



**TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN**

Fakultät Erziehungswissenschaften

Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken

Professur für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik

Schulpraktische Übungen

in der

Beruflichen Fachrichtung

Gesundheit und Pflege



Anbahnung berufsfelddidaktischer Professionalität

Prof. Dr. Roswitha Ertl-Schmuck, Jonas Hänel, Linda Hommel, Christopher Dietrich

Stand Juni 2018

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einführung	2
2. Planung von Lernsituationen	3
2.1 Bedingungsanalyse.....	4
2.2 Berufs(feld)didaktische Analyse.....	4
2.3 Sachanalyse und Didaktische Reduktion	7
2.4 Lernsequenzen.....	8
3. Theoriegeleitete Reflexion der Schulpraktischen	
Übungen.....	10
3.1 Reflexion des gehaltenen Unterrichts.....	10
3.2 Reflexion einer hospitierten Unterrichtsstunde	11
4. Kriterien zur Hospitation und Auswertung von	
Unterricht.....	11
Literatur	16
Anhang	19

1. Einführung

Die Zielsetzung der Schulpraktischen Übungen (SPÜ) besteht in der Anbahnung pädagogischer Professionalität, um den Studierenden die Möglichkeit zur Entwicklung einer nachhaltigen kritisch-reflexiven Berufsidealität zu eröffnen und der von Krisen und Ungewissheit gekennzeichneten pädagogischen Handlungspraxis Rechnung zu tragen (vgl. u.a. Helsper 1996). Ihre am Lernort Universität weiterentwickelten Analyse- und Reflexionsfähigkeiten können Sie in der Planung, Durchführung und Reflexion einer theoriegeleiteten Lernsituation innovativ einbringen. Professionelles Lehrer/-innenhandeln erfordert zum einen die Integration wissenschaftsbasierten Wissens (Regel-, Begründungs- und Erklärungswissen) und zum anderen eine hermeneutische Kompetenz des Fallverstehens. Eine „reflexive Könnerschaft“ zeichnet sich nach Neuweg (2004) durch das „Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ unter Anerkennung der Differenz von Theorie und Praxis aus (ebd.: 24). Eine unreflektierte Anlernpädagogik ist für das Verstehen dieser Komplexität nicht ausreichend.

Könnerschaft ist zwar an Erfahrung und praktisches Handlungswissen gebunden, dennoch bedarf es wissenschaftlicher Theorien, um das praktisch pädagogische Handeln zu reflektieren, zu begründen und auf seine Nachhaltigkeit hin abzuschätzen. Unreflektierte Rezepte, Regeln sowie „blinde Flecken“ des beruflichen Erfahrungswissens können darüber aufgedeckt werden. Dabei wird weder der Theorie noch der Praxis eine höhere Rationalität zuerkannt. Leitend ist vielmehr ein Verständnis, in dem die konstitutive Differenz zwischen Theorie und Praxis anerkannt wird. In dieser Perspektive wird die traditionelle Sichtweise, nach der wissenschaftliches Wissen Handeln technologisch anleitet, infrage gestellt. Denn diese kommt „einer unzureichenden Verkürzung der komplexen und mehrschichtigen Beziehungen von Wissen, Handeln und Situation“ (Ertl-Schmuck/ Fichtmüller 2009: 100) gleich. „Damit ist nicht gesagt, dass ein technologisches Verständnis für ausgewählte eng gefasste Handlungen nicht tragend sein kann.“ (ebd.) Für das Handeln in berufsfelddidaktisch relevanten Handlungsfeldern ist es allein jedoch nicht hinreichend (ebd.).

Neben dieser lehr-lerntheoretischen Perspektive nach Neuweg (2004) verortet sich die Berufliche Fachrichtung Gesundheit und Pflege in der kritischen Bildungstheorie (Klafki 1993). In diesem Verständnis geht es um die Aufforderung zur Gestaltung der eigenen Lebens- und pflegeberuflichen Arbeitswelt. Dabei steht die Ideologiekritik zentral, um die subtilen Macht- und Herrschaftsstrukturen der Gesellschaft reflexiv in den Blick zu

nehmen und Gestaltungsmöglichkeiten auszuloten. Darüber hinaus nehmen wir einen dialektisch begründeten Subjektbegriff auf. Diesen grenzen wir von konstruktivistischen Ansätzen ab, denn diese können nur bedingt auf Bildungsprozesse bezogen werden. Die Gefahr besteht dabei in einer biologischen Verkürzung von Lernprozessen, wenn es um Begriffe wie „Autopoiesis“ geht, und einer Verschleierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Lehrende und Lernende sind in institutionalisierten Lehr-Lernzusammenhängen keineswegs autonom, wie dies konstruktivistische Modelle nahelegen. Die Lernsubjekte stehen immer in gesellschaftlichen Sinnzusammenhängen, welche sie sich aneignen und sind in vielfältige Abhängigkeiten verstrickt. In dem hier verwendeten Subjektverständnis erwerben die Lernenden dann relative Autonomie, wenn es ihnen gelingt, sich ihrer als unzureichend erlebten Deutungen bewusst zu werden und sie auf der Grundlage der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlich verfügbaren Wissensbeständen zu reflektieren und sich selbst, in ihrem Leibsein sowie in ihren sozialen Lebens- und Arbeitsbedingungen, zu begreifen. In diesem Verständnis nehmen Lernen und Bildung ihren Ausgangspunkt nicht in der Konstruktion selbstbestimmter Lernsubjekte, „sondern in der gesellschaftlichen Formiertheit der Lernenden sowie in der individuell eigensinnigen Verarbeitung dieser Formiertheit, die sich in differenten Bedeutungshorizonten festmacht.“ (Ludwig 2008: 123, zit. n. Ertl-Schmuck 2010: 69)

Das dargelegte Theorie-Praxis-Verständnis, Lern- und Bildungsverständnis ist sowohl für die Lehrer/innenbildung als auch für die Berufsbildung der Gesundheitsfachberufe grundlegend. Bei der Durchführung der SPÜ und in den jeweiligen Blockpraktika, die im Studium integriert sind, können die Studierenden selbst Unterricht planen, durchführen und konkrete pädagogische Situationen erleben sowie die spezifischen Lernmöglichkeiten der jeweiligen Lernorte (Universität und Schulpraxis) in ihren unterschiedlichen Zielrichtungen reflektieren.

2. Planung von Lernsituationen

Der hier vorliegende Leitfaden soll als **Orientierung** für die Planung, Durchführung und Reflexion von Lernsituationen verstanden werden und **nicht als Abarbeiten der einzelnen Gliederungspunkte**. Sie können gemeinsam in der Gruppe Ihre eigene Gliederung erarbeiten. An dieser Stelle möchten wir Sie besonders auf die Bedeutsamkeit und die Chancen des gemeinsamen Arbeitens in einer Gruppe hinweisen. Nutzen Sie während der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion der Schulpraktischen Übungen die Gelegenheit des kollegialen Austausches in Ihrer Arbeitsgruppe. Im Sinne kollegialer Beratung wird es Ihnen so möglich sein,

Perspektiven zu wechseln, Rückmeldungen einzuholen und gemeinsam das Erlebte zu reflektieren (vgl. Helmke et al. 2017: 1-10).

Für die Planung von Lernsituationen können Elemente der Pflegedidaktischen Kategorialanalyse (Greb 2003/2010) und/oder der Subjektorientierten Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck 2000/2010) herangezogen werden. Diese Konzeptionen bieten einen theoretischen Rahmen für die Erarbeitung von Lernsituationen und Möglichkeiten, den Bildungsgehalt von Inhalten in der beruflichen Bildung ausgewählter Gesundheitsfachberufe zu überprüfen.

2.1 Bedingungsanalyse

Die Bedingungsanalyse ist zentral, um Entscheidungen in Bezug auf die Auswahl der Inhalte, Ziele, Methoden und Medien treffen zu können. Jank/Meyer bestimmen den Begriff als „Ermittlung der Voraussetzungen des Lehrens und Lernens“ (Jank/Meyer 1991: 93). Die für eine Unterrichtseinheit wesentlichen Einflussfaktoren werden im Vorfeld erfasst und einer Reflexion unterzogen (vgl. Meyer 2015: 130). Hierbei können verschiedene Bedingungsfelder in den Blick geraten, weshalb mitunter unterschiedliche Varianten beim inhaltlichen Aufbau und der Strukturierung einer Bedingungsanalyse vorzufinden sind. Anregungen zur thematischen Gliederung einer solchen Analyse finden Sie u.a. bei: Becker (2012), Meyer (2015), Mittelstädt (2010). Zu bedenken ist, dass sich auch während des Unterrichtens die Bedingungen verändern können, sofern stellt die Bedingungsanalyse ein wesentliches Element in der gesamten Lerneinheit dar.

2.2 Berufs(feld)didaktische Analyse

Die Erarbeitung einer Lernsituation erfolgt diskursiv in der jeweiligen Kleingruppe. Hier können Elemente des Strukturgitteransatzes/Kriteriensatzes (Greb 2003/2010) und/oder der Subjektorientierten Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck 2000/2010) als Reflexionsrahmen zur Auswahl und Begründung der Bildungsziele genutzt werden. Ziel ist es hierbei, die in der Sachanalyse gefundenen fachwissenschaftlichen Sachverhalte des Berufs sowie die beruflichen Handlungsanforderungen in didaktische Gegenstände zu transformieren und damit bildungstheoretisch zu legitimieren.

Vorgehensweise:

Handlungssituation

Ausgangspunkt bei einer lernfeldorientierten Lehrplanstruktur ist eine authentische Handlungssituation aus dem jeweiligen Beruf, für den ausgebildet wird. Diese basiert auf einer interdisziplinär und multidimensional angelegten beruflich bedeutsamen

Situation, die für das zu unterrichtende Lernfeld bzw. den Themenbereich exemplarisch ist. In diesem Verständnis sind Lernsituationen induktiv angelegt, d. h. sie werden aus beruflichen Situationen hergeleitet, die in der Arbeits- und Lebenswelt der Lernenden aufzufinden sind. Das Auffinden einer beruflich relevanten Handlungssituation erfolgt über unterschiedliche Wege. Bspw. können eigene berufliche Erfahrungen in einem Erzählstil schriftlich festgehalten werden oder die Lernenden werden gebeten, ihre Erfahrungen, die sie besonders nachhaltig negativ oder positiv beeindruckt haben, als Erlebnisschilderung aufzuschreiben. Darüber hinaus gibt es auch einschlägige Literatur, aus der Handlungssituationen entnommen werden können. Auch empirische Forschungsstudien, bspw. Interviews mit Betroffenen (Zegelin 2003) und Pflegenden (Weishaupt 2009), bieten eine Fülle an Material, welches für die Planung der Lernsituation genutzt werden kann. Auch bieten sich Falldarstellungen über Bilder (Hoops 2013) und Filme (Hänel 2015) an. Ebenso können Patientenforen genutzt werden und Sie können auch Handlungssituationen aufgreifen, die von den Lehrpersonen im Unterricht schon eingeführt wurden. Die ausgewählte Handlungssituation wird zum Fall. Die Fallgeschichte beschreibt Interaktionen handelnder Akteure, beschreibt Ereignisse, das Erleben, die Befindlichkeiten und Gedanken der beteiligten Personen und ist zeitlich begrenzt. Darüber können verschiedene Perspektiven, die im beruflichen Handeln implizit vorhanden sind, analysiert und unter bestimmten didaktischen Zielsetzungen reflektiert werden. Die Bedeutung der Fallorientierung ergibt sich aus der Berufsfelddidaktischen Analyse. Steht in einer Lernsequenz ein zweckrationales Handlungsverständnis im Vordergrund, dann hat dieses auch Auswirkungen auf die Auswahl der Fallmethode.

Strukturgitteransatz (Greb 2003/2010)

Die berufliche Handlungssituation wird im nächsten Schritt mit Hilfe des Strukturgitteransatzes (Greb 2003/2010) einem Deutungsprozess unterzogen. Zur Arbeit mit dem Kriteriensatz (Greb 2003/2010) bieten sich vor allem authentische Falldarstellungen unterschiedlicher Genese an. Anregungen finden sich bspw. bei Greb /Hoops (2008) oder Greb/Fuhlendorf (2013). Für die Erarbeitung einer Lernsituation ist es ausreichend, wenn ein bis zwei Reflexionskategorien bzw. Kategorienpaare herangezogen werden. Der Kriteriensatz von Greb (2003/2010) dient vor allem dazu, immanente und unauflösbare Widersprüche des Pflegerischen oder des Handelns in Assistenzberufen zu reflektieren. Dabei ist auch die Differenzerfahrung von Sache und Begriff ein wesentlicher Bestandteil, um die Grenzen des wissenschaftlichen Wissens

zu reflektieren. Identitätskritik (Greb 2003/2010) ist dabei implizit immer auch eine Kritik an rational verengten Erkenntnisprozessen. Fachwissenschaftliche Inhalte werden so vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Verhältnisse einer Ideologiekritik unterzogen. Die Komplexität des beruflichen Handelns soll demnach neben einer funktional-nutzenbezogenen Perspektive durch eine hermeneutisch-phänomenbezogene Perspektive erweitert werden. Zentrale Zielstellung ist hier die Hermeneutische Einzelfallkompetenz (zum Strukturgitter siehe Seminarunterlagen).

Subjektorientierte Pflegedidaktik (Ertl-Schmuck 2000/2010)

Eine weitere Möglichkeit, den Bildungsgehalt zu bestimmen, bietet die Subjektorientierte Pflegedidaktik. Ausgangspunkt ist ebenso eine berufliche Handlungssituation, die, wie oben dargelegt, über verschiedene Wege bestimmt werden kann. Bei der Falldarstellung geht es im Vorfeld darum, den Schwierigkeitsgrad im Kontext des hermeneutischen Fallverstehens zu bestimmen.

Bei der Bestimmung der Bildungsziele können folgende Fragen an die jeweilige zu bewältigende Situation gestellt werden:

Reflexionsfragen

Subjekterleben

- Welche Rollen- und Kommunikationsmuster sind erkennbar?
- Welchen Einfluss hat das Setting auf das Erleben der an der Handlung beteiligten Menschen?
- Welche identitätsbedrohenden Anteile werden erkennbar (körperliche Einschränkungen, Machtstrukturen etc.)?
- Welche Subjektanteile werden erkennbar? (Fühlen, Wollen, Denken und Handeln)

Handlungserfordernisse für das berufliche Handeln

- Welche Forschungsstudien tragen zum Verstehen der Situation und zur Entscheidungsfindung bei?
- Welche Theorien/Konzepte und Instrumente sind von Bedeutung? (z.B. Pflegetheorien, Pflegeprozess etc.)
- Welche Wissensdimensionen sind relevant? (Beispielsweise empirisch-systematisches Wissen, leibliches Wissen, Erfahrungswissen etc.)
- Welche praktischen Fertigkeiten müssen erlernt werden?
- Welche organisatorischen und administrativen Erfordernisse sind notwendig?
- Welche interprofessionellen Bezüge sind herzustellen?

Bildungsmöglichkeiten – es geht um die Stärkung der beteiligten Menschen in ihrem Handeln

Erkennen von inneren Konflikten

- Aufdecken von Widersprüchen und Abhängigkeitsverhältnissen
- Förderung der sprachlichen Kompetenz (argumentative Rede), um an praktischen Diskursen teilnehmen zu können
- ethische Reflexionsfähigkeit
- Wie kann Mündigkeit sozial erlebbar werden? (Beispielsweise über Aushandlungsprozesse im Unterricht)

Über diese Reflexionsfragen können **Bildungsziele** bestimmt werden, die einer didaktischen Reduktion unterzogen werden.

Zentral im Lehr-Lernprozess sind Aushandlungsprozesse: Verschränkung verschiedener Perspektiven (Lehrende/Schüler/-innen) in Bezug auf die zu bearbeitenden Lerngegenstände.

2.3 Sachanalyse und Didaktische Reduktion

Die inhaltliche Ausarbeitung zu den einzelnen Themen (Sachanalyse) ist für Sie absolut erforderlich, denn Sie müssen sich „fit“ für die zu bearbeitenden Inhalte machen. Innerhalb Ihres SPÜ-Berichtes legen Sie selbstständig Schwerpunkte bei der Darstellung der Sachanalyse fest. Dabei ist zu berücksichtigen: Aktuelle **Forschungsstudien** heranziehen, denn Lehrbücher reichen zur Vorbereitung nicht aus. Zentral ist hierbei die Einbeziehung aktueller pflege-/gesundheitswissenschaftlicher Literatur. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven reflektiert. Neben naturwissenschaftlich orientierten Studien bspw. hinsichtlich der Wirksamkeit bestimmter pflegerischer Maßnahmen, sollten auch qualitative Studien einbezogen werden, die stärker die Erlebensmomente der Betroffenen in den Blick bringen. Übergeordneter Struktur- und Sachzusammenhang ist dabei der Pflegeprozess als Problemlösungs- und Beziehungsprozess (Nerheim 2001), welcher sowohl in der Sachanalyse wie auch im Unterricht aufscheinen sollte. Darüber hinaus geht es darum, die Struktur des Pflegeprozesses, die das pflegerische Handeln bestimmt und die multidisziplinären Wissensbestände in den Blick zu nehmen. Versuchen Sie also, eine interdisziplinäre Perspektive einzunehmen.

Nicht alle ermittelten Ziele und Inhalte lassen sich in einer Lernsituation realisieren. Im nächsten Schritt, der didaktischen Reduktion, gehen die Informationen aus der vorausgehenden Bedingungsanalyse ein. Nach dieser Prüfung lassen sich einige der vorab formulierten Lehr-Lernanliegen streichen. Die verbleibenden Ziele und Inhalte werden dann zu Sinneinheiten bzw. Lernsequenzen zusammengeführt. Hier erfolgt

eine Begründung, weshalb diese Lernsequenzen übrigbleiben.

Beachten Sie bei der Gestaltung des Unterrichts, dass in Lernsituationen beruflich bedeutsame Handlungssituationen didaktisch aufbereitet werden.

2.4 Lernsequenzen

Die einzelnen Überschriften der Lernsequenzen sind handlungsorientiert oder auf der Erlebensebene zu formulieren. Bspw. „Pflegerisches Handeln am Schmerzmanagement ausrichten“ oder „Der Schmerz vernichtet mich“. Die Zielformulierung auf der Performanzebene beinhaltet eine Verhaltens- und Inhaltskomponente sowie ggf. eine Situationskomponente. Theoretisches Fachwissen ohne Bezug zur Verhaltenskomponente kann nicht als Fachkompetenz bezeichnet werden. Formulierungen wie bspw. „**kennen**“ oder „**Überblick haben**“ sind **keine Zielformulierungen auf der Performanzebene**. Zur Formulierung kognitiver Lehr-Lernziele können Sie die Taxonomie nach Bloom/Engelhart (1969) heranziehen.

Hinweise zur methodischen Gestaltung des Unterrichts

Für Lernprozesse, in denen Problemlösungsfähigkeiten angestrebt werden, eignen sich bspw. Methodenkonzepte, die eine strukturierte Auseinandersetzung mit Wissen oder ein Training von Fertigkeiten erfordern (bspw. Problemorientiertes Lernen nach dem 7-Schritt bzw. 8-Schritt). Geht es eher um Deutungsprozesse, dann können erfahrungsorientierte Methoden eingesetzt werden (bspw. Rollenschreiben, Standbilder). Hierbei können sich die Lernenden mit sich selbst und den Deutungen Anderer auf unterschiedlichen Ausdrucksebenen auseinandersetzen. Sie können aber auch Widersprüche aufdecken sowie zu eigenen und fremden Positionen auf Distanz gehen. Bei Dilemmasituationen geht es darum, unterschiedliche Meinungen gegeneinander abzuwägen und über Kriterien zu einem reflektierten Urteil zu kommen. Methoden wie bspw. die Dilemmadiskussion oder die ethische Fallreflexion können zum Einsatz kommen.

Planung des Unterrichts und Zusammenführung der Lernsequenzen

Zu reflektieren sind folgende Aspekte:

- **Bestimmung der Zugänglichkeit und Darstellbarkeit**
Zugänge können berufliche Handlungssituationen, Material von Interviewausschnitten, Filme etc. sein.
- **Lehr-Lern-Prozessstruktur (Unterrichtsphasen)**
Die Phasengliederung des Unterrichts ist abhängig von der Zielsetzung und der

methodischen Gestaltung des Unterrichts.¹

Für die Aufteilung der Lernsequenzen kann folgendes Schema als Orientierung gelten (vgl. Muths 2013: 168):

- Einstiegsphase
- Wissens- und Kompetenzerweiterung in mehreren Lernsequenzen
- Phase der Ergebnissicherung
- Den einzelnen Lernsequenzen werden Zeitrichtwerte zugeordnet.

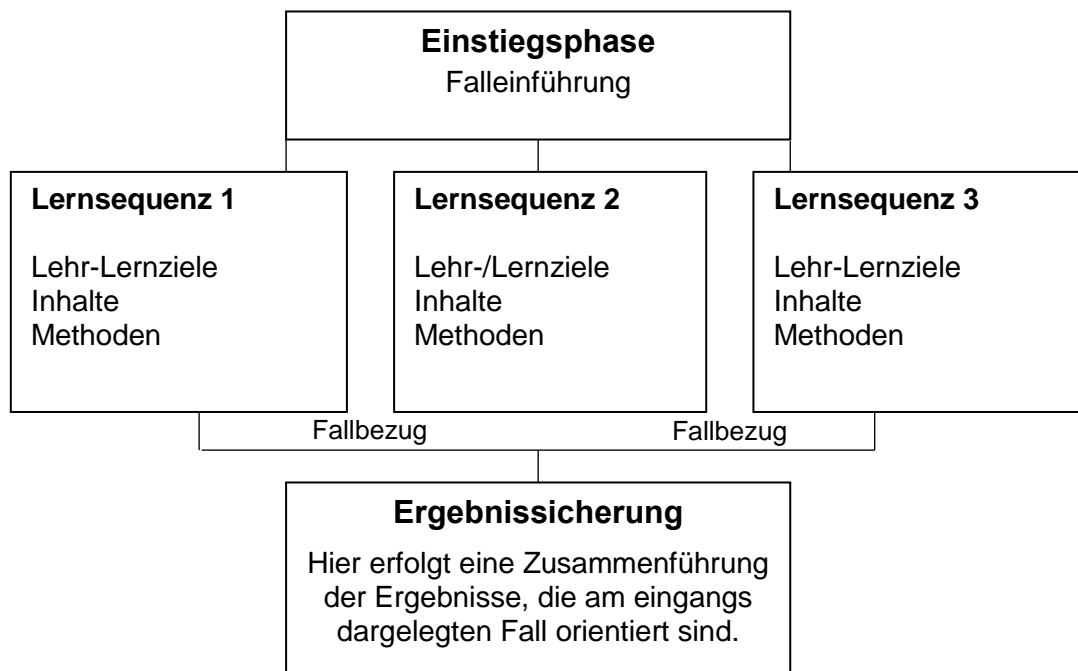


Abbildung 1: Schema zur Zusammenschau der Lehr-/Lerninhalte zu Sinneinheiten

Nach diesem Schritt beginnt die Aufgabenverteilung. Jeder/jede Student/in muss insgesamt 90 Minuten Unterricht durchführen. Wie diese Zeiten verteilt werden, bleibt der jeweiligen Gruppe überlassen. Für den eigenen Unterricht muss ein Unterrichtsverlaufsplan erstellt werden und den Betreuenden der Universität sowie dem/der Mentor/in der jeweiligen Schule **in Absprache** vor der eigenen Unterrichtsgestaltung gemailt werden. Sie können verschiedene Varianten von Unterrichtsverlaufsmodellen nutzen. Allerdings sollte auf die Kategorie „*erwartetes Schüler/innenverhalten*“ verzichtet werden, da Ihr Blick möglichst frei bleiben soll für die Vielfalt und Komplexität des Unterrichtsgeschehens.

¹ Zugänglichkeit und Lehr-Lern-Prozessstruktur sind dem Perspektivenschema von Klafki entnommen (Klafki 1993: 272).

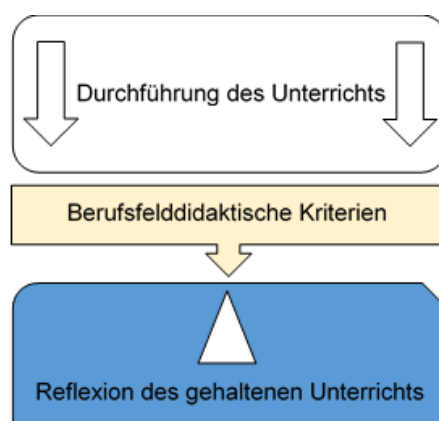
3. Theoriegeleitete Reflexion der Schulpraktischen Übungen

Neben der mündlichen Auswertung der gehaltenen Unterrichtsstunden (gemeinsam mit dem Mentor bzw. der Mentorin) ist auch eine theoriegeleitete Reflexion erforderlich. Die Reflexion wird als Eigenleistung jedes einzelnen Studierenden bewertet und kann mit den Betreuenden der Universität abgesprochen werden. Die theoriegeleitete Reflexion der Schulpraktischen Übungen bezieht sich auf den selbst durchgeführten Unterricht. Um der Spezifik der jeweiligen Handlungs- und Berufsfelder und ihrer Didaktik näher zu kommen, stellen vor allem berufsfelddidaktische Kriterien das Hauptaugenmerk der theoretischen Ausarbeitung dar (siehe Kap. 4).

3.1 Reflexion des gehaltenen Unterrichts

Der Schwerpunkt der Reflexion der Unterrichtsstunde wird von den Studierenden selbst gewählt und bezieht sich nicht auf das Beschreiben des gesamten Unterrichtsverlaufs, sondern auf ausgewählte berufsfeldspezifische Kriterien, die zu Beginn der Reflexion offengelegt werden. Mit dem/der universitären Betreuer/-in können die Kriterien bereits in der Vorbereitung vor dem Halten des Unterrichts festgelegt werden, auch um den anderen Studierenden der Gruppe Kriterien zur Hospitation an die Hand geben zu können (siehe Abbildung 2). Dabei wird eine selbstkritische Perspektive und Reflexion eingenommen und es erfolgt ein Bezug zum gewählten berufsfelddidaktischen Modell, wobei in diesem Zusammenhang auch der didaktische Implikationszusammenhang Berücksichtigung findet.

Neben geplanten Beobachtungskriterien bieten sich auch Ereignisse im Unterricht zur theoriegeleiteten Reflexion an, in denen die Planung *nicht* aufgegangen ist, da hier die Differenz von Theorie und Praxis am stärksten hervortritt. Neben der Integration wissenschaftsbasierten Wissens (Regel-, Begründungs- und Erklärungswissen) kann so eine hermeneutische Kompetenz des (pädagogischen) Fallverstehens angebahnt werden. Denn professionelles Lehrer/-innenhandeln erfordert eine „reflexive Könnerschaft“, die sich nach Neuweg (2004) durch das „Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ auszeichnet.



3.2 Reflexion einer hospitierten Unterrichtsstunde

Hospitieren, verstanden als „Gast sein“, bedeutet hier das Handlungsfeld der Schulpraxis zu besuchen und theoretisch zu untersuchen. Dabei reicht es aus, sich wiederum auf einen Aspekt oder eine Unterrichtsphase zu konzentrieren. Berufsfeldspezifische Kriterien können im Vorhinein mit dem/der universitären Betreuer/-in, dem/der Mentor/-in sowie den Studierenden Ihrer Gruppe besprochen werden (siehe Abbildung 3). Auch gerade, weil subjektive Theorien eine Beständigkeit aufweisen (Gruschka 2005), sollten auch hier die berufsfelddidaktischen Kriterien genutzt werden, um einen Aspekt oder ein Ereignis im hospitierten Unterricht im Nachhinein einer spezifisch pflagedidaktischen Auseinandersetzung zukommen zu lassen. Die gemachten Differenzenerfahrungen stellen so eine Möglichkeit dar, hermeneutisch-pädagogische Kompetenzen anzubahnen. Die Reflexion **einer** hospitierten Unterrichtsstunde halten Sie schriftlich fest und fügen diese in Ihr Portfolio ein.

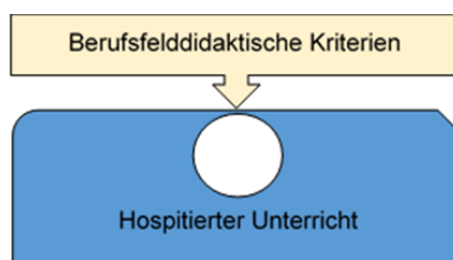












Abbildung 3: Reflexion eines Aspektes des hospitierten Unterrichts

4. Kriterien zur Hospitation und Auswertung von Unterricht

Die nachfolgenden Kriterien können für die Vorbereitung, Hospitation und Auswertung von Unterricht genutzt werden. Sie sind eine erste Orientierungshilfe, die jederzeit erweitert werden kann. Bewahren Sie die ausgefüllte Kriterienliste sorgsam auf, um diese in Ihr Entwicklungsportfolio sowie den SPÜ-Bericht einfügen zu können.

Nachbesprechung der Lernsequenz	
Name Student/-in: Fachsemester: Datum: Thema der Unterrichtseinheit:	
Kriterien der Berufsfelddidaktik	
Zusammenhang von berufsfelddidaktischer Analyse und Unterricht 	Bemerkungen
Kompetenzdimensionen (siehe KMK 2011) 	Bemerkungen
Fallorientierung 	Bemerkungen
Handlungsorientierung 	Bemerkungen
Erfahrungsorientierung 	Bemerkungen
Einbezug disziplinären Wissens 	Bemerkungen
Kriterien der Allgemeinen Didaktik	
Schüler/-innenorientierung 	Bemerkungen
Klarheit und Struktur 	Bemerkungen
Classroom-Management 	Bemerkungen
Pädagogische Professionalität 	Bemerkungen
Fazit und Ausblick	
Welche Lernbedarfe ergeben sich aus dieser Reflexion für mich?	

Glossar SPÜ-Leitfaden

Dieses Glossar gibt einen kurzen Überblick zu den zentralen Kategorien des entwickelten Reflexionsschemas mit dem Ziel einer ersten Bedeutungsannäherung.

Zusammenhang von berufsfelddidaktischer Analyse und Unterricht

Die berufsfelddidaktische Analyse dient als „Begründungs-, Orientierungs- und Reflexionsrahmen“ (Ertl-Schmuck und Fichtmüller 2009, S. 46) zur Generierung und Legitimation berufsfeldrelevanter Bildungsgehalte. Die sich aus dieser Analyse ergebenden Bildungsziele und -inhalte sollten daher auch im Unterricht aufscheinen (vgl. Ertl-Schmuck et al. 2018, S. 4ff.). In diesem Zusammenhang ist außerdem das Bildungsverständnis der gewählten pflagedidaktischen Theorie zu berücksichtigen (vgl. Ertl-Schmuck und Fichtmüller 2010).

Kompetenzdimensionen

Eine Lernsituation sollte den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen fördern. Als Orientierungsrahmen kann das Kompetenzmodell der KMK (2011, S. 14f.) Verwendung finden. Alternativ bietet sich für die Berufliche Fachrichtung Gesundheit und Pflege das „Stuttgarter Modell“ an (vgl. Weglage 2004) oder das Kompetenzmodell aus der CosMed-Studie (vgl. Seeber 2014).

Fallorientierung

Die Arbeit mit einem Fall kann je nach Zielrichtung variieren. So ist es möglich, dass der Fall primär eine illustrative Funktion erfüllt und bspw. lediglich zum Einstieg in eine Lernsequenz verwendet wird. Zielt der Unterricht allerdings auf das Verstehen und Deuten eigenen und fremden Erlebens ab, dann erfordert dies eine intensive und tiefgründige Auseinandersetzung mit einem authentischen Fall (Hundenborn 2007, S. 96–101). Trifft letztgenanntes zu, bietet es sich an, die Lernsituation anhand des Falles zu strukturieren, auch, um einen kontinuierlichen Fallbezug im Unterricht zu fördern (vgl. Ertl-Schmuck 2018, S. 8).

Handlungsorientierung

Jede Handlung enthält durch ihre berufsfelddidaktische Transformation implizit oder explizit Hinweise auf das Handlungsverständnis der Lehrenden. Für eine diesbezügliche Einschätzung stellt sich zunächst die Frage, wie sich das

Verhältnis zwischen Handlungsverständnis und Handlungssituation zeigt (vgl. Ertl-Schmuck et al. 2018, S. 6). Des Weiteren ist die Handlungsorientierung auch als Lernprinzip zu verstehen, welches die Lernenden „zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben“ befähigen soll (KMK 2011, S. 31).

Erfahrungsorientierung

Fokussiert der Unterricht die Wahrnehmungen, Erfahrungen, Empfindungen und Deutungen der Lernenden mit dem Ziel der Arbeit an und mit Haltungen, dann muss dieser so konzipiert sein, dass die Lernenden ermutigt werden, genannte Aspekte zu thematisieren und sich untereinander auszutauschen (Oelke 2009, S. 17). Hierbei sind erfahrungsorientierte Methodenkonzepte zu berücksichtigen (Oelke et al. 2000).

Einbezug berufsfeldrelevanten Wissens

Innerhalb dieser Kategorie geraten das für das Handeln im Berufsfeld Gesundheit und Pflege relevante Wissen in den Blick. Fichtmüller und Walter (2007, S. 184) unterscheiden dabei zwischen Wissensarten (implizit und explizit) und folgenden Wissensdimensionen: empirisches respektive systematisches Wissen, Erfahrungswissen, Nichtwissen, persönliches Wissen, leibliches Wissen und intuitives Wissen (Fichtmüller und Walter 2007, S. 185). Diese Wissensdimensionen weisen in unterschiedlich hohem Maße Anteile der expliziten und/ oder der impliziten Wissensart auf.

Schüler/-innenorientierung

Zentral steht hierbei die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, welche gekennzeichnet sein soll durch Wertschätzung, gegenseitigen Respekt und die Förderung von Wohlbefinden bei allen am Unterrichts-geschehen Beteiligten. In einem schüler/innenorientierten Lehr-/Lernarrangement erhalten Lernende die Möglichkeit, den Unterricht aktiv mitzugestalten, indem sie bspw. bei Entscheidungen partizipieren können, sie ernst genommen werden und ihr Feedback eingeholt wird (vgl. Helmke 2012, 237ff). Auch Meyer (2011, S. 47–55) betont die Notwendigkeit eines schüler/-innenorientierten Unterrichts, ordnet diese Kategorie allerdings dem Merkmal des „lernförderlichen Klimas“ zu.

Klarheit und Struktur

Diese Reflexionskategorie umfasst u.a. die Gliederung des Unterrichtsgeschehens, die Verständlichkeit von Äußerungen sowie die Transparenz des Vorgehens (vgl. Helmke 2012, S. 190). Meyer (2011, 28f) verweist in diesem Zusammenhang auf eine weitere Differenzierung in Aufgabenklarheit, Regelklarheit und Rollenklarheit. Eine inhaltliche Klarheit soll sich insbesondere durch den Einbezug von Vorerfahrungen der Lernenden ergeben; weiterhin wird die Fixierung von Zwischenergebnissen sowie der Einsatz von Strukturierungshilfen empfohlen (vgl. Helmke 2012, S. 198; Meyer 2011, S. 59).

Classroom-Management

Die Bezeichnung Classroom-Management hat sich innerhalb der Literatur etabliert und löst zunehmend den Begriff der Klassenführung ab. Classroom-Management umfasst jedoch einen integrativen Ansatz, welcher „präventive, proaktive und reaktive Elemente“ enthält (Helmke 2012, S. 173). Verschiedene Dimensionen des Classroom-Managements finden sich z.B. bei Kounin: Allgegenwärtigkeit und Überlappung, Reibungslosigkeit und Schwung, Aufrechterhaltung und Gruppenfokus sowie Überdrussvermeidung (2006, S. 85–144). Für den deeskalierenden Umgang mit Störungen im Unterrichtskontext hat Borich den Low-Profile-Ansatz entwickelt, der den Prinzipien „Anticipation, Deflection und Reaction“ (2008, S. 99) folgt.

Anbahnung von pädagogischer Professionalität

In dieser Kategorie werden unterrichtsrelevante Charakteristika der Lehrperson zusammengefasst. Der reflexive Umgang mit Widersprüchen, Antinomien und Paradoxien im Lehrer/innenhandeln zeigt die Anbahnung pädagogischer Professionalität (vgl. Helsper 2004). In der Nachbesprechung von Unterricht können erlebte widersprüchliche Anforderungen reflektiert werden, um den Studierenden die Möglichkeit zur Entwicklung einer nachhaltigen kritisch-reflexiven Berufsidentität zu eröffnen (Ertl-Schmuck et al. 2018, S. 2).

Literatur

- Becker, Georg E. (2012): Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik Teil I, 10., neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D. (1969): Taxonomy of educational objectives. Cognitive domain. New York: MacKay.
- Borich, Gary D.; Martin, Debra Bayles (2008): Observation skills for effective teaching. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2010): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa: 55-90.
- Ertl-Schmuck, Roswitha; Fichtmüller, Franziska (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2000): Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive. Frankfurt am Main: Mabuse.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Fichtmüller, Franziska; Walter, Anja (2007): Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2006. Göttingen: V&R unipress.
- Greb, Ulrike/Fuhlendorf, Anke (2013): Hochschuldidaktik. Ein Exempel. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa: 90-123.
- Greb, Ulrike (2010): Die Pflegedidaktische Kategorialanalyse. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/ Fichtmüller, Franziska (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa: 124-165.
- Greb, Ulrike/Hoops, Wolfgang (2008) (Hg.): >>Demenz<< - jenseits der Diagnose. Pflegedidaktische Interpretation und Unterrichtssetting. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Greb, Ulrike (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Frankfurt am Main: Mabuse.
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule; Vorstudie. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Helmke, Andreas et al. (2017): EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Version 6.01. URL: http://unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Broschuere_Version_6.01.pdf (Zugriff am 05.10.2017; 10:00 Uhr).
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Unter Mitarbeit von Franz E. Weinert. 4., aktualisierte Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? In: Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 49–99.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main: 521-569.
- Hoops, Wolfgang (2013): Pflege als Performance. Zum Darstellungsproblem des Pflegerischen. Bielefeld: Transcript.
- Hundenborn, Gertrud (2007): Fallorientierte Didaktik in der Pflege. Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung. 1. Aufl. München: Elsevier Urban & Fischer. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2849118&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Hänel, Jonas (2015): Film-Bildung. Ein pflegedidaktisches Forschungsfeld. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (2015): Pflegedidaktische Forschungsfelder. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 230-257.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Klafki, Wolfgang (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 3. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin, Stand September 2011.
- Kounin, Jacob S. (2006): Techniken der Klassenführung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints, 3).
- Meyer, Hilbert (2015): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 8. Auflage, Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? 8. Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Mittelstädt, Holger (2010): Unterrichtsvorbereitung. Strategien, Tipps und Praxishilfen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Muths, Sabine (2013): Lerninseln. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa: 152-185.
- Nerheim (2001): Die Wissenschaftlichkeit der Pflege. Bern: Huber.
- Neuweg, Hans-Georg (2004): Im Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“. Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von LehrerInnen. In: Backes-Haase, Alfons/ Frommer, Helmut (Hg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Diskussion Berufsbildung Band 6, hrsg. von Bernhard Bonz/ Heinrich Schanz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag: 14-32.

- Oelke, Uta-Karola (2009): Szenisches Spiel. In: *PADUA* 4 (3), S. 13–19.
Online verfügbar unter https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/258/file/Oelke_Szenisches_Spiel_Manuskript_2009.pdf, zuletzt geprüft am 06.06.2018.
- Oelke, Uta; Scheller, Ingo; Ruwe, Gisela (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Theorie und Praxis eines neuen pflegedidaktischen Ansatzes. 1. Aufl. Bern: Huber.
- Seeber, Susan (2014): Struktur und kognitive Voraussetzungen beruflicher Fachkompetenz: Am Beispiel Medizinischer und Zahnmedizinischer Fachange-stellter. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (S1), S. 59–80. DOI: 10.1007/s11618-013-0460-7.
- Weglage, Gabi (2004): Integrative Pflegeausbildung: Das Stuttgarter Modell. In: *Pflegewissenschaft* 6 (4), S. 204–212.
- Weishaupt, Sabine (2009): Subjektivierendes Arbeitshandeln in der Altenpflege. Die Interaktion mit dem Körper. In: Böhle Fritz/Wehrich, Margit (Hg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: VS Verlag: 86-104.
- Zegelin, Angelika (2003): Festgenagelt sein. Der Prozess des Bettlägerigwerdens. Bern: Huber.

Anhang

- Bewertungskriterien für die Prüfungsleistung im Modul EW-SEBS-GPF-SPS2.
- Der Bericht umfasst ca. 20 Textseiten als Einzel- oder ca. 30 Seiten als Gruppenleistung. Die Reflexion des eigenen Unterrichts wird individuell bewertet und geht in die Gesamtnote ein.
- Nach bestandener Prüfungsleistung werden 4 LP vergeben.

Bewertungsbogen für den SPÜ-Bericht

Name des/der Studierenden:

Gutachter/-in:

Kriterien	Bewertung	Begründungen
Einleitung - eigene Zielsetzung und Erwartungen - bildungstheoretische und lehr- lerntheoretische Anliegen - inhaltlicher Überblick der Ausarbeitung - Darstellung subjektiver Theorien über den Lehr-/Lernprozess	2	
Bedingungsanalyse	5	
Berufsfelddidaktische Analyse + Planung von Unterricht - berufliche Handlungssituation/ Fallsituation - berufsfelddidaktische Analyse anhand einer gewählten Theorie → Erkundung des Bildungsgehaltes - Analyse der Sachebenen - didaktische Reduzierung unter Berücksichtigung der Bedingungs- und Sachanalyse - Begründung der didaktischen Reduktion - Fachsprache - Planung der Lernsequenzen	30	
Reflexion des gehaltenen Unterrichts (90 Minuten) - selbstkritische Perspektive und Reflexion in Bezug auf das gewählte berufsfelddidaktische Modell (Chancen und Grenzen) - Zusammenhang zwischen berufsfelddidaktischer Analyse und Unterricht - Ableitung künftiger Lernbedarfe und offener Fragen in Bezug auf die Berufsfelddidaktik	10	
Reflexion der Planung und Durchführung der gesamten Lernsituation	10	

Literatur und Formalien <ul style="list-style-type: none"> - Relevanz und Aktualität der Literatur, Einbezug von relevanten Forschungsstudien - Zitation – Durchgängigkeit - vollständige Angaben im Literaturverzeichnis - Rechtschreibung, Grammatik und Interpunktion - ansprechende Formatierung - Seitenzahlvorgabe berücksichtigt 	3	
Gesamtpunktzahl	60	

Bewertungsraster

60	-	58	1,0
57	-	55	1,3
54	-	52	1,7
51	-	49	2,0
48	-	46	2,3
45	-	43	2,7
42	-	40	3,0
39	-	37	3,3
36	-	34	3,7
33	-	30	4,0
weniger als 30 = nicht bestanden			