

Empirische Befunde zur Unterrichtskultur in der Pflegeausbildung

Karin Reiber

In diesem Beitrag wird der Kulturbegriff mithilfe von berufspädagogischen Paradigmen operationalisiert, um ihn empirisch anschlussfähig zu machen. Gegenstand der Untersuchung ist die methodische Dimension von Unterricht als Ausdrucksform von Lernkultur: Unterrichtsverlaufsprotokolle von Pflegeunterricht wurden im Hinblick auf den Methodeneinsatz ausgewertet. In den Ergebnissen zeigt sich, dass sich der vielfach konstatierte Lernkulturwandel noch nicht in der Unterrichtswirklichkeit der Pflegeausbildungen abbildet.

1. Theoretischer Bezugsrahmen

Der Begriff „Kultur“ ist im Zusammenhang mit Schule, Unterricht und Lernen seit mehr als einer Dekade en vogue. Dabei lässt sich im schulpädagogischen Kontext eine stark normativ geprägte Lesart des Kulturbegriffs (Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel und Rabenstein, 2008) nachweisen, der zwangsläufig zu Unschärfen führt. Ähnliches ist auch für die Berufspädagogik zu konstatieren, in deren Diskurs „Kultur“ als kritische und abgrenzende Chiffre mit „vielfach schillernde[n] Facetten“ (Achtenhagen, 2004, 98) benutzt wird.¹ Inzwischen ist der Begriff jedoch zum Gegenstand einer differenzierten erziehungswissenschaftlichen Diskussion avanciert, wie sich u. a. am Thema des DGfE-Kongresses 2008 „Kulturen der Bildung“ belegen lässt (Kolbe et al., 2008). Im ersten Schritt dieses Beitrags wird zunächst eine Begriffsbestimmung und -präzisierung vorgenommen, um daran empirisch anschließen zu können.

Eine Lernkultur zeichnet sich durch eine gemeinsame Sprache aus: Spezifische Begriffe werden von denen, die sich einer Lernkultur zugehörig fühlen, mit denselben Konnotationen verwendet, sodass aufgrund der Sprache eine Basis für gegenseitiges Verstehen und Verständnis gegeben ist. Die Übereinstimmung in Nutzung von Sprache und der Verwendung von Begriffen ist Ausdruck von gemeinsam geteilten Werten. Dieser Wertebezug besteht in einer Lernkultur in einer grundlegenden pädagogischen oder didaktischen Orientierung.

¹ Zur euphemistischen bis hin zur missbräuchlichen Verwendung des Begriffes „Lernkultur“ vgl. Weinert, 1997, 26.

Weiterhin kennzeichnen stabile Verhaltenserwartungen in der Kommunikation und Interaktion eine Lernkultur. In Abhängigkeit von den fundamentalen Normen und Werten treten bestimmte Interaktions- und Kommunikationsmuster gehäuft, andere selten bis gar nicht auf. Ihr konkretes Abbild findet eine Lernkultur in spezifischen Lernformen und Lehrstilen: An der Art, wie gelernt und gelehrt wird, lässt sich ablesen, was die grundlegenden Orientierungen einer Lernkultur sind (Arnold und Schüßler, 1998).

An drei Beispielen kann für die Berufs- und Pflegepädagogik aufgezeigt werden, dass der theoretische Diskurs einen Lernkulturwandel widerspiegelt. Der Lernfeldansatz (1) impliziert eine konsequente Kompetenzorientierung: Die Auswahl des Stoffes und seine didaktische Aufbereitung und Anordnung erfolgen von der Zielbestimmung beruflicher Handlungskompetenzen her (z. B. Tenberg, 2006). Aus dem für die Berufspädagogik grundlegenden Anspruch auf einen Theorie-Praxis-Transfer (2) ergibt sich das Prinzip Handlungsorientierung. Allgemein gesprochen kann Handlungsorientierung als „Signum für wirklich bildendes Lernen“ (Bönsch, 2006, 95) bezeichnet werden, insofern als es sich um ein für das Lernsubjekt sinnvolles Lernen handelt, an dem es bei der Planung, Durchführung und Auswertung aktiv beteiligt ist (vgl. a. a. O.). Für berufliche Bildungsprozesse wird Handlungsorientierung im Sinne der Handlungsregulationstheorie rezipiert und daraus das Postulat abgeleitet, dass Lernen im Rahmen einer vollständigen Handlung zu konzipieren ist (z. B. Keuchel, 2002). Fachdidaktische Studien (3) leiten aus den Charakteristika pflegerischen Handelns als Prinzip für die pflegeberufliche Bildung eine Subjektorientierung ab (Ertl-Schmuck, 2000). Die personale Qualität pflegerischer Dienstleistungen hat ihre Entsprechung in einer didaktischen Ausrichtung an den individuellen Lern- und Alltagserfahrungen; diese werden zum Ausgangs- und Bezugspunkt beruflicher Bildungsprozesse. Diese drei Orientierungen stehen paradigmatisch für einen Lernkulturwandel beruflicher Bildung, weil sie Ausdruck einer grundlegenden pädagogischen Ausrichtung sind und weitreichende Folgen für Lernformen und Lehrstile haben. Für Lernprozesse im schulischen Kontext lässt sich der Begriff der Lernkultur noch präziser als Unterrichtskultur fassen, der als Chiffre für die „Unterstützung individueller, aktiver Lernprozesse“ (Gudjons, 2006, 10) gebraucht wird.

Wenn nun im Folgenden die methodische Dimension von Unterricht näher betrachtet werden soll, ist zunächst noch deren Zusammenhang mit Unterrichtskultur zu klären. Die methodische Dimension legt als eine der didaktischen Grundsatzentscheidungen eine bestimmte Form der Kommunikation und Interaktion fest; sie korrespondiert also mit stabilen Verhaltenserwartungen ei-

ner Unterrichtskultur. Die methodische Dimension ist weiterhin Ausdruck eines bestimmten Lehr-Lern-Verständnisses, in dem sich wiederum grundlegende pädagogisch-didaktische Orientierungen manifestieren. Die Operationalisierung der o. g. Prinzipien des Lernkulturwandels in der Berufs- und Pflegepädagogik kann auf der methodischen Seite des Unterrichts sichtbar werden durch:

- Verfahren, die die individuelle Aneignung von Inhalten ermöglichen und fördern;
- Verfahren, die in Ergänzung dazu eine diskursive Aneignung von Inhalten ermöglichen und fördern;
- Verfahren, die einen interindividuellen Vergleich von Lösungen und Konzepten ermöglichen und fördern;
- Verfahren, die die Reflexion und Steuerung des Lernprozesses durch die Lernenden selbst ermöglichen und fördern;
- Verfahren, die ein Probehandeln in einem geschützten Rahmen/Raum ermöglichen und fördern.

Diese methodischen Implikationen zielen gleichermaßen auf die Persönlichkeitsentwicklung wie auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz ab. Die Fokussierung auf die methodische Dimension von Unterricht wird vorgenommen, weil die empirische Untersuchung derselben, wie sie im nächsten Schritt vorgestellt wird, innerhalb des Referenzrahmens Lehr-Lern-Kultur betrachtet wird. Mit dieser stringenten Ausrichtung an der methodischen Dimension von Unterricht als Abbild von Unterrichtskultur wird eine doppelte Abgrenzung vorgenommen. Die inhaltliche Dimension der Unterrichte wird nicht näher beleuchtet² und es werden keine Rückschlüsse auf Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrkräfte gezogen. Beide Fragestellungen wären ebenso interessant wie ertragreich, würden aber angesichts der hier untersuchten Fragestellung zu weit führen.

² Zur Unterscheidung von Lern- und Fachkultur vgl. Meyer, 2005.

2. Empirischer Zugang zur Unterrichtskultur im Pflegeunterricht

Bei der hier vorgestellten Untersuchung handelt es sich um eine Sekundärana-lyse³ von schriftlichen Unterrichtsverlaufsprotokollen, die von Studierenden im Rahmen ihres praktischen Studiensemesters erstellt worden sind. Die Studie-renden haben dabei bei Pflegeunterrichten von hauptamtlich an Pflegeschulen tätigen Lehrkräften hospitiert. Die Datenerhebung erfolgte dabei mithilfe eines teilstandardisierten Protokollbogens (Dokumentationsinstrumente siehe Rei-ber, 2008). Die Erhebung fand im Laufe des Sommersemesters 2007 an zwölf Pflegeschulen in Baden-Württemberg und Bayern statt; die Protokolle bezie-hen sich auf jeweils zwei Unterrichtseinheiten, d. h. auf 90 Minuten, wobei die-se Sequenz auch innerhalb einer größeren Lernsituation⁴ eingebettet sein konnte, die vom zeitlichen Umfang her die dokumentierten zwei Unterrichts-einheiten überschritt. In die Auswertung sind insgesamt 29 Aufzeichnungen von Unterrichtssequenzen mit einem pflegebezogenen inhaltlichen Schwer-punkt eingegangen.

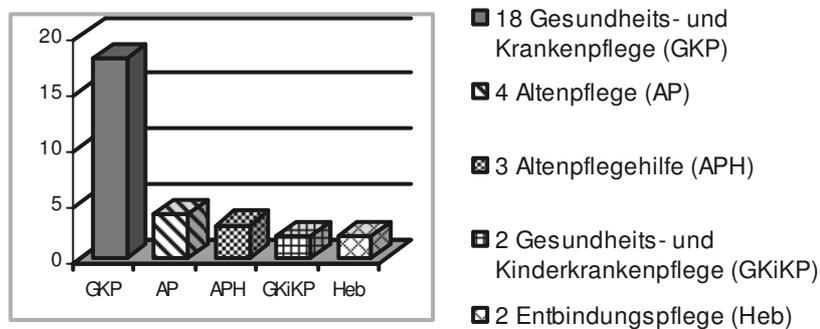


Abb. 1: Schularten, in Abhängigkeit ihrer Dokumentationshäufigkeit

³ Primär dienen die Aufzeichnungen dazu, dass die Studierenden die Unterrichtsproto-kolle selbst im Hinblick auf Artikulationsphasen und didaktische Parameter untersuchen – im Sinne eines forschenden Lernens in schulpraktischen Studien (vgl. dazu Rei-ber, 2008).

⁴ Da sich an allen in die Untersuchung einbezogenen Schulen das Lernfeldkonzept in der Umsetzung befindet, bezeichnet „Lernsituation“ hier die didaktische Operationalisie-rung eines Lernfeldes über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg (Reiber, 2007).

Die meisten Dokumentationen lagen aus Bildungsgängen innerhalb der Gesundheits- und Krankenpflege (GKP) vor; zwischen zwei und vier Aufzeichnungen kamen aus den Bildungsgängen Altenpflege (AP) und Altenpflegehilfe (APH), Gesundheits- und Kinderkrankenpflege (GKiKP) sowie Entbindungspflege (Heb).

Für die empirische Auswertung wird Methode hier definiert als „Lehrstrategie“ (Tenberg, 2006, 15) und auf einer höheren Konkretionsebene gefasst als „Sozialform“, womit die „äußere soziale Organisation der Lehr-Lern-Prozesse“ (Bonz, 2009, 99) bezeichnet wird. Während also z. B. Gruppenunterricht eine Sozialform beschreibt, die unterschiedliche Interaktionsmuster der Lernenden zulässt, wird nachfolgend „Gruppenarbeit“ als eine Interaktionssequenz innerhalb des Unterrichtsverlaufs betrachtet. Aus den schriftlichen Unterrichtsaufzeichnungen wurde die methodische Dimension des Unterrichts so herausgearbeitet, dass zunächst die beschriebene Interaktionsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden zu Methoden kategorisiert wurde (qualitative Auswertung). In einem zweiten Schritt wurden die Zeiteinheiten der einzelnen Kategorien in Fünf-Minuten-Einheiten summiert (quantitative Auswertung), um so die Einsatzhäufigkeit der Methoden zu ermitteln. Alle Methoden, die insgesamt fünfmal oder öfter als fünfmal auftraten, bilden eine eigenständige Kategorie. Methoden, die weniger häufig als fünfmal zum Einsatz kamen, werden unter der Rubrik „Sonstige“ subsumiert, die in einem zweiten Schritt quantitativ ausgewertet wurde. Insgesamt ergibt sich für die Einsatzhäufigkeit bestimmter Unterrichtsmethoden folgendes Bild:

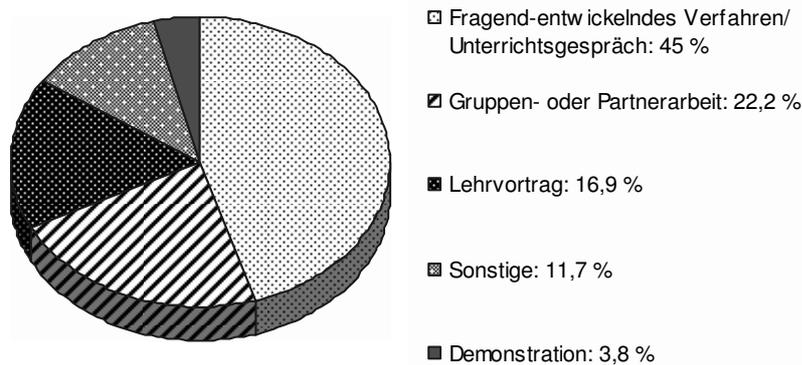


Abb. 2: Einsatzhäufigkeit von Unterrichtsmethoden

Der Kategorie „fragend-entwickelndes Verfahren/Unterrichtsgespräch“ (FEV/UG) wurden die Sequenzen zugeordnet, in denen Lehrende Stoff vermitteln und dabei die Lernenden punktuell durch Fragen einbeziehen. Abzugrenzen davon ist die dritthäufigste Kategorie „Lehrvortrag“, bei der die Unterrichtsinhalte von den Lehrenden dargeboten werden. In der zweithäufigsten Kategorie Partner- und Gruppenarbeit sind Unterrichtssequenzen subsumiert, in denen Lernende zu zweit oder in Gruppen zusammenarbeiten, um Unterrichtsinhalte zu erarbeiten, zu vertiefen oder anzuwenden. Die Demonstration hat zwar einen marginalen Anteil an der Gesamtunterrichtszeit, bildet aber eine eigene Kategorie, da sie insgesamt zu fünf unterschiedlichen Zeitpunkten in verschiedenen Unterrichten aufgetaucht ist. Sie bezeichnet Unterrichtssequenzen, in denen Lehrende eine kleinere/abgegrenzte praktische Pflegehandlung zeigen und vormachen. Die Kategorie „Sonstige“ lässt sich wie folgt differenzieren:

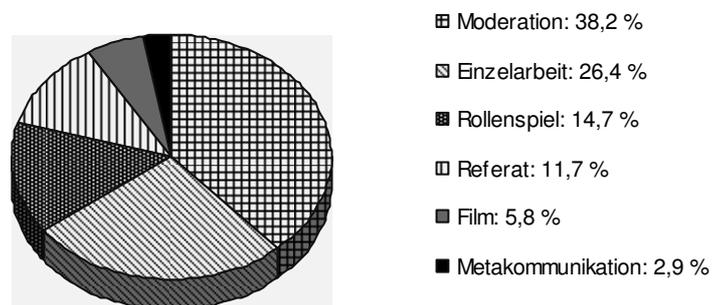


Abb. 3: „Sonstige“ Methoden

Die Unterkategorie „Moderation“, die den Hauptanteil an den „sonstigen“ Methoden ausmacht, bezeichnet hier Interaktionssequenzen, in denen eine diskursive Auseinandersetzung mit Inhalten stattfindet, in denen Meinungen, Erfahrungen und Konzepte verglichen werden. Es geht hier also nicht in erster Linie um den Einsatz von Moderationsmaterial und Pinnwand (Moderation als Medium), sondern um eine Methode, bei der die Beteiligung der Lernenden sowohl quantitativ als auch qualitativ deutlich über die Partizipation im Rahmen des fragend-entwickelnden Verfahrens/Unterrichtsgesprächs hinausgeht. Unter „Einzelarbeit“ werden – analog zur Partner- und Gruppenarbeit – Sequenzen erfasst, in denen Lernende alleine am Unterrichtsstoff arbeiten. Da diese Methode weniger als fünfmal auftrat, ist sie der Rubrik „Sonstige“ zuge-

ordnet worden. „Rollenspiel“ steht für die Unterrichtsphasen, in denen eine Situation aus dem Pflegealltag simuliert wird. An unterschiedlichen Stellen des Unterrichts wurden kurze Filmsequenzen eingesetzt, die eine bestimmte Pflege-technik illustrieren. Unter der zeitlich marginalen Rubrik „Metakommunikation“ sind solche Unterrichtssituationen erfasst, in denen der Lernprozess selbst reflektiert wird. Den Anteil dieser unter „Sonstige“ subsumierten Methoden an der Gesamtunterrichtszeit veranschaulichen die nachfolgenden Grafiken:

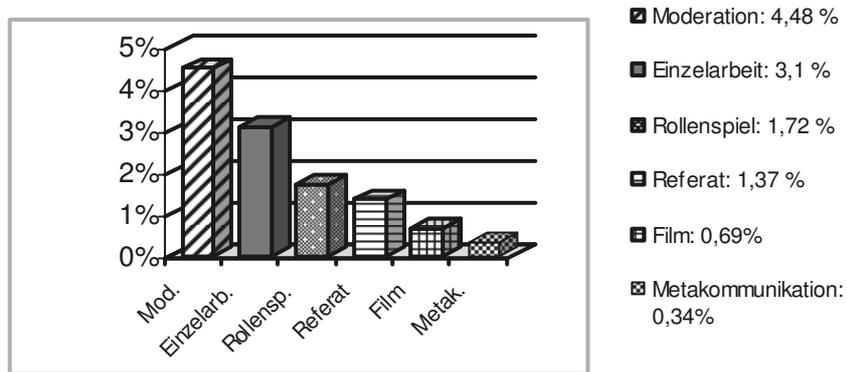


Abb. 4: Anteil „sonstiger“ Methoden an der Gesamtunterrichtszeit

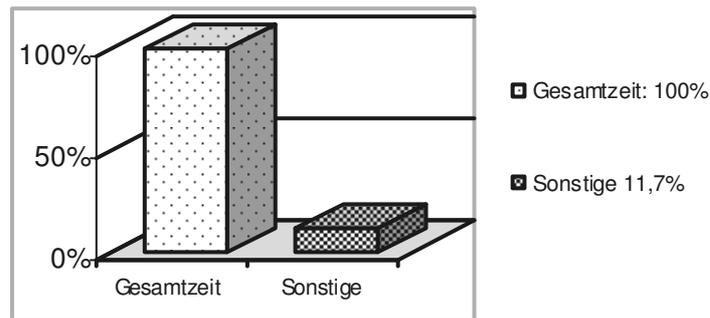


Abb. 5: Verhältnis „sonstiger“ Methoden zur Gesamtunterrichtszeit

3. Diskussion

Zunächst fällt der hohe Anteil der „klassischen“ Unterrichtsform FEV/UG auf, bei der Lehrende Wissen kleinschrittig, unter partieller Beteiligung der Lernenden vermitteln. Die Beteiligung der Lernenden ist hier jedoch nicht damit gleichzusetzen, dass Wissen gemeinsam erarbeitet wird, vielmehr reproduzieren Lernende in dieser Form des Unterrichtsdialogs disparate Wissens Elemente oder verlegen sich gleich aufs Raten (Wahl, 2006)⁵. Es findet also keine vertiefte innere Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Stoff statt. Außerdem erschwert das kleinschrittige Vorgehen komplexe Problemlösungsprozesse (ebd.) und dürfte daher wenig dazu geeignet sein, die eingangs eingeführte Handlungsorientierung im Sinne eines subjektiv sinnvollen partizipativen Lernens im Rahmen einer vollständigen kognitiven Handlung zu realisieren.

Weiterhin ist festzuhalten, dass diskursive, kooperative oder simulative Verfahren einen erstaunlich geringen Anteil an der Gesamtunterrichtszeit ausmachen. Als diskursive Methode – in Abgrenzung zum FEV/UG – kommt einzig die Moderationsmethode mit einem Anteil von nicht einmal fünf Prozent zur Anwendung. Zwar kommen Gruppen- und Partnerarbeit immerhin in ca. 20 Prozent der Unterrichtszeit zum Einsatz. Doch sind diese Methoden nicht per se dazu geeignet, dass eine inhaltsbezogene Kooperation stattfindet, von der alle Beteiligten im Sinne eines individuellen Lernfortschritts profitieren (vgl. Dann, Diegritz und Rosenbusch, 1999). Komplexere Methoden des kooperativen Lernens (Gruppenpuzzle, Lerntempoduett u. a.) tauchen in den hier analysierten Unterrichtsdokumentationen nicht auf. Auch ist der Anteil an Simulationsmethoden marginal – das Rollenspiel liegt unter zwei Prozent der Gesamtunterrichtszeit. Da die Unterrichtsaufzeichnungen z. T. auch Ausschnitte umfangreicherer Lernsituationen sind, wäre es zumindest denkbar, dass innerhalb der beobachteten Lehr-Lern-Sequenz ein Ausschnitt aus einem Planspiel sichtbar wird; dies ist jedoch nicht der Fall. Simulationsmethoden sind besonders dafür geeignet, Interaktions- und Kommunikationssituationen aus der Pflegepraxis zu analysieren, Kompetenzen dafür zu erwerben oder typische Problemlösungsprozesse zu erproben. Durch den Einsatz solcher Methoden wäre der im

⁵ Wahl spricht hier von „Osterhasenpädagogik“ (2006, 12ff.), um zum Ausdruck zu bringen, dass die Lehrenden in dieser Form von Unterricht ihr wertvolles Wissen gut portioniert verstecken und die Lernenden dieses gleich den Eiern an Ostern suchen müssen.

ersten Teilkapitel geforderte Schonraum zum Einüben adäquaten Handelns – befreit vom Handlungsdruck der Realität – umsetzbar.

Zum Dritten wird deutlich, dass die untersuchten Unterrichtssequenzen nahezu keine Anteile von Metakognition aufweisen. Es findet nur an einer Stelle eine Kommunikation darüber statt, wie der unmittelbar zurückliegende Lernprozess zu bewerten ist. Damit Lernende die Kompetenz entwickeln, ihr eigenes Lernen zu steuern und damit Experten/-innen ihrer individuellen Lernprozesse zu werden, sind aber metakognitive Strategien im Sinne „inhaltlich kontextuierter Lernstrategien“ (Weinert, 1994, 194) unabdingbar (Kaiser und Kaiser, 1999). Sie könnten im Unterricht u. a. dadurch angeregt werden, dass immer wieder eine Metakommunikation über den Lernprozess der Gruppe/Klasse stattfindet, die sich auf die Art und Weise des Lernens und die dadurch erzielten Lernergebnisse bezieht.

In der Diskussion dieser Ergebnisse geht es nicht um eine vereinfachende Dichotomie „Gruppenunterricht vs. Frontalunterricht“, da inzwischen aus der empirischen Bildungsforschung ausreichend Ergebnisse dazu vorliegen, dass verallgemeinerbare Aussagen dazu, welche Methode lernwirksam ist, nicht möglich sind (Weinert, 2000; Lipowsky, 2007)⁶. Was sich jedoch mit Sicherheit aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung ableiten lässt, ist das Unterrichtsmerkmal „kognitive Aktivierung“ als Voraussetzung besserer und höherer Lernleistungen (Klieme, 2007; Klieme und Rakoczy, 2008). Unter kognitiver Aktivierung wird dabei die Anregung zu einer individuellen und sozial kontextuierten Auseinandersetzung mit Fragestellungen verstanden, die auf konzeptionelles Verständnis abzielt. Und genau diese „Basisdimension von Unterrichtsqualität“ (Lipowsky, 2007, 28) ist in den hier vorliegenden Befunden nicht optimal ausgeprägt. Gräsel und Mandl konstatieren für den fragend-entwickelnden Unterricht, der nicht nur in den hier diskutierten Ergebnissen, sondern auch in den breit und repräsentativ angelegten Videostudien im Rahmen von TIMSS dominiert, dass diese methodische Orientierung keine optimale Unterstützung für kognitive Lernprozesse bietet (Gräsel und Mandl, 2007). Abgesehen von dem Ergebnis der Videoanalysen, das zeigte, dass das fragend-entwickelnde Verfahren „relativ eintönig“ (Gräsel und Mandl, 2007, 244) angewandt wird, würden die Beiträge der Lernenden dabei nur insoweit berücksichtigt, als sie zum

⁶ Lipowsky bezeichnet eine solch dichotome Diskussion als typisch deutschen „Denkfehler der Didaktik“, der wenig zur Aufklärung der Frage beitrage, was guten Unterricht auszeichnet (2007, 28).

durch die Lehrenden geplanten Verlauf des Unterrichts passen (ebd.). Damit werden jedoch Mehrdeutigkeiten ausgeblendet sowie potenziell fruchtbare Widersprüche und Lernumwege ge- und vermieden. Die Voraussetzungen von kognitiver Aktivierung, wie z. B. der Vergleich unterschiedlicher Konzepte und Meinungen oder eine fachbezogene anspruchsvolle Interaktion (Lipowsky, 2007), werden mit diesem Verfahren nicht in idealer Weise zu erreichen sein. Darüber hinaus steht die deutliche Dominanz eines Unterrichtsverfahrens im Gegensatz zu einer virtuoson und differenzierten Methodenvielfalt, die gleichsam das Kennzeichen dessen ist, was mit „neuer Lernkultur“ bezeichnet wird (Helmke, 2007) – und dieser Zusammenhang zwischen neuer Unterrichtskultur und der methodischen Dimension führt zurück zu den Ausgangsüberlegungen des Beitrags.

4. Fazit und Ausblick

Das Ergebnis der hier analysierten empirischen Befunde lässt sich treffend und pointiert mit dem Diktum von Euler (1996, 350) zusammenfassen: „Denn sie tun nicht, was sie wissen“!⁷ Kompetenz-, Subjekt- und Handlungsorientierung sind zwar inzwischen einheimische Begriffe der Berufs- und Pflegepädagogik: Diese Prinzipien sind fester Bestandteil des theoretischen Diskurses sowie des handlungsrelevanten Wollens und Sollens. Es resultieren daraus jedoch keineswegs stabile Verhaltenserwartungen im Hinblick auf die unterrichtliche Kommunikation und Interaktion; Lernformen und Lehrstil korrespondieren nicht mit den grundlegenden pädagogischen Orientierungen. Die individuelle und diskursive Aneignung von Lerninhalten sowie der interindividuelle Vergleich von Lösungen und Konzepten werden nur bedingt ermöglicht und gefördert. Die Reflexion und Steuerung des Lernprozesses durch die Lernenden selbst findet nur in sehr begrenztem Umfang statt. Verfahren, die ein Probehandeln in einem geschützten Rahmen/Raum ermöglichen und fördern, kommen zu selten zum Einsatz.

Natürlich müssen die hier vorgestellten Ergebnisse in ihrer Bedeutung gesehen werden: Das Thema Lern- und Unterrichtskultur konnte hier nur in einem kleinen Ausschnitt der Pflegeausbildung beleuchtet werden. Die Anzahl der ausgewerteten Unterrichtsprotokolle und die dabei stichprobenartig gewonnenen Daten lassen natürlich keine Verallgemeinerungen zu. Nichtsdestotrotz stellen

⁷ Euler beschreibt damit „die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorie in der wirtschaftspädagogischen Praxis“ (1996, 350).

sie eine Momentaufnahme dar, die im Hinblick auf den Methodeneinsatz eine relative Repräsentativität besitzt. Eine weitere Begrenzung der hier vorgestellten Untersuchung ist darin zu sehen, dass ausschließlich auf Methoden fokussiert wurde und weitere wichtige Indikatoren einer Lern- und Unterrichtskultur wie z. B. die Interaktionsmuster der Lehrenden und Lernenden oder die institutionellen Rahmenbedingungen nicht in den Blick genommen wurden. Weiterführend wären hier einerseits empirische Zugänge zur Lern- und Unterrichtskultur in der Pflegeausbildung, die verschiedene Indikatoren untersuchen sowie replikative Studien zu deren fortlaufender Weiterentwicklung.

An zwei weiterführenden Entwicklungslinien wird nun abschließend in Aussicht gestellt, wie ein Lernkulturwandel als evolutionärer Prozess befördert werden kann. (1) Um die Diskrepanz zwischen der postulierten Handlungstheorie und der gelebten Gebrauchstheorie (zu dieser Unterscheidung vgl. Argyris und Schön, 2006) abzumildern, wäre die Semantik vom Unterrichtskulturwandel um Aktionsforschung zu ergänzen: Anstelle eines Wandels durch normative Begriffe und Setzungen dieser Semantik können sich Schule und Unterricht auch aus der Praxis heraus verändern, indem die Betroffenen zu Beteiligten, d. h. Lehrende selbst in die Reflexion und Erforschung von Unterricht einbezogen werden. Die Einsicht für sinnvolle Veränderungen und die Bereitschaft dazu ließe sich damit auf eine empirische Basis stellen, die für die Akteure einerseits nachvollziehbar und andererseits mitzugestalten wäre (Beispiele dazu bei Altrichter und Posch, 1998 sowie Obolenski und Meyer, 2003). (2) Eine derart weitreichende und tiefgreifende Veränderung wie ein Lernkulturwandel, der sich u. a. in der methodischen Dimension von Unterricht abbildet, ist als systemischer, systematischer und reflexiver Prozess anzulegen. „Lernende Schule“ kann als Chiffre für einen solchen Veränderungsprozess stehen, in dem ein nachhaltiger Lernkulturwandel initiiert, implementiert und evaluiert wird (zum Implikationszusammenhang von Lernkultur und Schule als lernender Organisation vgl. die Beiträge in Keuffer, Krüger, Reinhardt, Weise und Wenzel, 1998 sowie Meyer, 1997).

Im Übrigen lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch an eine neue Lernkultur und alltäglicher Unterrichts- und Ausbildungsgestaltung – wie manch anderer Widerspruch zwischen pädagogischer Ambition und Wirklichkeit – nicht vollständig auflösen, sondern im besten Fall produktiv nutzen.

Autorin

Prof. Dr. Karin Reiber
Professorin für Erziehungswissenschaft/Didaktik
mit dem Schwerpunkt Pflegepädagogik/-didaktik an der Hochschule Esslingen
E-Mail: karin@dr-reiber.de
WWW: <http://www.dr-reiber.de>

Literatur

- Achtenhagen, Frank (2004). Neue Lehr-Lernkultur. In: Unterrichtswissenschaft, 32. Jahrgang, Heft 2, S. 98-103
- Altrichter, Herbert/Peter Posch (1998). Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 3. Auflage
- Argyris, Chris/Donald A. Schön (2006). Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Auflage
- Arnold, Rolf/Ingeborg Schüßler (1998). Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Bönsch, Manfred (2006): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer
- Bonz, Bernhard (2009): Methoden in der schulischen Berufsbildung. In: Ders. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 90-111
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2000). Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive. Frankfurt am Main: Mabuse (Wissenschaft, 55)
- Euler, Dieter (1996). Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Band, Heft 4, S. 350-365
- Helmke, Andreas (2007). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Klett/Kallmeyer, 5. Auflage
- Dann, Hanns-Dietrich/Theodor Diegritz,/Heinz Rosenbusch (Hrsg.) (1999). Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e. V.
- Gräsel, Cornelia/Heinz Mandl (2005). Qualitätskriterien von Unterricht. Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Apel, Hans-Jürgen/Werner Sacher. Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 241-259
- Gudjons, Herbert (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

- Huber, Anne A. (2004). Einführung. In: Huber, Anne A. (Hrsg.). Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig u. a.: Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 4-15
- Kaiser, Arnim/Ruth Kaiser (1999). Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Keuchel, Regina (2002). Lernen im Wandel – Neue Lernwege in der Pflegeausbildung. In: Görres, Stefan et al. (Hrsg.). Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Wissenstransfer in der Pflege. Bern u. a.: Huber (Programmbereich Pflege), S. 56-70
- Keuffer, Josef/Heinz-Hermann Krüger/Sybille Reinhardt/Elke Weise/Hartmut Wenzel (Hrsg.) (1998). Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung, Weinheim: Deutscher StudienVerlag
- Klieme, Eckhard (2007). Aspekte einer zukünftigen Lehrerbildung. In: Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung Baden-Württemberg (Hrsg.). Lehrer Bildung für die Zukunft. Stuttgart: Klett, S. 46-62
- Klieme, Eckhard/Katrin Rakoczy (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jahrgang, Heft 2, S. 222-237
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Sabine Reh/Bettina Fritzsche/Till-Sebastian Idel/Kerstin Rabenstein (2008). Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10. Jahrgang, Heft 1, S. 125-143
- Lipowsky, Frank (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? In: Becker, G. et al. (Hrsg.). Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge. Friedrich Jahresheft XXV. Seelze: Friedrich, S. 26-30
- Meyer, Meinert A. (1997). Die „lernende Schule“ als Antwort auf kulturellen Wandel. In: Keuffer, Josef/Meinert A. Meyer (Hrsg.). Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven, Weinheim/Basel: Beltz, S. 33-67
- Meyer, Meinert A. (2005). Stichwort: Alte oder neue Lernkultur? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrgang, Heft 1, S. 5-27
- Obolenski, A./H. Meyer (Hrsg.) (2003). Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer forschenden LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Reiber, Karin (2007). Didaktische Übergänge zwischen Bildung und Beruf. In: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30. Jahrgang, Heft 4, S. 42-50
- Reiber, Karin (2008). Methodensammlung zum forschenden Lernen in schulpraktischen Studien. Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler
- Tenberg, Ralf (2006). Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens. Bad Heilbrunn/Obb. & Hamburg: Klinkhardt/Verlag Handwerk und Technik
- Wahl, Diethelm (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2. erweiterte Auflage

- Weinert, Franz E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, Kurt/Marianne Reusser-Weyeneth (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern u. a.: Huber, S. 183-205
- Weinert, Franz E. (1997). Lernkultur im Wandel. In: Beck, Erwin/Titus Guldemann/Michael Zutavern (Hrsg.). Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen: UVK, S. 11-29
- Weinert, Franz E. (2000). Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: Unterrichtswissenschaft, 28. Jahrgang, Heft 1, S. 44-48
- Wild, Elke/Manfred Hofer/Reinhard Pekrun (2006). Psychologie des Lerners. In: Krapp, Andreas/Bernd Weidenmann (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz, 5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 203-267

Online zugänglich unter:

Karin Reiber (2010): Empirische Befunde zur Unterrichtskultur in der Pflegeausbildung. In: bildungsforschung, Jahrgang 7, Ausgabe 1,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/>