



Pädagogisches Grundverständnis des Skills Labs an der FH Münster

Christina Möllmann & Meike Schwermann (23.2.2023)

Mit der Etablierung des Zentrums für praktisches Lehren und Lernen (ZpLL, n.d.) am Fachbereich Gesundheit der FH Münster steht die Umsetzung und Förderung simulationsbasierten Lernens sowie deren Weiterentwicklung im Fokus. Die Intention der simulationsbasierten Erfahrung ist, dass Studierende und Teilnehmende mehr Sicherheit im eigenen Handeln bekommen und dies zur Verbesserung der Pflege- und Gesundheitsberufe führt (Schwermann & Loewenhardt, 2021, S. 2).

Lehr- und lerntheoretischer Bezugsrahmen

Damit die Teilnehmenden und Studierenden im simulationsbasierten Lernprozess optimal von Trainer*innen begleitet werden können, bedarf es zunächst eines grundlegenden Verständnisses des lehr- und lerntheoretischen Bezugsrahmens. Die International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning (INACSL) empfiehlt in ihren Standards für die Simulationen die Nutzung einer konstruktivistischen Lerntheorie (INACSL, 2016, S. 17). Für Siebert (2005, S. 6) ist der Konstruktivismus eine Erkenntnistheorie mit der Perspektive eines reflexiven Ansatzes. Er beinhaltet eine vorläufige Wirklichkeit, die mit Konstrukten anderer Wirklichkeiten verknüpft wird. Daraus lässt sich ableiten, dass „Denken und Lernen selbstorganisiert, biografie- und erfahrungsabhängig“ verläuft (Siebert, 2005, S. 6). Roth (1997, S. 21) ergänzt, Wissen darf nicht allein objektiv vermittelt werden, denn das erworbene Wissen führt erst in Kombination mit gemachten Assoziationen und Erfahrungen des Individuums zu einem eigenen Wirklichkeitskonstrukt im Gehirn (Siebert, 2012). Damit vorhandene Wissensnetze erweitert werden können, empfiehlt Siebert die konstruktivistische Viabilität. Demnach sind Erkenntnisse erst viabel, wenn diese in bestehende Konstrukte des Subjektes passen. Dafür bedarf es Handlungsspielräume, in denen das Erkennen eine unverzichtbare Voraussetzung für das Handeln des Individuums ist (Siebert, 2012, S. 55; Siebert, 2005, S. 7). Hieraus lässt sich schlussfolgern, das nachhaltige Lernen gemäß dem Konstruktivismus mit einer Mixtur aus Denken, Erinnern und körperlichen Empfindungen ist (Siebert, 2005, S. 32).

Zur besseren Umsetzung der geforderten Aspekte müssen Lernumgebungen im Skills Lab geschaffen werden, in denen die Teilnehmer*innen und Studierenden auf realistische Probleme in authentischen Szenarien treffen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich der Wissenserwerb nicht allein auf einen Kontext beschränken lässt, sondern sich vielmehr auf multiple Kontexte aufteilt. Entsprechend sollen die realistisch dargestellten Herausforderungen in der

Lernumgebung aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und für eine Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden. Zu berücksichtigen sind personeninterne sowie -externe Faktoren, die mit situativen Komponenten in Wechselbeziehung zu bringen sind. Die Interaktionen zwischen Menschen sowie deren kultureller Kontext spielen hier eine besondere Rolle und werden in ihrem Denken und Handeln mit eingebettet (Law, 1994). Die hier vorgestellten Grundsätze und Prinzipien stammen aus dem situierten Lernen nach Gerstenmeier und Mandl (1995). Dieses ermöglicht den Teilnehmenden und Studierenden, das Gelernte nachhaltig und handlungsrelevant anzuwenden (Siebert, 2005).

Lernen im Konstruktivismus bedeutet ein Öffnen für neue Möglichkeiten. Durch die subjektive Wahrnehmung/ Konstruktion, der individuell empfundenen Wirklichkeit ist jede*r Lernende*r auf ihre/ seine individuelle Art zu betrachten. Für Lehrende bedeutet dies, dass sie sich der Individualität der Lernenden bewusst sein müssen. Wie Meier-Gantenbein & Späth (2012, S. 292f) beschreiben, sehen wir die Wirklichkeit unseres Gegenübers nicht auf die gleiche Art und Weise, wie unsere. Durch dieses Wissen können wir eine Haltung einnehmen, die es ermöglicht, den Lernenden Raum für die unterschiedliche Konstruktion zu bieten, damit sie Lernprozesse selbstgesteuert erleben können.

Förderung einer reflexiven Lernkultur

Evidenzbasierte Szenarien fördern und festigen die Weiterentwicklung von Wissen und Fertigkeiten und unterstützen die Lernenden dabei, eine professionelle und reflektierende Haltung anzubahnen (Herzig & Hauk, 2019, S. 268). Hierfür eignen sich Modelle aus dem situierten, problem- und erfahrungsorientierten Lernen, in denen die Lernenden eine individuelle Konstruktion in spezifischen Handlungs- und Erfahrungskontexten erleben. Durch die Auseinandersetzung mit den komplexen Situationen können Lernerfahrungen zugelassen werden. Ein bekanntes Modell ist hier der Cognitive Apprenticeship-Ansatz (Gerstenmaier & Mandl, 1995, S. 877; Collins, Brown & Newman, 1989, S. 480). Damit diese selbstgesteuerte und handlungsorientierte Lernkultur gelingen kann, ist seitens der Trainer*innen/ Lehrende*r eine Offenheit gegenüber den Wirklichkeitskonstrukten der Studierenden und Teilnehmer*innen notwendig. Eine traditionelle Rollenverteilung ist für die angestrebte Lernkultur nicht zeitgemäß. „Für die Rolle des Trainers bedeutet dies ein Wandel von der Verabschiedung der Kontrolle zu einer pädagogischen Gelassenheit“ (Arnold & Schön, 2019, S. 96). Vielmehr sind sie Lernberater*innen, Lernarrangeur*innen, Coach*innen, Trainer*in sowie Beobachter*in (Arnold & Schön, 2019). Dies erfordert eine praxisrelevante Haltung mit einer notwendigen Offenheit für die Teilnehmenden und deren Wirklichkeitskonstruktion (Siebert, 2015, S. 44 & Arnold & Schön, 2019). Gerade die Rolle des Beobachters legt den Augenmerk auf das „Wie“ der Wirklichkeitsdeutung. Diese Beobachtung II. Ordnung sind Metabeobachtungen und lassen blinde



Flecken und Missverständnisse innerhalb des Szenarios aufdecken. Die gezielte Rückmeldung und Spiegelung von den Beobachtenden ermöglicht die Entwicklung eines Bewusstseins über die eigenen Reaktionen und Verhaltensmuster, welche dabei hilft, dass Gegenüber besser zu verstehen. Trainer*innen können über die Art der Lernfähigkeit „Mehrperspektivität wahrnehmen, sich für Andersdenkende interessieren, den eigenen Standpunkt als vorläufig, korrigierbar beurteilen, Differenzen in einer Gruppe als anregend registrieren“ (Arnold et al., 2011, S. 61).

Das Erweitern dieser Lernfähigkeit ist nicht allein als Wissenszuwachs zu bezeichnen, sondern beinhaltet vielmehr das reflexive Lernen. Aus Arnolds konstruktivistischer Sicht bedeutet die Ermöglichungsdidaktik, „die Reflexion und Erweiterung von Wahrnehmungsmöglichkeiten“ (Arnold et al., 2011, S. 62). Somit muss der/ die Trainer*in in der Lage zur Beobachtung II. Ordnung sein, um zu erkennen, welche Paradigmen, kognitiven Muster, systemische Sichtweisen und biografische Perspektiven bei den Teilnehmenden verankert sind. Mittels der Metakommunikation lassen sich Lernprozesse in einer Gruppe reflektieren und führen zu einer Metakognition, wodurch es zur Erkenntnis der eigenen Potenziale und Defizite kommt (Siebert, 2005, S. 76, Arnold & Schön, 2019, S. 65).

Es geht hierbei um die Selbstvergewisserung der Fähigkeiten und Grenzen der eigenen Kognition. Dafür müssen die/der Trainer*innen/ Lehrende*r ebenfalls kontinuierlich ihre Wirklichkeit und Wahrnehmungen hinterfragen und reflektieren. Durch die Beobachtung II. Ordnung im Rahmen der Metakognition erfassen die Lehrenden ihre eigene Wahrnehmung sowie ihre individuellen blinden Flecken aus sich selbst heraus oder durch die Supervision der pädagogisch qualifizierten Teammitglieder (Arnold & Gomez Tutor, 2007, S. 8.). Diese reflexive Kompetenz fördert die Selbstwirksamkeit der Pädagog*innen und schafft eine sichere Lernumgebung für die Teilnehmer*innen.

Kompetenzorientierung

Mit dem skizzierten konstruktivistischen Lernverständnis wird deutlich, dass die Szenarien kompetenzorientiert aufgebaut und arrangiert werden sollen. Damit der adressatengerechte Lernprozess gelingen kann, sollte die kompetenzorientierten Lern- und Transferprozesse zunehmend autonomer und selbstverantwortlicher gestaltet werden. Eine Voraussetzung für das selbstgesteuerte Lernen ist die Gestaltung anregender Lernumgebungen. Der*die Trainer*in plant die realitätsnahen kompetenzorientierten Szenarien und unterstützt die Teilnehmenden während der Durchführung und Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Während der Auseinandersetzung mit dem individuellen Handeln und Erleben von Erkenntnissen wird ermöglicht, dass Erlebtes zu neuen Erfahrungen verarbeitet werden kann (Arnold & Schön, 2019, S. 101; Siebert, 2012, S. 128).

Damit die Anbahnung der Kompetenzen in den anregenden Simulationsszenarien gelingen kann, bedarf es gewisser pädagogischer und didaktischer Prinzipien und Merkmalen. Als relevantestes Prinzip der Ermöglichungsdidaktik ist hier die Emotionalität zu nennen, wonach Lernprozesse nachhaltiger wirken, wenn emotionale Aspekte integriert sind. Der*die Trainer*in unterstützt die Teilnehmenden beim emotionalen Erleben und deren konstruktiver Verbalisierung. Dadurch wirkt er/sie als motivierendes Vorbild (Arnold & Schön, 2019, S. 103) und schafft eine positive Lernatmosphäre, die eine wichtige Voraussetzung für effektives Lernen in der Simulation bildet (SESAM, 2019, S.11). Neben der vertrauensvollen Lernumgebung führen auch Erfolgserlebnisse, Humor sowie die Beziehung der Teilnehmenden untereinander zu einer positiven Emotionalitätsentwicklung. Ein weiteres didaktisches Prinzip stellt die Teilnehmendenorientiertheit dar (Siebert, 2005, S. 119). Zu Beginn der Planung ist es daher von zentraler Bedeutung, dass der/die Trainer*in eine gezielte Erhebung der Lernanforderungen und der Teilnehmendenvoraussetzung durchführt. Damit gelingt es, die Simulation an das Wissen, die bisherigen Erfahrungen und die Intentionen der Teilnehmer*innen anzupassen (INACSL, 2016, S. 17). Durch die teilnehmer*innenorientierte Lehre wird das Anschlusslernen unterstützt (Siebert, 2005, S. 119).

Nach der Simulation bedarf es einer theoriegeleiteten und strukturierten Nachbesprechung, da Lernen nicht mit der Erfahrung aufhört, sondern sich insbesondere in der Reflexion dieser Erfahrung vollzieht. Die Intention dieser Nachbesprechung fokussiert neben der Haltungsentwicklung und dem Theorie-Praxis-Transfer vor allem die Förderung von Reflexionsfähigkeit. Dadurch werden das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit von den Teilnehmenden gestärkt und eventuell vorhandene Wissens-, Fähigkeits- und Einstellungslücken lassen sich schließen. Die Nachbesprechung sollte daher so gestaltet sein, dass sie Raum für kritisches, konstruktives Denken und Reflektieren gibt. Die Teilnehmenden werden ermutigt, (evidenzbasierte) Alternativlösungen zu suchen und die erworbenen Kompetenzen auf die berufliche Realität zu übertragen. Jede Perspektive innerhalb dieser Nachbesprechung ist wertvoll. Voraussetzung der Nachbesprechung ist eine Aufrechterhaltung der professionellen Integrität, um den notwendigen geschützten Rahmen zu schaffen. Dieser Rahmen wird neben der psychologischen Komponente maßgeblich über die gewählte Umgebung, die Gruppengröße und die Perspektiveinbindung der Teilnehmer*innen bestimmt (SimNAT, 2019).

Didaktischer Rahmen

Für eine kompetenzorientierte Planung, Umsetzung und Reflexion der Simulationen orientiert sich das Skills Lab-Team des ZpLL an dem von Arnold (2012, S. 79) in Zusammenarbeit mit dem Wirtschaftsförderungsinstitut Österreich (WIFI) entwickelten LENA-Modell (LEbendig und NACHhaltig lernen). Hierbei handelt es sich um einen „methodisch-didaktischen Rahmen“, in



dem Lehren und Lernen gemäß den Erkenntnissen aus Lehr-, Lern- und Hirnforschung möglich ist (Czachs, n.d.). LENA steht für lebendiges und nachhaltige Lernen und beschreibt 29 Orientierungspunkte, die für Lehrende und Lernende Gestaltungspotentiale im Rahmen der Ermöglichungsdidaktik zur Verfügung stellen. Durch Anwendung der Regeln wird das selbstgesteuerte Lernen gefördert, ebenso die Möglichkeit produktiv zu sein. Die Aktivierung zur Entwicklung von Lösungswegen für Lernende, das situative Handeln und das soziale Agieren wird dabei gestärkt und eine wertschätzende und respektvolle Haltung erfahrbar gemacht. Dazu orientiert sich das Skills Lab-Team an den **S.P.A.S.S.-Methodenkriterien** nach Arnold (2012, S. 79):

Selbstgesteuert: Mit dem Bewusstsein, dass jede*r ihre/ seine eigene Art der Wirklichkeit konstruiert, wird jeder/*m Lernenden die Möglichkeit gegeben, die eigenen zu fördernden Kompetenzen zu formulieren und anzuwenden. Die Lehrenden treten dabei eher in den Hintergrund, schaffen die Rahmenbedingungen und unterstützen bei Bedarf. Durch die individuelle Wahrnehmung der Lerninhalte im Rahmen der Simulationen und der zu fördernden Kompetenzen werden Lernende dabei unterstützt, selbstorganisiert zu lernen. Insbesondere im Rahmen des Debriefings sowie der anschließenden Reflexion in der Gruppe entscheiden die Lernenden, wie reflexiv sie diese für sich bearbeiten möchten und können.

Produktiv: Jede Aufgabe, jeder Auftrag sollte zu einem Ergebnis führen – ohne Lernergebnis ist keine Überprüfbarkeit möglich, somit auch nicht die Feststellung des Transfers in die eigene Praxis. Dies ermöglicht das Skills Lab Team des ZpLL durch die Kompetenzorientierung in unseren Simulationen und dem Schaffen einer sicheren Lernumgebung. Dabei wird das Team von einer Grundhaltung geleitet, dass *Scheitern der erste Weg zum Neuerlernen ist* und gerade der geschützte Raum der Simulationen die Möglichkeit bietet, eigene Grenzen zu erfahren und *blinde Flecken* aufzudecken, um in der Arbeitsrealität in Folge selbstwirksam mit ähnlichen Situationen umzugehen.

Aktivierend: Einerseits den Lernprozess, andererseits auch den Zustand der Teilnehmenden betreffend. Durch die Simulationsgestaltung wird ein sehr dynamischer Theorie-Praxis-Transfer ermöglicht, der die Lernenden und Beobachter*innen in eine klar umschriebene Rolle einbindet und sie auch wieder herausholt. Dabei sind die Teilnehmer*innen unentbehrliche Gestalter*innen der Simulation.

Situativ: Die bisherige Erfahrungswelt der Teilnehmenden und des Lehrenden wird nach Möglichkeit in die Simulation durch die grundlegende Fallsituation sowie das Debriefing eingebunden, ebenso wie die jeweilige Lernsituation für die kompetenzorientierte Gestaltung der selbigen ein elementarer Orientierungspunkt ist.



Sozial: Das Erleben unterschiedlicher Sozialformen führt zur Stärkung sozialer Kompetenz, ermöglicht vielfältige Lösungsansätze, regt den Austausch untereinander an, ermöglicht Peer Feedback und fördert den Perspektivwechsel.

Auf der Basis der Beziehungsdidaktik nach K. Reich (2008, S. 21) gehören Beziehung und Kommunikation mit den Lernenden sowie bei den Lernenden untereinander wesentlich zu unserem didaktischen Menschenbild. Das Skills Lab-Team des ZpLL ist geprägt durch Freude und Offenheit an menschlichen Kontakten und dialogischem Verhalten. Das Team möchte Wertschätzung und Anerkennung Anderer zeigen und erkennen die Voraussetzungen der individuellen Lernenden an und möchten ihnen nicht eigene Deutungsmuster aufzwingen. Dabei wird das Kernziel der Pädagogik nach Reich (2008, S. 21) verfolgt, mit Geduld und Durchhaltevermögen andere zu fördern und zu unterstützen. Die Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung wird gepflegt sowie der Erhalt für die forschende und neugierige Einstellung angebahnt. So kann das Skills Lab-Team seine Fantasie in der Gestaltung der Lernumgebung entfalten. Darüber hinaus werden eine hohe fachliche Kompetenz und ein inhaltlicher Forschungsdrang angestrebt, um den Sinn der Simulationsinhalte für alle transparent zu machen. Dazu bildet sich das Skills Lab-Team kontinuierlich weiter, reflektiert und evaluiert die einzelnen Simulationen. Dabei orientieren sie sich an die internationalen Leitlinien für das simulierte Lehren sowie Lernen und Agieren in Netzwerken und Forschungsprojekten.

Literatur

- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen - Vielfalt gestalten* (Grundlagen der Weiterbildung, 1. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Arnold, R., Krämer-Stürzl, A. & Siebert, H. (2011). *Dozentenleitfaden: Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Arnold, R. (2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, R. & Schön, M. (2019). *Ermöglichungsdidaktik Ein Lehrbuch*. Bern: hep verlag ag.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship. Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, Learning and Instruction*. Essay in Honor of Robert Glaser (pp. 453-494). New Jersey: Hillsdale.
- Czachs, S. (n.d.). Ermöglichungsdidaktik praktisch umsetzen – das WIFI-Lernmodell LENA zeigt wie (Teil 1). Zugriff am 22.1.2023. Verfügbar unter <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/ermoglichungsdidaktik-praktisch-umsetzen-das-wifi-lernmodell-lena-zeigt-wie.html>.
- Gerstenmeier, J. & Mandl, H. (1995). *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. In Zeitschrift für Pädagogik, 41, 6, 867-888.
- Herzig, T. & Haugk, M. (2019). Skills-Lab. In Klemme, B., Weyland, U. & Harms, J. (Hrsg.), *Praktische Ausbildung in der Physiotherapie* (265-284). Thieme.
- International Nursing Association of Clinical and Simulation Learning (INACSL) Standard Committee. (2016). INACSL Standards of Best Practice. Zugriff am 26.08.2022. Verfügbar unter: <https://www.inacsl.org/healthcare-simulation-standards-of-best-practise/>
- Law, L.C. (1994). Transfer of learning. Situated cognition perspectives (Research Report No. 32). München. Universität München. Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Meier-Gantenbein, K. F. & Späth, T. (2012). *Handbuch Bildung, Training und Beratung. Zwölf Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung* (Weiterbildung und Qualifikation, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2008). Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool 3., völlig überarbeitete Auflage. Beltz: Weinheim.
- Roth, G. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Simulations-Netzwerk Ausbildung und Training in der Pflege e.V. (SimNAT Pflege e.V.) *Leitlinie Simulation als Lehr-Lernmethode*. Zugriff am 05.08.2022 Verfügbar unter <https://www.simnat-pflege.net/download-file>

- Schwermann, M. & Loewenhardt, C. (2021). SimNAT Pflege - Simulations-Netzwerk Ausbildung und Training in der Pflege. In A. Kerres, C. Wissing & B. Wershofen (Hrsg.). Skillslab in Pflege und Gesundheitsfachberufen Intra- und interprofessionelle Lehrformate. Berlin: Springer Verlag.
- SESAM (2019). SESAM Accreditation of Simulation Based Educational Institutions – Principles. Zugriff am 26.08.2022 Verfügbar unter https://www.sesam-web.org/media/documents/sesam-accreditation-of-simulation-based-educational-institutions-principles_2019.pdf
- Siebert, H. (2005). Pädagogischer Konstruktivismus Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Siebert, H. (2012). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (7. überarbeitete Auflage). Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Siebert, H. (2012). Lernen und Bildung Erwachsener (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, H. (2015). Konstruktivistische Aspekte einer Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.). Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen (2. Aufl., 37-47). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ZpLL-Zentrum für praktisches Lehren und Lernen (n.d.). Zentrum für praktisches Lehren und Lernen (ZpLL). Zugriff am 22.1.2023 Verfügbar unter <https://www.fh-muenster.de/zpll/index.php>