wir zu uns und unserer sozialen Umwelt haben und herstellen, (wieder) zu entdecken, zu erproben, in ihren sozialen Voraussetzungen und Wirkungen zu untersuchen und in das eigene Selbstbild zu integrieren. Dabei sind die Grenzen zwischen erkundendem und erforschendem Lernen schwer zu ziehen: Indem Haltungen und Beziehungen in ihren Voraussetzungen und Wirkungen analysiert werden, werden sie immer auch ein Stück weit erforscht. Erkundendes bzw. erforschendes Lernen kann sich auf die SpielerInnen selbst, aber auch auf die Rollen, die sie übernommen haben, beziehen. Gegenstände erkundenden bzw. erforschenden Lernens können sein: Räume, Zeit, Haltungen, Handlungen, Interaktionen, Einstellungen, Gefühle, Statusverhalten, Habitus (vgl. Scheller 1998, S. 74 ff.). In Ergänzung erkundenden bzw. erforschenden Lernens kann szenisches Spiel auch Übungen enthalten, die direkt auf Verhaltensveränderung abzielen. Allerdings sei hier vor zu kurzfristigen bzw. verkürzten Erwartungen gewarnt: Im Spiel können Handlungsalternativen relativ schnell und einfach entdeckt werden, das Handeln in Alltagssituationen hängt jedoch von so vielen subjektiven und objektiven Bedingungsfaktoren ab, dass es sich erst nach und nach verändern kann.

Beim szenischen Spiel wird mit **verschiedenen Spielverfahren** gearbeitet, die jeweils unterschiedliche Aspekte hervorheben: sinnliche Wahrnehmungen und Vorstellungen, körperliche oder sprachliche Haltungen, Handlungen und Interaktionen, Gedanken, Empfindungen, Fantasien oder Beziehungswünsche. In der pädagogischen Praxis hat sich unter alltäglichen (schulischen) Bedingungen ein Repertoire szenischer „Grundverfahren“ bewährt, das ausführlich in Scheller (1998, S. 37 ff.; 2004, S. 58 ff.) sowie Oelke/Scheller/Ruwe (2000, S. 43 ff.) beschrieben und erklärt ist. An dieser Stelle werden die Verfahren lediglich benannt:

- Wahrnehmungsübungen
- Vorstellungsübungen (z. B. Fantasiereisen, Raumbeschreibungen)
- Körper- und Bewegungsübungen
- Sprechübungen
- Habitus- und Haltungsübungen
- Rollenschreiben (z. B. Rollenbiografie, Tagebuch, Brief, Erörterung/Stellungnahme)
- Rollengespräche (z. B. Rolleninterview, Einfühlungsgespräch, Gedanken-Stopp, Rollenmonolog, Innerer Dialog, Hilfs-Ich, Konfrontationsgespräch, Erlebnisgespräch)

- Standbilder (z. B. Kollektive Standbilder, Protagonistenstandbild, Denkmal, Fixierung von Haltungen)
- Stimmenskulptur
- Szenisches Lesen
- Szenische Improvisation
- Szenische Demonstration
- Szenische Rekonstruktion

**Schlüsselwörter:** Haltung, Biografie und Habitus; Einfühlung und (Selbst-)Reflexion; emotionales und interaktives Lernen; erkundendes und erforschendes Lernen; Deutung/Interpretation und Erkenntnis

**Weiterführende Literatur:**

- Oelke, Uta; Scheller, Ingo; Ruwe, Gisela (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege.
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung.
- Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis.
- Scheller, Ingo (2004): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II.

**I.2.2.4 Ethisches Lernen**

Im Mittelpunkt der 2005 von der **Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“** (AG) der Akademie für Ethik in der Medizin e.V. veröffentlichten Publikation „Für alle Fälle...“ steht die Arbeit mit Fallgeschichten. Eine solche Arbeit, so die AG, geht von der Auseinandersetzung mit moralischen Problemen und ethischen Prinzipien aus und zielt vorrangig auf die Stärkung der Urteils-, Argumentations- und Reflexionsfähigkeit der Lernenden ab, soll sie zu kritischem Denken anregen, ihnen beim Aufbau einer eigenen begründeten Position helfen und der Bewusstmachung eigener Wertmaßstäbe dienen (vgl. ebd., S. 12) . Es geht also nicht um die lehrerzentrierte Vermittlung ethischen Wissens, sondern um den schülerdominierten argumentativen Dialog. Auch wenn dabei das rationale Element im Mittelpunkt steht, heißt das nicht, dass subjektive Sichtweisen und Gefühle aus der Diskussion ausgeschlossen sind.

Beim ethischen Lernen mit Fallgeschichten sind zwei grundsätzliche didaktisch-methodische Entscheidungen zu treffen. Die erste betrifft das *Medium* – die Fallgeschichte selbst. Fragen, die diesbezüglich zu klären sind, lauten: Soll es sich um eine von den Lernenden selbst eingebrachte Situation handeln oder um einen von der Lehrenden ausgewählten Fall? Für ersteres spricht ein ausgeprägter Alltags- und Lebensweltbezug (vgl. Giese 2005, S. 155 ff.), während die möglicherweise hohe emotionale Beteiligung der „Fallgeberin“ und deren Suche nach einer persönlichen Lösung ein Argument für die zweite Variante sein könnte (vgl. Hofmann 2005, S. 198 ff.). Entscheidet sich die Lehrende dafür, eine Fallgeschichte „von außen“ einzubringen, muss sie weitere Fragen klären: Soll es eine didaktisch aufbereitete Fallgeschichte – etwa aus dem Buch der AG (vgl. ebd., S. 16 ff.) - sein? Oder eignet sich ein Beispiel aus der Literatur (vgl. Kohlen 2005, S. 175), aus der Tagespresse oder aus einem Film (vgl. Schmidt 2005, S. 182 ff.) besser? In dem Zusammenhang sind auch die zentralen Intentionen der Fallbearbeitung zu klären: Sollen Grenzsituationen, berufsalitägliche „Normalsituationen“ oder paradigmatische Situationen behandelt werden (vgl. Rehbock 2005, S. 214 ff.)?

Die zweite Entscheidung, die mit der ersten eng verzahnt ist, betrifft das *methodische Vorgehen* bei der Fallbearbeitung. Auch diesbezüglich gibt es mehrere Möglichkeiten, wie beispielsweise das sokratische Gespräch (vgl. Horster 1994; Heubel 2005), die Arbeit mit darstellerischen Elementen (vgl. Salomon 2005, S. 189 ff.) oder das

**Modell ethischer Reflexion** nach **Marianne Rabe** (2005). Da letzteres über einen langen Zeitraum hinweg speziell für ethisches Lernen im Pflege- und Gesundheitsbereich entwickelt wurde, soll es hier in seinen Kernelementen vorgestellt werden. Dabei lehnt sich die folgende Kurzbeschreibung weitgehend an die Formulierungen von Rabe (2008a, S. 438 ff.) an:

Grundsätzlich geht Rabe davon aus, dass ethische Reflexion durch ein Abstandnehmen vom eigenen Erleben, also durch Abstraktion, gekennzeichnet ist. Bei der Arbeit mit Fallgeschichten kommt es somit darauf an, vom beispielhaften Exempel zum Allgemeinen zu gelangen. Dies geschieht nicht in einem spontanen Unterrichtsgespräch, in der die Lehrerin/Moderatorin nur die Rednerliste abarbeitet und ansonsten „gelabert“ wird. Stattdessen bedarf es einer strukturierten Diskussion, die aus drei Grundschritten besteht: Situationsanalyse, ethische Reflexion, Ergebnisse.

### *Situationsanalyse*

Zuerst wird der Fall geschildert, entweder durch eine Erzählung, einen schriftlichen Bericht oder einen Film(ausschnitt). Danach haben alle Gruppenmitglieder die Möglichkeit, spontane Gefühle oder Einfälle zu äußern. So wird deutlich, wie die Lernenden die Geschichte spontan verstehen. Dabei zeigt sich oft, dass manche TeilnehmerInnen das Verhalten der am Fall beteiligten Personen besonders gut, es andere hingegen gar nicht nachvollziehen können. Es werden nacheinander alle am Fall beteiligten Personen in den Blick genommen und versucht, sich jeweils in ihre Lage hineinzuversetzen und die Situation möglichst mit ihren Augen zu sehen. Das fördert die Fähigkeit zur Empathie und relativiert eigene Vorurteile. Dabei muss auch spekuliert werden, beispielsweise: „Was könnte die Ursache für dieses Verhalten sein?“ Durch die Betrachtung aller beteiligten Personen ergibt sich ein vertieftes Verständnis der Situation. Anschließend wird danach gefragt, welche anderen Handlungsmöglichkeiten es in dieser Situation gegeben hätte. Im Berufsalltag sind Routinen und scheinbare Sachzwänge oft sehr stark. Deshalb ist es sinnvoll sich klarzumachen, dass es immer mehrere Möglichkeiten gibt, mit einer Situation umzugehen.

### *Ethische Reflexion*

Nachdem der Fall durch die Situationsanalyse näher ausgeleuchtet wurde, wird jetzt versucht, ihn unter ethischen Gesichtspunkten zu bewerten. Das ist zunächst etwas schwierig, weil die ethischen Prinzipien<sup>6</sup> vielen Diskussionsbeteiligten nicht so vertraut sind. Man muss innerlich etwas von der Situation zurücktreten, um Bezüge zu Werten, Normen und Prinzipien herzustellen. Die Frage „Was ist hier das ethische Problem?“ hilft dabei, das Wichtigste auf den Punkt zu bringen. Oft werden mehrere ethische Probleme benannt. Diese werden weiter hinterfragt, indem sie in Bezug zu ethischen Prinzipien und anderen übergeordneten Grundsätzen gebracht werden. Dabei genügt es nicht, ein Prinzip pauschal zu benennen, z. B. „Hier wurde die Autonomie verletzt“, sondern es sollte zusätzlich die spezifische Bedeutung des Prinzips für die Situation erfasst werden, z. B. „Der Patientin wurde nicht nur keine Auskunft über die bevorstehende Untersuchung gegeben, es wurde ihr auch die Fähigkeit abgesprochen, die Entscheidung darüber selbst zu treffen.“ Für die meisten Problemlagen sind mehrere ethische Prinzipien einschlägig, man braucht aber nicht alle „durchzuspielen“. Zum Abschluss der ethischen Analyse wird nach den Verantwortungsebenen gefragt, die im Gesundheitswesen eine Rolle spielen. Ob ein Problem

---

<sup>6</sup> Rabe geht von sechs ethischen Prinzipien aus: 1. Würde, 2. Autonomie, 3. Fürsorge, 4. Gerechtigkeit, 5. Verantwortung, 6. Dialog (vgl. Rabe 2008a, S. 426 ff.).

eher auf der persönlichen oder auf der institutionellen Ebene angesiedelt ist, hat eine Bedeutung für die folgende Frage nach den Konsequenzen der Reflexion.

### *Ergebnisse*

Die ethisch begründete Beurteilung fasst die wichtigsten Erkenntnisse aus dem ersten und zweiten Schritt zusammen. Hierbei wird nicht selten ein Dissens deutlich, der ebenso zum Ergebnis einer ethischen Diskussion gehört wie der Konsens. Bei beiden sind die Begründungen und Erläuterungen ebenso wichtig wie die Feststellungen, die dort getroffen werden. Am Schluss der Diskussion sollte die Beurteilung noch einmal zusammengefasst und begründet werden. Wenn ein Dissens bestehen bleibt, haben dennoch alle Diskussionsteilnehmerinnen die „gegnerischen“ Argumente kennen gelernt. Das ist hilfreich gegen Verurteilungen und Unterstellungen, wie sie bei Meinungsverschiedenheiten auftreten können. Die Argumente zeigen, was den anderen besonders wichtig ist.

Das Modell kann in vereinfachter Form auch eine Hilfe zur Selbstreflexion sein, indem man sich die drei Grundfragen in einer vereinfachten Form selbst stellt:

- 1 Was ist geschehen – was habe ich wahrgenommen? Wer ist beteiligt?
- 2 Welche Werte oder Prinzipien werden hier verletzt oder bedroht?
- 3 Was kann ich ändern bzw. was sollte ich tun?

**Schlüsselwörter:** Urteils- und Argumentationsfähigkeit, Reflexions- und Abstraktionsfähigkeit, kritisches Denken, Perspektivübernahme, Erkenntnis

### **Weiterführende Literatur:**

- Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e. V. (Hrsg.) (2005): „Für alle Fälle ...“.
- Horster, Detlef (1994): Das sokratische Gespräch in Theorie und Praxis.
- Rabe, Marianne (2008): Ethik in der Pflegeausbildung.

### **I.2.2.5 Gestaltungsorientiertes Lernen**

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen mit dem „Projektunterricht“ und der „Zukunftswerkstatt“ zwei Ansätze, die mit dem handlungsorientierten Lernen (vgl. oben, Kap. I.2.2.1) zwar viel gemeinsam haben, sich jedoch von ihm durch eine Grundannahme unterscheiden: Sowohl der Projektunterricht als auch die Zukunftswerkstatt zielen primär auf politisch-demokratische Partizipation, auf soziale und politische Mitbestimmungs- und Gestaltungsfähigkeit ab. Mittlerweile, so kritisiert Jürgens, ist dieser ursprüngliche Kerngedanke durch einen inflationären Gebrauch der Begrifflichkeiten verwischt worden. Teilweise werden beide Ansätze als reine Methoden „zur Auflockerung des traditionellen Unterrichts“ oder zum „Einmal-anders-Lernen“ (Jürgens 1991, S. 4) missverstanden.

Der **Projektunterricht** hat nach Einschätzung von **Eiko Jürgens** (1991) viele „ErfinderInnen“. So lassen sich in „historisch unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und politischen Zusammenhängen und Zeitabläufen immer wieder Ansätze ausfindig machen, mit denen Projektlernen in ganz vielfältiger Weise und unter ganz unterschiedlichen Voraussetzungen versucht wurde“ (ebd., S. 5). Dennoch haben die *reformpädagogische Bewegung* in Deutschland (ca. 1895 bis 1930) und die Konzeptionen der beiden *New Yorker Pädagogen Dewey und Kilpatrick* maßgeblich zur Entwicklung und Verbreitung der Projektidee beigetragen. Mit ihren Ideen wollten Dewey und Kilpatrick in den 1920er Jahren eine politisch-philosophisch begründete Alternative zum damals bestehenden Schulwesen in den USA aufzeigen, bei der die Inte-



ressen und Lebensweltbezüge der SchülerInnen sowie deren Selbstorganisation eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Jürgens 1991, S. 5 ff.).

Im Sinne dieser (reform-)pädagogischen Wurzeln definiert Jürgens den Projektunterricht als eine Unterrichtsform, „deren Ziel neben einem *pädagogischen* immer auch ein *politisches, gesellschaftsbezogenes* ist. Projektunterricht lässt sich damit *inhaltlich* als ein *Erziehungs- und Unterrichtsprinzip* bestimmen, bei dem Schülerinnen und Schüler unter Bezug zur eigenen Interessenlage in Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern selbstgewählte bzw. selbstdefinierte Problemstellungen lebensweltbezogen bearbeiten und zu lösen suchen“ (ebd., S. 10). Maßgeblich für Projektunterricht ist die eigenständige Mitwirkung und -entscheidung seitens der SchülerInnen - ein „Projektunterricht“, dessen Thema allein von den Lehrenden bestimmt bzw. der allein von ihnen geplant wird, ist demnach kein Projektunterricht.

Charakteristisch für den Projektunterricht sind nach Jürgens *vier Phasen* (vgl. ebd., S. 10 ff.)

1. Zielbestimmung
2. Planung
3. Durchführung
4. Reflexion

Alle vier Phasen sind unter maßgeblicher Eigeninitiative der SchülerInnen zu realisieren, aber auch von der Zustimmung der Schule und der Mithilfe der Lehrenden sowie anderer ExpertInnen abhängig. Es ist wünschenswert - aber nicht zwingend -, den Projektunterricht *fächerübergreifend* und *außerhalb der Schule* stattfinden zu lassen: „Da Projektunterricht prinzipiell lebensnahes Lernen ermöglichen soll, ergibt sich daraus die Berücksichtigung von Lebenszusammenhängen außerhalb des eingeschränkten Lebensraumes der Schule, also die Herstellung von Außenweltkontakten“ (ebd., S. 12). Zur Frage, wie Projektwochen im Einzelnen zu organisieren sind, finden sich bei Jürgens konkrete Hinweise zu deren Initiierung, Planung, Durchführung und Auswertung (vgl. ebd., S. 14 ff.).

**Karl Frey** (2006) geht bei seiner Konzeption des Projektunterrichts – von ihm als „Projektmethode“ bezeichnet – von einem ähnlichen Phasenablauf aus wie Jürgens, hebt jedoch zwei weitere Projektverlauf begleitende Komponenten besonders hervor: die *Fixpunkte* als organisatorische Schaltstellen, um blinde Betriebsamkeit, Orientierungslosigkeit und fehlende Abstimmung zwischen einzelnen Gruppen zu vermeiden, und das *Zwischengespräch bzw. die Metakommunikation* zur pädagogischen Besinnung. Insgesamt umschließt die Projektmethode nach Frey folgende sieben Komponenten (vgl. ebd., S. 155 ff.):

1. Projektinitiative
2. Auseinandersetzung mit der Projektinitiative (Ergebnis Projektskizze)
3. Entwicklung des Betätigungsgebietes (Ergebnis Projektplan)
4. Verstärkte Aktivitäten im Betätigungsgebiet (oder: Ausführung des Projektplans)
5. Abschluss des Projektes
6. Fixpunkte
7. Zwischengespräch/Metainteraktion

Wie beim Projektunterricht ist die Demokratisierung menschlichen Zusammenlebens auch bei der **Zukunftswerkstatt** Ausgangs- und Zielpunkt. Darüber hinaus liegt ein Fokus auf der Entwicklung *sozialer Fantasie*. **Robert Jungk** und **Norbert R. Müllert**

(1989/1993) gehen dabei davon aus, dass die drängenden Probleme der Gegenwart und Zukunft nicht von ExpertInnen zu lösen sind, sondern von den Betroffenen selbst. Menschen, so Jungk/Müllert, sind grundsätzlich in der Lage, ihre Zukunft im ökologischen, humanen, sozial verträglichen Sinne selbst zu gestalten, sofern man ihr in der Regel ungenutztes Wunsch-, Hoffnungs- und Vorstellungspotential anregt, ihre soziale Phantasie fördert.

Nach vielen Veröffentlichungen zur Zukunftswerkstatt, deren erste bereits in den 1970er Jahren – also in Zeiten der aufkeimenden Anti-Atom- bzw. Friedensbewegung - erfolgten, legen Jungk/Müllert 1989 unter dem Titel „Zukunftswerkstätten - Mit Phantasie gegen Routine und Resignation" ein Handbuch vor, das sie „als Hilfsmittel für die Bemühungen, eigene Wege des Lebens und Überlebens zu entdecken" sehen (ebd. 1989/1993, S. 10). In diesem Handbuch stellen sie nicht nur ihre aktuellen Grundsatzüberlegungen und Erfahrungen mit Zukunftswerkstätten vor, sondern beschreiben auch deren Phasen einschließlich methodischer Gestaltungsmöglichkeiten. Die typischen Phasen der Zukunftswerkstatt sind nach Jungk/Müllert (vgl. ebd., S. 71 ff.):

- *Vorbereitungsphase*: Sie dient dem gemeinsamen Kennenlernen, dem Vorstellen des Werkstattgedankens, der Themenfindung sowie der zeitlich-räumlichen Planung der nächsten Phasen.
- *Beschwerde- und Kritikphase*: Hier werden die Beschwerden, Probleme, Ängste, Sorgen, Ärgernisse aller Beteiligten mittels assoziativer Verfahren (z. B. Brainstorming) und unter Diskussionsausschluss schriftlich gesammelt. Diese Kritikpunkte werden anschließend - im analytisch-systematischen Sinne – zu Problemclustern gebündelt, in ihrer Bedeutsamkeit gewertet und jeweils mit einer kritischen Kernaussage versehen.
- *Fantasie- und Utopiephase*: Mit unterschiedlichen Verfahren (z. B. Fantasiereise, Lockerungsübungen, Rundwünschen, Brainstorming) werden die Beteiligten angeregt, „das Udenkbare zu denken". Wünsche, Hoffnungen, Illusionen werden gesammelt und zu einer „Kernfantasie" zusammengefasst, die dann auf verschiedene Art und Weise (z. B. Sketch, Pantomime, Gedicht, Lied, Tonbandaufnahme, Videoaufzeichnung etc.) präsentiert wird.
- *Verwirklichungs- und Praxisphase*: In ihrem kreativen Potenzial aktiviert, sind die Beteiligten nun aufgefordert, konkrete Ideen zur Verbesserung der in der Kritikphase erfassten Probleme zu entwickeln und einen realistischen Lösungsweg aufzuzeigen. Fragen wie „Was wollen wir? Wie können wir das machen? Wer macht das mit wem? Wann und wo fangen wir an?" stehen hier im Vordergrund.

Während der gesamten Zukunftswerkstatt wechseln Zeiten der Kleingruppenarbeit mit denen der Plenumsarbeit ab, wie auch ein ständiger Wechsel zwischen assoziativ-intuitiven und analytisch-rationalen Lern- und Denkformen stattfindet.

**Schlüsselwörter:** soziale und politische Mitbestimmungs- und Gestaltungsfähigkeit, demokratische Partizipation und soziale Fantasie, Handlung und Interaktion, Argumentations- Kritik- und Konfliktfähigkeit, Organisations- und Lernfähigkeit

**Weiterführende Literatur:**

- Burrow, Olaf-Axel; Neumann-Schönwetter, Marina (Hrsg.) (1995): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht.
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter (2002): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung.
- Frey, Karl (2008): Die Projektmethode.

- Jürgens, Eiko (1991): Warum eigentlich Projektunterricht? Grundsätzliches zu einem inflationär verwendeten Begriff und zur Planung, Durchführung und Auswertung von Projektwochen in der Schule.
- Jungk, Robert; Müllert, Norbert R. (1993): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation.

### I.2.3 Lehrerhaltung im kompetenzförderlichen Unterricht

Unterricht im Sinne der in Kapitel I.2.2 genannten Ansätze durchzuführen, setzt eine spezifische pädagogische Haltung voraus. Grundsätzlich – also nicht nur für einen im hohen Maß schülergelenkten, sondern auch für einen lehrergesteuerten Unterricht (vgl. oben, S. 19) – gehören zu dieser bestimmte pädagogische Fähigkeiten, wie sie derzeit im Kontext der Diskussion um „adaptive Lehrkompetenz“ (Beck/Brühwiler/Müller 2007) und/oder um „guten Unterricht“ (vgl. Helmke 2006; Meyer 2004) angeführt werden.

LehrerInnen, die über *adaptive Kompetenz* verfügen, haben die Fähigkeit, „Unterschiede bei den Lernenden und Schlüsselmomente in Lehr-Lern-Prozessen wie Nicht-Verstehen, Abschweifen oder Störungen sensibel wahrzunehmen und mit angemessenen didaktischen Maßnahmen darauf zu reagieren (...) sowie Situationsmomente und Handlungsalternativen im Lehr-Lern-Geschehen (...) zu antizipieren und bereit zu sein zu reagieren, wenn eine Handlungsanpassung an eine neue Situation erwünscht bzw. erforderlich ist“ (Beck/Brühwiler/Müller 2007, S. 199).

Im Einzelnen weisen LehrerInnen mit einer solchen adaptiven Kompetenz Fähigkeiten auf, wie sie auch von LehrerInnen als AkteurInnen „guten Unterrichts“ (vgl. Meyer 2004) erwartet werden:

- *Methodische Kompetenz* - verstanden als Fähigkeit, die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Unterrichtsmethoden einschätzen und sie unter Berücksichtigung spezifischer Unterrichtsbedingungen, -ziele und -inhalte variabel sowie intentional gesteuert einsetzen zu können;
- *Sozial-kommunikative Kompetenz* - verstanden als Fähigkeit, Beziehungen zu SchülerInnen aufzubauen und zu halten, eine Balance zwischen Nähe und Distanz herzustellen, für ein lernförderliches Klima zu sorgen, SchülerInnen in ihren Lernvoraussetzungen und -bedingungen differenziert wahrzunehmen sowie ihnen ein sensibles und förderndes Feedback zu geben;
- *Führungskompetenz* - verstanden als Fähigkeit, den Unterricht klar zu strukturieren, Aufgaben verständlich zu formulieren, die eigenen Leistungserwartungen transparent zu machen sowie insgesamt „die Klasse so zu führen, dass sich die Lernenden (...) aktiv, anhaltend und ohne ein zuviel an störenden Nebenaktivitäten (...) mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen können“ (Beck/Brühwiler/Müller 2007, S. 198);
- *Reflexionskompetenz* – verstanden als Fähigkeit, mit der institutionell vorgegebenen Machtposition sensibel und verantwortlich umzugehen, die eigene pädagogische Haltung in ihren biografischen Hintergründen und sozialen Folgen zu reflektieren sowie Verantwortung für das eigene pädagogische Handeln (auch im Blick auf die Selbstverantwortung der SchülerInnen) zu übernehmen;
- *Sachkompetenz* – verstanden als Fähigkeit, das eigene Fachwissen kontinuierlich zu aktualisieren und im Unterricht flexibel sowie intentional gesteuert einzusetzen.

Darüber hinaus lassen sich einige spezifische Herausforderungen an die Lehrerhaltung nennen, die in Bezug auf die unter I.2.2 aufgeführten Ansätze besonders relevant sind:

- *Moderationsfähigkeiten*: in der Lage sein, zuzuhören und sich auf das Gesagte zu beziehen; wissen, wann man interveniert und wann man sich zurück hält, wann man aktive TeilnehmerInnen bremst und zurückhaltende ermutigt; die richtigen Fragen/Impulse zur richtigen Zeit stellen/geben; ein gutes Ende der Diskussion ermöglichen;
- *Fähigkeiten, die SchülerInnen zum tieferen Nachdenken anzuregen*: SchülerInnen im Blick auf Meinungen und Pauschalurteile sowie erworbenes Wissen und genutzte Wissensquellen hinterfragen; sie mit ungewöhnlichen Ansichten und/oder Gegenargumenten konfrontieren, von ihnen Begründungen und Argumente einholen;
- *Spielleiterfähigkeiten*: Spielverfahren und -materialien inhalts- und zielbezogen auswählen; den SpielerInnen durch Rollen und Regeln genügend Verhaltenssicherheit und Schutz geben sowie den pädagogischen Rahmen wahren und die Grenze zur Therapie nicht überschreiten; das Alltägliche aus der Perspektive zugewandter Distanz betrachten und reflektieren; emotionale Lernprozesse verantwortungsvoll und empathisch begleiten und nicht nach dem Therapeuten rufen, wenn Emotionen sichtbar werden; hermeneutisch-interpretativ bzw. erkundend-erforschend vorgehen und dabei auf Fragen wie „Was soll und darf man tun? Was ist richtig, was falsch?“ verzichten und stattdessen fragen: „Was ist hier passiert? Was ist das Problem?“.

#### **I.2.4 Statt einer Zusammenfassung: Reflexionsfragen für den schulinternen Diskussionsprozess**

Den Schulteams wird unbedingt empfohlen, die **Kernfrage Nr. 11** zu beantworten. Zur Annäherung an diese zentrale Aufgabenstellung finden sich vorab weitere Diskussionsfragen. Sie müssen keinesfalls alle beantworten, sondern können eine Auswahl treffen. Empfohlen wird, die Fragen (in der Regel) zunächst allein zu beantworten und dann im Schulteam zu erörtern.

1. Diskussionen über Unterricht bzw. Unterrichtsmethoden gehören zu den schwierigsten, emotionsgeladesten überhaupt, weil es hier um die ganz persönliche, biografisch gewachsene Haltung von LehrerInnen geht. Um hierbei nicht von vornherein in eine Sackgassendiskussion zu geraten, klären Sie bitte in Ihrem Schulteam, ob Sie die auf S. 19 formulierten Grundannahmen (nach Bastian 2007, S. 33 ff.) als Diskussionsbasis akzeptieren können. (Sollten Sie sich nicht darauf einigen können, müssten Sie gemeinsam eine Alternative formulieren). Die Grundannahmen lauten:
  - Die Qualität von Unterricht wird maßgeblich durch die Balance von lehrergesteuerten und schülergesteuerten Lehr-Lernprozessen bestimmt.
  - Sowohl lehrergesteuerte als auch selbst regulierte Formen des Lernens können unter der Prämisse des eigenständigen und aktiv konstruierenden Lernens betrachtet werden.
2. Bitte beantworten Sie zunächst jede/r für sich die Frage „Was verstehe ich unter gutem Unterricht?“ Tauschen Sie anschließend Ihre Vorstellungen untereinander aus und ermitteln Sie, in welchen Punkten Sie übereinstimmen und in wel-

chen Sie differieren. Wenn Sie mögen, können Sie Ihre Vorstellungen mit solchen aus der pädagogischen Literatur abgleichen. Diesbezüglich wird empfohlen:

- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? (Eine Zusammenfassung findet sich auch im Internet unter: <http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9287.html>)
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf Unterricht als „Kerngeschäft“ der Schule.

3. Wenn eine repräsentative Stichprobe von LehrerInnen und SchülerInnen gefragt würde, was sich am täglich erlebten Unterricht ändern sollte:
  - Welche Aspekte würden Ihrer Erfahrung nach von LehrerInnen hervorgehoben? Nennen Sie drei vermutete Favoriten!
  - Welche Aspekte würden Ihrer Erfahrung nach von SchülerInnen in den Vordergrund gestellt? Nennen Sie drei vermutete Favoriten! (Aufgabe stark angelehnt an Bastian 2007, S. 81 – dort finden sich auch empirische Forschungsergebnisse zur Fragestellung)
4. Die zentrale Aussage des Kapitels I.2.1 lautet: Wenn Unterricht nachhaltig kompetenzförderlich sein will, dann bedarf er einer Schule, die von einer bestimmten Kultur geprägt ist. Wie bewerten Sie die in Kapitel I.2.1 aufgezeigten Charakteristika einer solchen Schul- bzw. Lernkultur? Was ist Ihnen besonders wichtig, was weniger? Warum? Was wird an Ihrer Schule bereits praktiziert? Woran möchten Sie zukünftig arbeiten? Welche Merkmale halten Sie zwar für wünschenswert, jedoch aufgrund der an ihrer Schule vorherrschenden Bedingungen für nicht realisierbar?
5. Wenn Sie auf Ihren bislang praktizierten Unterricht zurückschauen: Wo würden Sie Ihren Unterrichtsstil im Blick auf Lehrer-/Schülersteuerung auf einer Skala von 1 (starke Lehrerlenkung) bis 6 (starke Schülersteuerung) verorten? Woran machen Sie das fest? Was vermuten Sie: Welche Hintergründe und Folgen hat Ihr Unterrichtsstil?
6. In Kapitel I.2.2 sind fünf Ansätze zur Gestaltung kompetenzförderlichen Unterrichts vorgestellt. Bewerten Sie bitte jeden einzelnen Ansatz dahingehend, inwieweit er – auf einer Skala von 1 (sehr stark) bis 6 (überhaupt nicht) - Ihrem pädagogischen Selbstverständnis entspricht.
7. Zu/mit welchen der in Kapitel I.2.2 vorgestellten Ansätze/n haben Sie bereits Erfahrungen gesammelt? Welche sind Ihnen gänzlich fremd? Wie lassen sich Ihre Erfahrungen skizzieren? Was fiel Ihnen leicht, was eher schwer? Was gefiel Ihnen besonders gut, was nicht so gut? Wie haben Sie Ihre SchülerInnen erlebt?
8. In welchem Ausmaß würden Sie sich gerne mit den in Kapitel I.2.2 vorgestellten Ansätzen vertiefend auseinander setzen? Bringen Sie die Ansätze diesbezüglich in eine Rangfolge (1= höchstes Interesse; 5 = niedrigstes Interesse).
9. Wenn Ihr Schulteam groß genug ist, dann schießen Sie die folgende Aufgabe an Aufgabe 8 an. Bilden Sie je nach Interessenlage (im Sinne von Aufgabe 8) kleine Arbeitsgruppen oder –tandems, die sich mit dem jeweils favorisierten Ansatz vertiefend auseinander setzen. Die Erarbeitung und/oder Präsentation der Arbeitsergebnisse kann dabei methodisch im Sinne des jeweiligen Ansatzes (also handlungs-, problem-, erfahrungs-, gestaltungsorientiert, ethisch-diskursiv)

erfolgen. Sie können auch noch eine weitere Arbeitsgruppe bilden, die sich vertiefend mit der auf S. 20 angeführten Literatur zum eher lehrergelenkten Unterricht auseinandersetzt.

10. Wie würden Sie Ihre pädagogische Haltung beschreiben? Nennen Sie die wichtigsten sieben Merkmale. Welche pädagogischen Fähigkeiten sind bei Ihnen besonders gut ausgeprägt? Wo haben Sie Schwächen? Woran möchten Sie in Zukunft arbeiten bzw. worauf möchten Sie in Zukunft besonders achten?
11. **Kernaufgabe zum schulinternen Unterrichtskonzept:** Bitte entwickeln Sie für Ihre Schule bzw. für den von Ihnen verantworteten Ausbildungsgang ein Unterrichtskonzept, dem alle Teammitglieder im Grundsatz zustimmen. Beachten Sie dabei auf den auf S. 19 formulierten Grundsatz des Methodenpluralismus und beachten Sie, dass Lehrerhaltung und methodischer Ansatz in Einklang stehen sollten („Nicht jede/r kann, muss und soll jede Methode praktizieren“).

## Literatur

- Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e. V. (Hrsg.) (2005): „Für alle Fälle ...“ Arbeit mit Fallgeschichten in der Pflegeethik. Hannover: Brigitte Kunz Verlag.
- Badura, Bernhard (1990): Interaktionsstreß. Zum Problem der Gefühlsregulierung in der modernen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 19, Heft 5, S. 317-328.
- Barmer Ersatzkasse (Hrsg.) (1995): Gesundheitsförderung für junge Menschen in Europa. Materialien des Netzwerks Gesundheitsfördernde Schulen. Ein Handbuch für Lehrerinnen, Lehrer u. a., die mit jungen Menschen arbeiten. Köln.
- Beck, Erwin; Brühwiler, Christian; Müller, Peter (2007): Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In: Lemmermöhle, Doris et al. (Hrsg.) (2007): Professionell lehren – erfolgreich lernen. Münster: Waxmann Verlag, S. 197-210.
- Becker, Christian; Müller-Jentsch, Sabine (Hrsg.) (2005): Das T-Shirt. Anregungen für das Werkstatt- und Stationenlernen. Oldenburger Vordrucke 524. Herausgeber Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Bernhard, Armin (1997): Bildung. In: Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz (Hrsg.) (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S. 62-74.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung- Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag.
- Bischoff-Wanner, Claudia (2002): Empathie in der Pflege. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.
- Blötz, Ulrich (Hrsg.) (2005): Planspiele in der beruflichen Bildung. Auswahl Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn.
- Bönsch, Manfred (2002): Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bönsch, Manfred (2005): Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der Theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1. Auflage (2. Auflage 1997).
- Büssing, André; Giesenbauer, Björn; Glaser, Jürgen (2003): Gefühlsarbeit. Beeinflussung der Gefühle von Bewohnern und Patienten in der stationären und ambulanten Altenpflege. In: Pflege, Jg. 16, S.357-365.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2004): Methodenkiste. Bonn. (kostenlos zu beziehen über [www.bpb.de](http://www.bpb.de))
- Burrow, Olaf-Axel; Neumann-Schönwetter, Marina (Hrsg.) (1995): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bermann + Helbig Verlag.
- Dörig, Roman (2002): Schlüsselqualifikationen aus kognitionspsychologischer Sicht. In: Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 53-69.
- Darmann-Finck, Ingrid (2008): Zur Wirksamkeit und zu den Wirkhintergründen des Problemorientierten Lernens in der Pflegeaus-, -fort- und -weiterbildung. In: Darmann-Finck, Ingrid; Boonen, Angela (Hrsg.) (2008): Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft, S. 45-61. (2008a)
- Darmann-Finck (2008): Curriculare Einbindung des Problemorientierten Lernens – Zusammenfassung und Diskussion. In: Darmann-Finck, Ingrid; Boonen, Angela (Hrsg.) (2008): Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft, S. 111-114. (2008b)
- Darmann-Finck (2008): Problemorientiertes Lernen – Transfer durch die Erweiterung von Situationsdeutungen. In: Darmann-Finck, Ingrid; Boonen, Angela (Hrsg.) (2008): Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft, S. 63-76. (2008c)
- Darmann-Finck, Ingrid; Boonen, Angela (Hrsg.) (2008): Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft.
- Drees, Gerhard; Pätzold, Günter (2002): Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Bochum: Projekt Verlag.
- Emer, Wolfgang; Lenzen, Klaus-Dieter (2002): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Erdheim, Mario (1994): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 4. Auflage.

- Fischer, Renate (2004): Problemorientiertes Lernen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Frey, Karl (2006): Die Projektmethode. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 155-162.
- Frey, Karl (2008): Die Projektmethode. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Frey-Eiling, Angela; Frey, Karl (2006): Gruppenpuzzle. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 50-57.
- Giese, Constanze (2005): Falldiskussion als Reflexion eigener Praxis. In: In: Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e. V. (Hrsg.): „Für alle Fälle ...“ Arbeit mit Fallgeschichten in der Pflegeethik. Hannover Brigitte Kunz Verlag, S. 155-167.
- Glen, Sally; Wilkie, Kay (2001): Problemorientiertes Lernen für Pflegenden und Hebammen. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.
- Göbel, Eberhard; Remstedt, Sven (Hrsg.) (1993): Medizinische Reformstudiengänge. Beispiele aus Deutschland, Kanada, den Niederlanden, der Schweiz, Schweden und den USA. Frankfurt/Main: Mabuse Verlag.
- Göbel, Eberhard; Remstedt, Sven (Hrsg.) (1995): Leitfaden zur Studienreform in Human- und Zahnmedizin. Frankfurt/Main: Mabuse Verlag.
- Gudjons, Herbert (2000): Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt .
- Gudjons, Herbert (2007) Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gugel, Günter (2006): Methoden-Manual „Neues Lernen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Handwerkskammer Rheinhessen (Hrsg.) (2001): Internet-Version des flexibel-Lerntagebuches. Mainz 2001. (download: [www.hwk.de/flexibel](http://www.hwk.de/flexibel); Zugriff: 8. 11. 2004)
- Hegele, Irmintraut (2006): Stationenarbeit. Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 58-71.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf Unterricht als „Kerngeschäft“ der Schule. Teil 2 der Serie: Bildungsforschung und Schule. In: PÄDAGOGIK, 58. Jg., Heft 2, S. 42-45.
- Heubel, Friedrich (2005): Ein sokratischer Weg bei der Arbeit mit Falldiskussionen. In: Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e. V. (Hrsg.): „Für alle Fälle ...“ Arbeit mit Fallgeschichten in der Pflegeethik. Hannover: Brigitte Kunz Verlag, S. 145-154.
- Hochschild, A. R. (1983): The managed heart: Commercialisation of human feeling. Berkeley.
- Hofmann, Irmgard (2005): Supervision und ethische Fallbesprechung. In: In: Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e. V. (Hrsg.): „Für alle Fälle ...“ Arbeit mit Fallgeschichten in der Pflegeethik. Hannover Brigitte Kunz Verlag, S. 196-201.
- Horster, Detlef (1994): Das sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Inhalts-AG und Planungsgruppe Reformstudiengang der Freien Universität Berlin 1991 (Hrsg.) (1991): Neue Lehr- und Lernformen im Medizinstudium. Dokumentation zum II. Workshop "Reformstudiengang Medizin" vom 11. bis 13. Januar 1991. Berlin: Eigenverlag.
- Israel, Georg; Lösche, Hans.-Joachim (1992): Berufsbildende Schulen im Wandel. In: Nentwig, Peter; Kolbeck, Hans Heinrich (Red.) (1992): Lehrer lernen - Schule gestalten. Dokumentation der 8. überregionalen Fachtagung für Lehrerfortbildner. 5. bis 8. Juni 1990. Evangelische Akademie Bad Segeberg. Kiel, S. 40 – 60.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. 5. völlig überarbeitete Auflage.
- Jürgens, Eiko (1991): Warum eigentlich Projektunterricht? Grundsätzliches zu einem inflationär verwendeten Begriff und zur Planung, Durchführung und Auswertung von Projektwochen in der Schule. Oldenburger Vordrucke. Heft 143/91. Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Jürgens, Eiko et al. (2000): „Zuhause in der Fremde“. Einrichtung einer Lernwerkstatt – Ein Projekt der Schulbegleitforschung. Oldenburger Vordrucke 421. Herausgeber Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Jungk, Robert; Müllert, Norbert R. (1993): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Wilhelm Heyne Verlag. 3. Auflage. (1. Auflage 1989)
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz. 5. Auflage.
- Klippert, Heinz (2008): Planspiele. Weinheim/Basel: Beltz. 5. überarbeitete und aktualisierte Auflage. (1. Auflage 1996)



- Kohlen, Helen (2005): Geschichten erzählen – Literatur zur Sensibilisierung für ethische Themen der Heilberufe. In: Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e. V. (Hrsg.): „Für alle Fälle ...“ Arbeit mit Fallgeschichten in der Pflegeethik. Hannover Brigitte Kunz Verlag, S. 175-181.
- Krappmann, Lothar (1971): Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: *erziehung*, S. 3/1971, S. 27-34.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (1996/2000/2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. (download: <http://www.kmk.org>)
- Lehmkuhl, Kirsten (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag.
- Lisop, Ingrid (1999): Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung – eine kritische Systematik. In: Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid; Speier, Hans-Dieter (Hrsg.) (1999): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: Verlag G. A. F. B., S. 15-48.
- Meilheimer, Elisabeth (2002): Lernen am Fremden. Anmerkungen zu einer unverzichtbaren Dimension zeitgemäßer Bildung. In: Cordes, Michael; Dikau, Joachim; Schäfer, Erich (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Regensburg.
- Menke, Marion (2005): Pflegeausbildung „mangelhaft“, Pflegeberuf „gut“? Studie zu Arbeits- und Ausbildungsbedingungen sowie Pflegekompetenzen aus Sicht professioneller Pflegekräfte in ambulanten und stationären Einrichtungen der (Alten-)Pflege. Frankfurt am Main: ISS-Eigenverlag.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 1/1974, S. 36 – 43.
- Meyer, Hilber (1987): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2005): Leitfaden zur Schul(programm)-entwicklung. Oldenburger Vordrucke 390. Didaktisches Zentrum (diz) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Negt, Oskar (2002): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl Verlag.
- Oelke, Uta (1998): Schlüsselqualifikationen als Bildungsziele für Pflegenden. Ein Systematisierungsversuch im Rahmen der bundesdeutschen berufspädagogischen Diskussion. In: *PflegePädagogik*, Heft 2, S. 42-46.
- Oelke, Uta (2005): Die Menschen stärken und die Sachen klären. Zur Förderung personaler Kompetenz. In: *Pr-InterNet/PflegePädagogik*, Heft 11/2005, S.649-654.
- Oelke, Uta; Menke, Marion (2002): Gemeinsame Pflegeausbildung. Modellversuch und Curriculum für die theoretische Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber. 1. Auflage (2. korrigierte und erweiterte Auflage 2005).
- Oelke, Uta; Scheller, Ingo; Ruwe, Gisela (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.
- Olbrich, Christa (1999): Pflegekompetenz. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber Verlag.
- Pallasch, Waldemar (2006): Werkstattarbeit. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 143-154.
- Pätzold, Günter (2003): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum: Projekt Verlag.
- Rabe, Marianne (2005): Strukturierte Falldiskussion anhand eines Reflexionsmodells. In: Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e. V. (Hrsg.): „Für alle Fälle ...“ Arbeit mit Fallgeschichten in der Pflegeethik. Hannover Brigitte Kunz Verlag, S. 131-144.
- Rabe, Marianne (2008): Ethische Herausforderungen für Pflegenden. In: Oelke, Uta (Hrsg.): In guten Händen. Band 3. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 412- 444. (2008a)
- Rabe, Marianne (2008): Ethik in der Pflegeausbildung. Beiträge zur Theorie und Didaktik. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber Verlag.
- Reetz, Lothar (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, Lothar; Reitmann, T. (Hrsg.) (1990): Dokumentation des Symposium in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“, Hamburg, S. 16-35.
- Reetz, Lothar (2002): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht - in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Tradition. In: Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 35-51.

- Rehbock, Theda (2005): Fälle oder Prinzipien? Zur Bedeutung und Kritik ethischer Kasuistik. In: Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e. V. (Hrsg.): „Für alle Fälle ...“ Arbeit mit Fallgeschichten in der Pflegeethik. Hannover: Brigitte Kunz Verlag, S. 202-219.
- Rohr, Barbara (1992): Die allmähliche Schärfung des weiblichen Blicks. Eine Bildungsgeschichte zwischen Faschismus und Frauenbewegung. Hamburg/Berlin: Argument Verlag.
- Salomon, Fred (2005): Darstellerische Elemente als Zugnagsweg zur ethischen Bearbeitung von Fallgeschichten. In: Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e. V. (Hrsg.): „Für alle Fälle ...“ Arbeit mit Fallgeschichten in der Pflegeethik. Hannover: Brigitte Kunz Verlag, S. 189-195.
- Sautter, Brigitte, Buchelt, Karin u. a. (2008): Lernzirkel für den Pflegeunterricht. Erprobte Beispiele. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung. Königstein/Taunus: Scriptor. 1. Auflage (2. Auflage 1987).
- Scheller, Ingo (1982): Arbeit an Haltungen oder über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen - Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels. In: Scholz, Reiner; Schubert, Peter (Hrsg.): Körpererfahrung. Die Wiederentdeckung des Körpers: Theater, Therapie und Unterricht. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 230-253.
- Scheller, Ingo (1995): Erfahrungsbezogene Ausbildung – auch für das Pflegepersonal? In: PflegePädagogik 2/1995, S. 18-20.
- Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor. 1. Auflage (2. Auflage 2004).
- Scheller, Ingo (2004): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schmidt, Kurt W. (2005): Bewegende Szenen – Spielfilme als Sensibilisierung für medizinische Themenfelder. Eine Anleitung zum Selbstversuch. In: Arbeitsgruppe „Pflege und Ethik“ der Akademie für Ethik in der Medizin e. V. (Hrsg.): „Für alle Fälle ...“ Arbeit mit Fallgeschichten in der Pflegeethik. Hannover: Brigitte Kunz Verlag, S. 182-188.
- Schulz, Wolfgang (1999): Die lehrtheoretische Didaktik oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. In: Gudjons, Herbert; Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. 10. Aufl. (1. Aufl. 1980). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, S. 35-56.
- Schwarz-Govaers, Renate (2002): Problemorientiertes Lernen in der Pflegeausbildung. In: PrInternet, Heft 2/2002, S. 30-45.
- Schwarz-Govaers, Renate (2008): Problemorientiertes Lernen (POL) und Subjektive Theorien (ST) – was hat das eine mit dem anderen zu tun? In: Darmann-Finck, Ingrid; Boonen, Angela (Hrsg.) (2008): Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft, S. 13-24. (2008a)
- Schwarz-Govaers, Renate (2008): Entwicklung eines PBL-Curriculums für die Pflegeausbildung an der „Rotkreuzschule“ Zürich. In: Darmann-Finck, Ingrid; Boonen, Angela (Hrsg.) (2008): Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft, S. 114-120. (2008b)
- Siebert, Horst (2002): Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim (Hrsg.) (2002): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 27-34.
- Strauss, Anselm et al. (1980): Gefühlsarbeit. Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, S. 629-651.
- Vaupel, Dieter (2006): Wochenplanarbeit. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 72-82.
- Van Meer, Cornelis P. (1993): Fertigkeitstraining im Unterricht "Skillslab". In: Geldmacher, Vera et al. (Hrsg.) (1993): Beiträge zum 1. Göttinger Symposium "Didaktik und Pflege". Baunatal: Recom Verlag, S. 42 – 50.
- Van Meer, Cornelis P. (1994): Problemorientiertes Lernen. In: Schwarz-Govaers, Renate (Hrsg.) (1994): Standortbestimmung Pflegedidaktik. Referate zum 1. Internationalen Kongreß zur Didaktik der Pflege. Aarau: Verlag der Kaderschule für die Krankenpflege, S. 81 – 93.
- Von Hentig, Hartmut (1996): Bildung. Ein Essay. München/Wien: Carl Hanser.
- Wallrabenstein, Wulf (1991): Offene Schule – offener Unterricht. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Walter, Anja (Hrsg.) (2007/2008): Lernsituationen. Teil 1 und Teil 2. Reihe „In guten Händen. Gesundheits- und Krankenpflege/Gesundheits- und Kinderkrankenpflege“. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Weber, Agnes (2000): Eine transferwirksame und praxisnahe Ausbildung mit Skillslab und Problem-based Learning. Zürich: Stiftung Rotes Kreuz.
- Weinbrenner, Peter (o. Jg.): Die Szenario-Methode als Mittel zum kreativitätsfördernden Lernen - gezeigt am Beispiel des Themas "Multikulturelle Gesellschaft". Schriften zur Didaktik der Wirt-

schafts- und Sozialwissenschaften. Nr. 33. Universität Bielefeld, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.

Wettreck, Rainer (2001): „Am Bett ist alles anders“ – Perspektiven professioneller Pflegeethik. Münster/Hamburg/London: Lit Verlag.

Wiechmann, Jürgen (2006): Zwölf Unterrichtsmethoden für die Praxis. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): 12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 9-19.

#### *Gesetze, Richtlinien, Verordnungen*

MAGS NRW (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) (2007): Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für die staatlich anerkannten Ergotherapieschulen in NRW. Autor: Andreas Fischer. Düsseldorf.

MAGS NRW (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) (2005): Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für staatlich anerkannte Hebammenschulen in Nordrhein-Westfalen. Autoren: Sabine Dörpinghaus, Beate Schröter, Frank Weidner. Düsseldorf.

Internet:

[http://www.mags.nrw.de/03\\_Gesundheit/3\\_Gesundheitswirtschaft/Gesundheitsberufe/richtlinien-pflegeberufe/index.php](http://www.mags.nrw.de/03_Gesundheit/3_Gesundheitswirtschaft/Gesundheitsberufe/richtlinien-pflegeberufe/index.php) (Stand: 17. 10. 2008)

MAGS NRW (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) (2005): Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für staatlich anerkannte Logopädieschulen in Nordrhein-Westfalen. Autoren: Luise Springer, Hartmut Zückner in Zusammenarbeit mit dem Team der Lehranstalt für Logopädie am Universitätsklinikum Aachen. Düsseldorf.

Internet:

[http://www.mags.nrw.de/03\\_Gesundheit/3\\_Gesundheitswirtschaft/Gesundheitsberufe/richtlinien-pflegeberufe/index.php](http://www.mags.nrw.de/03_Gesundheit/3_Gesundheitswirtschaft/Gesundheitsberufe/richtlinien-pflegeberufe/index.php) (Stand: 17. 10. 2008)

MAGS NRW (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) (2008): Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für die staatlich anerkannten Medizinisch-Technischen Laboratoriumsassistentenschulen in NRW. Autorin Belinda Titz. Düsseldorf.

MAGS NRW (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) (2008): Empfehlende Richtlinie für die Ausbildung der Medizinisch-Technischen Radiologieassistenten. Autorinnen: Martina Spilker, Katy Wehner. Düsseldorf.

MAGS NRW (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) (2005): Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für staatlich anerkannte Physiotherapieschulen in Nordrhein-Westfalen. Autoren: Marietta Handgraaf, Achim Rößler. Düsseldorf.

Internet:

[http://www.mags.nrw.de/03\\_Gesundheit/3\\_Gesundheitswirtschaft/Gesundheitsberufe/richtlinien-pflegeberufe/index.php](http://www.mags.nrw.de/03_Gesundheit/3_Gesundheitswirtschaft/Gesundheitsberufe/richtlinien-pflegeberufe/index.php) (Stand: 17. 10. 2008)

MFJFG (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen) (1998): Entwurf einer empfehlenden Richtlinie für die Kranken- und Kinderkrankenpflegeausbildung. Autorin: Uta Oelke. Düsseldorf.

MGSFF NRW (Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen) (2003): Ausbildungsrichtlinie für die staatlich anerkannten Kranken und Kinderkrankenpflegeschulen in NRW. Erarbeitet von Uta Oelke 1998, angepasst von Gertrud Hundenborn/Cornelia Kühn 2003. Düsseldorf. **Jetzt als:** MAGS NRW (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen): Ausbildungsrichtlinie für staatlich anerkannte Kranken und Kinderkrankenpflegeschulen in Nordrhein-Westfalen. Erarbeitet von Uta Oelke 1998, angepasst von Gertrud Hundenborn/Cornelia Kühn 2003. Düsseldorf.

Internet:

[http://www.mags.nrw.de/03\\_Gesundheit/3\\_Gesundheitswirtschaft/Gesundheitsberufe/richtlinien-pflegeberufe/index.php](http://www.mags.nrw.de/03_Gesundheit/3_Gesundheitswirtschaft/Gesundheitsberufe/richtlinien-pflegeberufe/index.php) (Stand: 17. 10. 2008)

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV, NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 24. Juni 2008 (GV, NRW. S.486)

Internet:

[http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG\\_Info/Schulgesetz.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf) (Stand: 17. 10. 2008)

#### *Internetquellen ohne AutorInnennachweis:*

[www.verlag-careum.ch](http://www.verlag-careum.ch)

[www.mindmatters-schule.de](http://www.mindmatters-schule.de)

[www.opus-nrw.de](http://www.opus-nrw.de)