

## REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 114, 2018/1, 25–46

FRANK ARENS / ILONA PETERS / ANDREAS SIEGERT / CHRISTA WILLEN

## Kompetenzgewinn durch Fallarbeit im fachtheoretischen Unterricht der Pflegeausbildung – eine pflegedidaktische Analyse

**Competence development through casework in the theoretical teaching of nursing education – a nursing-didactic analysis**

**KURZFASSUNG:** Der Beitrag beleuchtet die Frage, welchen Einfluss die Fallarbeit auf den Kompetenzgewinn im fachtheoretischen Unterricht für Pflege Lernende hat. Die Grundlage für die erlangten Erkenntnisse bilden dabei eine zuvor durchgeführte systematische Literaturrecherche, -analyse und -auswertung. Ein Lehr-/Lernkonzept, das maßgeblich die Theorie-Praxis-Verzahnung fördert und zum Erwerb der Pflegekompetenz beiträgt, ist die Fallarbeit. Es lassen sich in dem Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* drei Arten unterscheiden: die *fallerklärende*, die *fallverstehende* sowie die *falleingreifende* Fallarbeit. Insgesamt kann anhand der Analyse der Sekundärliteratur und der empirischen Befunde nachgewiesen werden, dass das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* eine positive Wirksamkeit, ein vielfältiges Wirkungsspektrum sowie eine überzeugende Wirkungsweise besitzt, die Indizien für den großen Einfluss des Lehr-/Lernkonzepts auf den Kompetenzgewinn sind.

**Schlagworte:** Fallarbeit, Kompetenzentwicklung, Pflegeausbildung, Wirksamkeit, Wirkungsspektrum, Wirkungsweise

**ABSTRACT:** The article examines the question how casework influences the competences acquisition of nursing students in context of their theoretical education. To generate findings, a systematic literature search, analysis and interpretation were conducted. Casework is considered as a teaching and learning concept that eminently benefits the interlocking between theory and practice and also helps to promote competences acquisition. There are three different types of case work: *case-explaining*, *case-understanding* and *case-intervening* casework. Referring to the analysis of the secondary literature and the empirical findings this article reveals the effectiveness of case work, its diverse spectrum of impact and its persuasive mode of action. These findings are indicators for the notable impact that casework has on nursing students' competences acquisition.

**Keywords:** casework, competence development, nursing education, effectiveness, spectrum, operation

## 1 Einleitung

### 1.1 Thematische Hinführung und Fragestellung

Theoretisches Wissen und praktisches Handeln gehören zu den Grundpfeilern professionellen Pflegehandelns. Beides wird im Berufsfeld Pflege benötigt; beides ist Gegenstand der Ausbildung von angehenden Pflegekräften und soll im Verlauf der Ausbildung angeeignet werden (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 30). Damit sich Lernende in Pflegeausbildungen theoretisches Wissen und praktisches Handeln aneignen und darüber vermittelt berufliche Handlungskompetenz sowie Professionalität entwickeln können, bedarf es bestimmter Lehr-/Lernkonzepte, verstanden als Lehr-/Lernarrangements sowie als konkrete Lehr-/Lernmethoden. Eines dieser Konzepte ist die Arbeit mit und an Fällen im fachtheoretischen Unterricht, die sowohl den Erwerb expliziten Wissens als auch die Vermittlung praktischer Handlungserfahrungen forciert und gleichermaßen den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz fördert. Das legt die Annahme nahe, dass der Fallarbeit im schulischen Pflegeunterricht große Bedeutung zuteil wird. Offen bleibt jedoch an dieser Stelle, welchen konkreten Einfluss die Fallarbeit auf den Kompetenzzugewinn im fachtheoretischen Unterricht für Pflegeauszubildende hat. In der vorliegenden Erörterung soll daher im Zuge der Beantwortung jener Fragestellung die Wirkungsweise sowie das Wirkungsspektrum des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* samt der dazugehörigen Arten der Fallarbeit sowie der verschiedenen Lehr-/Lernmethoden beziehungsweise -arrangements untersucht werden. Ferner wird darauf abgezielt, die Wirksamkeit des Lehr-/Lernkonzepts in den Blick zu nehmen. Betrachtet wird dazu die Fallarbeit sowie der Kompetenzzugewinn aus dem Blickwinkel des fachtheoretischen Unterrichts, der gemeinsam mit dem fachpraktischen Unterricht und der praktischen Ausbildung zu einem berufsqualifizierenden Abschluss in der Gesundheits- und Krankenpflege, in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege, in der Altenpflege<sup>1</sup> oder in den dazugehörigen Pflegeassistentenberufen führen soll. Dagegen wird das hochschuldidaktische Konzept *Fallarbeit* und dessen Anwendung in der Lehrerbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung nicht Gegenstand der Arbeit sein. Die Eingrenzung des zu bearbeitenden Gegenstands hilft dabei, ein differenzierteres Bild hinsichtlich der Arbeit mit Fällen im fachtheoretischen Unterricht zu zeichnen und jenes Konzept stärker zu durchdringen. Somit können die generierten Ergebnisse der Ausarbeitung für das spätere Lehrerhandeln nutzbar gemacht werden und den Grundstein für den Erwerb der eigenen Lehrerexpertise legen. Insofern ist die vorliegende Arbeit gleichfalls als Projekt forschenden Lernens zugunsten der persönlichen beruflichen Zukunft der Verfassenden dieses Beitrags zu verstehen.

1 Nachfolgend wird von den *Pflegeberufen* gesprochen, wenn die Berufe der Gesundheits- und Krankenpflege, der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege der Altenpflege sowie der dazugehörigen Assistentenberufe gemeint sind.

## 1.2 Aufbau und methodisches Vorgehen

Um die dargestellten Ziele des Beitrags zu erreichen sowie die zugrunde liegende Fragestellung zu beantworten, wird im zweiten Kapitel der Arbeit das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* im Kontext des fachtheoretischen Unterrichts theoretisch gerahmt unter Zuhilfenahme des pflegedidaktischen Analyseinstruments nach DÜTTHORN, WALTER und ARENS (vgl. 2013, S. 168–175). Ferner sollen im zweiten Kapitel die Begriffe der Kompetenz, des Falls und der Fallarbeit aufgrund der heterogenen Verwendung der Termini in der Literatur grundlegend fundiert werden. Darauf aufbauend wird im dritten Teil der Arbeit der Einfluss der Fallarbeit auf den Kompetenzgewinn im fachtheoretischen Unterricht untersucht. Im Fokus stehen dabei zum einen die Wirkungsweise und das Wirkspektrum sowie die Wirksamkeit der Fallarbeit, die im Zuge einer Analyse der Sekundärliteratur beziehungsweise der empirischen Befunde erarbeitet werden. Schließlich werden die bis dato gewonnenen Erkenntnisse einer kritischen Diskussion im vierten Teil der Arbeit unterzogen, bevor im Rahmen des fünften Kapitels die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und Konsequenzen für die Lehr- und Lernpraxis abgeleitet werden.

Methodisch wird in der vorliegenden Literaturliteratur zur Erkenntnisgenerierung Rekurs genommen auf eine systematische Literaturrecherche, -analyse und -auswertung. Im Zuge der Recherche sind zunächst Ein- und Ausschlusskriterien formuliert worden. In die Bearbeitung sind dementsprechend deutschsprachige allgemein- und pflegedidaktische Texte eingeschlossen worden ebenso wie Quellen, die den Kompetenzerwerb im fachtheoretischen Unterricht fokussieren. Gleichfalls sind empirische Untersuchungen als Primärquellen hinzugezogen worden. Ausgeklammert worden ist dagegen fachdidaktische Literatur, die das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* in anderen Bereichen als demjenigen der Pflegeberufe betrachtet sowie ausschließlich berufsfeldorientierte Themen zum Gegenstand hat. Der Eingrenzung des Themas entsprechend ist außerdem auf die Bearbeitung von Literatur verzichtet worden, die entweder die Fallarbeit im hochschuldidaktischen Kontext thematisiert oder die Anwendung der Fallarbeit in der Fort- und Weiterbildung betrachtet. Recherchiert worden ist in insgesamt 19 pflegewissenschaftlichen und pädagogischen Datenbanken wie dem KVK, dem GVK Plus, Medpilot (Livivo), MEDLINE, CINAHL, WISE, der FIS-Bildung Literaturdatenbank und ERIC. Dabei sind die Suchformeln [fallarbeit OR fallstudie AND pfleg\*], [fallarbeit OR fallstudie AND unterricht] sowie [fallarbeit OR fallstudie AND kompetenz\*] in Form einer Schlag- und Stichwortsuche verwendet worden. Die identifizierte Literatur widerspiegelt schließlich den Wissensbestand aus zwei Jahrzehnten bis heute und ist in ihrer gesamten Breite bearbeitet worden.



## 2 Fallarbeit im Kontext des fachtheoretischen Unterrichts

### 2.1 Darstellung der Spezifika fachtheoretischen Unterrichts

Dass fachtheoretischer Unterricht einen immanenten Bestandteil während der Berufsausbildung darstellt, wird bereits durch die Berufsgesetze wie dem Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege gesichert. Hier heißt es beispielsweise, dass von der Ausbildungszeit im Umfang von 4600 Stunden nicht weniger als ein Drittel auf den theoretischen Unterricht entfallen darf (vgl. KRPFLLG § 8, Abs. 1). So sichert der Gesetzgeber den fachtheoretischen Unterricht und misst ihm zugleich eine wichtige Bedeutung bei. Ausbildungen in Pflegeberufen zeichnen sich jedoch sowohl durch die Aneignung theoretischen Wissens *als auch* durch die Aneignung praktischen Handelns aus. Die Verzahnung der Bereiche *Fachtheorie* und *Fachpraxis* ist notwendig, wenn Professionalität entwickelt und Handlungskompetenz gefördert werden sollen (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 30). Professionelles Handeln ergibt sich durch das Zusammenspiel von „Wissen, Erfahrung und Reflexion“ (BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 30) und ist besonders erforderlich, wenn unvorhergesehene Situationen verstanden und bewältigt werden sollen oder neue Problemlösungen gefunden werden müssen (vgl. OEVERMANN 1996, S. 77).

Lernende in Pflegeberufen eignen sich ihr Wissen im fachtheoretischen Unterricht besonders gut an, wenn sie mit realen oder fiktiven, aber realitätsnahen Situationen konfrontiert werden, indem sie beispielsweise eine Situation beobachten, selbst Teil dieser Situation sind oder auch durch visuelle oder auditive Medien Zugang zu bestimmten Situationen finden. Der begleitende Austausch durch Experten unterstützt diesen Lernprozess maßgeblich und kommt besonders zum Tragen, je komplexer die Situation wird, durch die sich die Lernenden ihr Wissen aneignen. Auf ihrem Weg hin zum Experten gilt es jedoch auch, praktische Erfahrungen theoretisch einzuordnen und zu reflektieren, denn nur so kann sich berufliche Handlungskompetenz ausbilden. Die theoretische Pflegeausbildung bietet den Pflegelehrenden schließlich den notwendigen Raum, um die Fachtheorie mit der Fachpraxis verzahnen zu können. Dies geschieht vor allem dadurch, dass Anteile praktischer Erfahrungen mithilfe von Theorien gemeinsam von Lernenden und Lehrenden analysiert, nachvollzogen sowie reflektiert werden. Ein Kernelement, welches die Fachtheorie-Fachpraxis-Verzahnung am Lernort *Schule* auszeichnet, ist, dass diese ohne jeglichen Handlungsdruck vollzogen werden kann (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 32).

Im fachtheoretischen Unterricht der Pflegeberufsausbildungen erwerben die Pflegelehrenden verschiedene Kompetenzen. Fächerübergreifende Kompetenzen bilden dabei die Grundlage für berufliches Handeln und gewinnen, anders als fachliche Leistungen, an Bedeutung (vgl. WEINERT 2002, S. 27). Die Vermittlung von Kompetenz ist zudem als Ausbildungsziel im Kranken- sowie im Altenpflegegesetz festgehalten und bildet somit sowohl die Basis als auch das Ziel der Ausbildung in den Pflegeberufen (vgl. KRPFLLG § 3, Abs. 1; ALTPFLLG § 3, Abs. 1).

DARMANN-FINCK (vgl. 2010a, S. 22–34) identifiziert drei Zieldimensionen, die in

der Ausbildung, insbesondere aber in der Fachtheorie, vermittelt werden sollen. Zum einen soll die Pflegeausbildung zu *regelgeleitetem Handeln* befähigen. Das bedeutet, dass die Lernenden dazu befähigt werden sollen, Probleme und gesundheitsbezogene Krisen auf wissenschaftlicher Basis zu analysieren und durch einen systematischen Problemlöseprozess Lösungsstrategien zu entwickeln, zu planen und durchzuführen. Fachtheoretischem Unterricht wird dabei die Aufgabe zuteil, handlungsleitende Erkenntnisse zu vermitteln und metakognitives Wissen zu fördern. *Reflexive Könnerschaft* erfordert von den Pflegelernenden hingegen, sowohl die Verhaltensmuster und Handlungen anderer als auch die eigenen zu verstehen und zu interpretieren. Die hohe Interpretationsfehlerwahrscheinlichkeit, die infolge der ausbleibenden Operationalisierbarkeit jener Deutungen gegeben ist, macht es erforderlich, dass Lehrkräfte bei den Pflegelernenden hermeneutisches Fallverstehen einschließlich der Reflexions- und Korrekturfähigkeit fördern. Die reflexive Kompetenz können die Lernenden dadurch entwickeln, indem sie Handlungsprozesse nachträglich analysieren und gegebenenfalls modifizieren. Die letzte Zieldimension umfasst das *verantwortliche Handeln*, welches sich dadurch auszeichnet, sich seinem eigenen Handeln stets bewusst zu sein. Alle drei Zieldimensionen sind von Bedeutung, wenn es im Rahmen des fallbezogenen Lernens um den Kompetenzgewinn geht.

Auch Olbrich hat sich der Thematik *Kompetenz*, genauer gesagt der Pflegekompetenz, angenommen. Sie beschreibt, welche Kompetenzkomponenten der Pflegeberuf ihrer Meinung nach mitbringt beziehungsweise mitbringen sollte. Neben den Zieldimensionen nach Darman-Finck kann OLBRICH (vgl. 2010, S. 105 f., 131–176) Verständnis von Pflegekompetenz als anzustrebendes Ziel fachtheoretischen Unterrichts in Ausbildungen von Pflegeberufen angesehen werden. In der Fachtheorie gilt es, entsprechende Kompetenzkomponenten aufzudecken, zu fördern, zu modifizieren und auszubauen, um kompetenzbasiertes Pflegehandeln ausüben zu können. Nach OLBRICH (vgl. 2010, S. 57 f.) erfolgt eben jenes Pflegehandeln auf Basis von medizinischem sowie pflegerischem Wissen und Können. Wissen und Können werden ihrer Meinung nach unter anderem während der Ausbildung erworben und bilden die Basis für die Entwicklung der Pflegekompetenz. Jene Kompetenz wiederum erlaubt eine sach- und fachgerechte Ausübung der Pflege. Sie betont des Weiteren, dass Pflegekompetenz durch einen prozessualen Charakter gekennzeichnet ist und daher nicht von einzelnen Kompetenzen gesprochen werden kann, sondern dass von Kompetenzkomponenten die Rede sein muss. So zeichnet sich Kompetenz durch „das Zusammenwirken von in einer Person verankerten Komponenten des Wissens, des Könnens, der Erfahrung und der Fähigkeiten“ aus (OLBRICH 2010, S. 106). Pflegekompetenz ist stets innerhalb eines Gesamtgeschehens zu sehen und zeichnet sich sowohl durch Dynamik, Prozesshaftigkeit als auch Vernetzung aus. Intersubjektive und kontextuelle Faktoren werden im umfassenden Sinn von Kompetenz ebenfalls berücksichtigt (vgl. OLBRICH 2010, S. 182). OLBRICH (vgl. 2010, S. 57 ff.) differenziert vier Dimensionen pflegerischen Handelns, die sich durch unterschiedliche Handlungsmerkmale auszeichnen und innerhalb derer verschiedene Kompetenzkomponenten ausgebildet werden. Sie legt zudem dar, dass sich Pflegekompetenz auf der Performanzebene der nachfolgend erläuterten Dimensionen

ausdrückt (vgl. OLBRICH 2010, S. 57). Kompetenz in der ersten Dimension, dem *situativ-beurteilenden Handeln*, bedeutet, „geplant, zielgerichtet, empathisch und antizipatorisch handeln zu können“ sowie den Fokus auf das Wesentliche einer Situation zu legen (OLBRICH 2010, S. 74). Der Patient sowie sein Umfeld werden in dieser Dimension ganzheitlich betrachtet. In der Dimension des *reflektierenden Handelns* bedeutet Kompetenz hingegen, sich in selbstreflexiver Weise in ein Pflegegeschehen einzubringen und es so in seiner Ganzheit zu betrachten und wahrzunehmen (vgl. OLBRICH 2010, S. 77). „Als Person so stark zu sein, dass die erkannten Werte innerhalb der Pflege auch aktiv handelnd oder kommunikativ ausgedrückt werden können und der Patient sichtbare Hilfe erreicht“, zeichnet Kompetenz im Sinne der dritten Dimension, des *aktiv-ethischen Handelns*, aus (OLBRICH 2010, S. 81). Ferner geht OLBRICH (vgl. 2010, S. 61) davon aus, dass pflegerisches Handeln orientiert an Regelwissen und nach allgemeingültigen Vorgaben vollzogen wird. Sie nennt dieses Handeln *regelgeleitet*. Schließlich leitet OLBRICH (vgl. 2010, S. 67–83) aus den Dimensionen pflegerischen Handelns vier konkrete Kompetenzkomponenten ab, die es gilt, im Rahmen der Ausbildung zu fördern. Dazu zählt die Fähigkeit, Wissen anwenden zu können, die Fähigkeit zur vertieften Einfühlung und Wahrnehmung sowie zur Selbstreflexion. Zuletzt nennt sie die Kompetenzkomponente der persönlichen Stärke, die gleichfalls Gegenstand der Pflegeausbildung sein soll. Besonders herauszustellen ist der Aspekt, dass Olbrich die erworbene Pflegekompetenz nicht unter dem berufspädagogischen Begriff und Ziel *beruflicher Handlungskompetenz* zusammenfasst, sondern sie den Begriff *Pflegekompetenz* hierzu synonym verwendet.

Fachtheoretischer Unterricht lässt sich zudem aus Sicht des pflegedidaktischen Analyseinstruments nach DÜTTORN et al. (vgl. 2013, S. 168–175) betrachten. Das Analyseinstrument liefert einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Verzahnung und ermöglicht „eine zielgerichtete Einordnung pflegedidaktischer Arbeiten“ (DÜTTORN et al. 2014, S. 170). Ebenso soll es dabei helfen, ein differenziertes pflegedidaktisches Verständnis herauszubilden. Es teilt sich in *Makro-, Meso- und Mikroebene* auf, die jeweils unterschiedliche Aspekte der Pflegedidaktik kategorisieren und analysieren, um damit sowohl die Reichweite pflegedidaktischer Handlungsfelder aufzuzeigen als auch zielgerichtete Aussagen zum fokussierten Gegenstandsbereich treffen zu können. Vorangestellt ist den Ebenen ein Metaparadigma, welches Grundbegriffe pflegedidaktisch konkretisiert und die Basis des Instruments bildet. Fachtheoretischer Unterricht lässt sich der Mikroebene zuordnen, da es sich um ein konkretes Lehr-/Lernarrangement am Lernort *Schule* handelt. Zudem bietet fachtheoretischer Unterricht viele Möglichkeiten hinsichtlich seiner konkreten Umsetzung und ist daher abermals auf der Mikroebene anzusiedeln. Eine Möglichkeit der methodischen Gestaltung im fachtheoretischen Unterricht ist das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit*, das im nachfolgenden Kapitel näher betrachtet wird.

## 2.2 Fallarbeit als Konzept fachtheoretischen Lehrens und Lernens

*Können* und *professionelles Handeln* können methodisch unterschiedlich aufbereitet werden. Eine Form dieser Aufarbeitung stellt die *Fallarbeit* dar. Bei der *Fallarbeit* handelt

es sich um ein Konzept des fachtheoretischen Unterrichts, bei dem mithilfe von *Fällen* Prozesse eingeübt werden, deren Ausführungen bei bestimmten Handlungen oder in bestimmten Situationen erforderlich sind (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 114). Um sich dem Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* inhaltlich zu nähern, bedarf es unter anderem einer begrifflichen *Fall*-Definition. Definitionen von *Fall* unterscheiden sich maßgeblich voneinander, je nachdem, von welcher Profession sie formuliert werden. Zurückzuführen ist dies vor allem auf den theoretischen Bezugsrahmen, auf den einzelne Professionen Rekurs nehmen. Eine allgemeine Definition von *Fall* ist diejenige nach Edmund Steiner, die gleichsam als Grundlage dieses Beitrags herangezogen wird. Nach STEINER (2004, S. 14) ist ein *Fall*

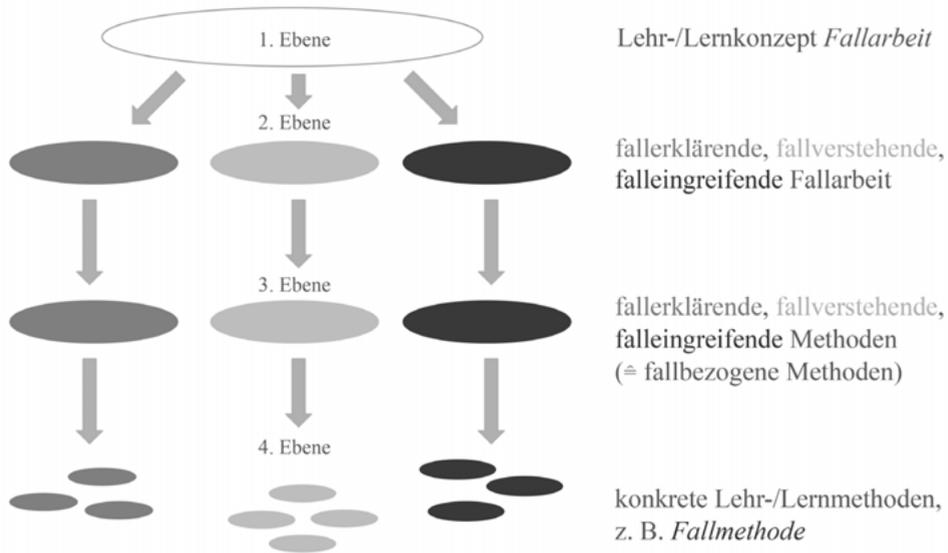
„eine Abfolge konkreter Begebenheiten [...] von und mit handelnden Individuen [...] in einem spezifischen situativ-geschichtlichen Kontext. Wesentlich für einen Fall ist seine prozesshafte, zeitliche Dimension: Der Fall besteht aus einer Sequenz von Ereignissen, mentalen Zuständen und Geschehnissen mit Individuen als Akteuren“.

Dabei ist unerheblich, ob der Fall real oder fiktiv ist (vgl. STEINER 2004, S. 14). Wichtig hingegen ist, dass die geschilderte Handlungssequenz erst dann zum Fall wird, sobald „ein erkennendes Subjekt darüber nachdenkt, spricht, schreibt und sich ihrer bewusst wird“ (STEINER 2004, S. 14). Daraus resultiert, dass ein Fall immer unter einem individuellen Gesichtspunkt betrachtet wird und dadurch im Bewusstsein des Subjekts eine bedeutungstragende Wirkung entfacht (vgl. STEINER 2004, S. 14). Bestimmte Aspekte sollten dahingehend immanenter Bestandteil beim Arbeiten mit und an Fällen sein: So sollte die Fallsituation möglichst greifbar gestaltet und der Ort der Interaktion ebenso enthalten sein wie die handelnden Akteure und deren Handlungsmotive. Zu beachten ist, dass der Fall den Lernenden einen direkten Zugang zum Geschehen ermöglicht und nicht bereits fachliche oder abstrahierende Interpretationen vorgibt (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 32 f.). Fälle zeichnen sich außerdem dadurch aus, dass sie exemplarisch sind. Das heißt, sie umfassen Beispiele aus der Praxis, die typisch für das jeweilige Tätigkeitsfeld sind. Im Gegensatz zu Erzählungen aus der Praxis, die durch ihre Einzigartigkeit geprägt sind, lassen Fälle Bezüge zu anderen Situationen zu. Theorien, Erfahrungen, Handlungsnormen oder determinierende strukturelle Bedingungen anderer Situationen werden mit der neuen Situation verknüpft, wodurch sich neue Lösungsstrategien und Handlungsperspektiven für die Lernenden auftun. Ferner wird durch das Arbeiten mit und an Fällen die Diskrepanz zwischen etwas Abstraktem und etwas Konkretem sowie zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen minimiert. Pflegelehrenden, denen es schwer fällt, in abstrakten Begriffen zu denken, wird dadurch der Lernprozess erleichtert, da sie sich kognitiv von der Vorstellungsebene auf die Anschauungsebene begeben können (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 4). Impliziert wird durch die oben genannten Charakteristika, dass das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* einen Lernprozess initiiert, dessen Ausgangslage ein Fall ist, der anhand vorgegebener Schritte bearbeitet wird. Fallarbeit verfolgt zudem immer ein bestimmtes Ergebnis, wodurch sich das Konzept abermals von der Arbeit mit Anekdoten aus der Praxis unterscheidet.

Zusammenfassend stellt das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* also

„ein methodisch geleitetes, sequenzielles, zielgerichtetes Vorgehen [dar], das unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen, vorhandene Erfahrungen und/oder Einstellungen einen Ausschnitt von Praxis mit Theorien, Strukturen, individuellen Überzeugungen und/oder Handlungsoptionen in Beziehung setzt“ (BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 33).

Unterscheiden lassen sich derzeit drei Arten von Fallarbeit.



Systematik des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* (eigene Darstellung)

Jeder Subtyp verfolgt eine andere Intention und wird methodisch entsprechend anders aufbereitet (vgl. MUSTER-WÄBS/RUPPEL/SCHNEIDER 2011, S. 16). Zum einen gibt es die *fallerklärende Fallarbeit*, durch die die Lernenden dazu angeregt werden, die Fallsituation in verschiedene Modelle und Theorien einzuordnen. Eine mögliche methodische Umsetzung ist beispielsweise die *Fallstudie nach Kaiser und Künzel*. *Fallverstehende Fallarbeit*, die zum Beispiel durch die *kritisch-rekonstruktive Fallarbeit nach Böhnke und Straß* sowie durch das *szenische Spiel* umgesetzt werden kann, ermöglicht den Lernenden, sich in die dargestellte Situation hineinzusetzen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und den Fall entsprechend individuell zu deuten. Die letzte Art des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* ist die *falleingreifende Fallarbeit*, die eine professionelle Handlungsentscheidung erfordert, indem die Lernenden fiktiv in das Fallgeschehen eingreifen und das unvollendete Fallgeschehen so zu Ende führen. Methodisch können Lehrkräfte hier unter anderem auf die Strategieraufgabe im *Siebensprung* des problemorientierten Lernens, auf die *kollegiale Fallberatung* oder auf die *Fallmethode* zurückgreifen (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 33 f.).

Fallarbeit ist ein Lehr-/Lernkonzept innerhalb des fachtheoretischen Unterrichts und dient als konkrete Umsetzungsstrategie pädagogischen Handelns im unter-

richtlichen Ausbildungssetting, betrachtet man das Lehr-/Lernkonzept aus Sicht des pflegedidaktischen Analyseinstruments von DÜTTHORN et al. (vgl. 2013, S. 168–175). Wie durch die Fachtheorie nahezu vorgegeben, sind die fallbezogenen Methoden zur Realisierung des Lehr-/Lernkonzepts auf der Mikroebene pflegedidaktischen Handelns anzusiedeln. Das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* erfordert von den Lehrkräften eine strukturierte Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts gleichermaßen wie eine gründliche Reflexion des Falls im Rahmen der Vor- sowie Nachbereitung des Unterrichts. Interaktion, Dynamik und Kompetenzorientierung, die durch das Lehr-/Lernkonzept ausgebildet werden, lassen sich ebenfalls der Mikroebene zuordnen und sich fortwährend in immer neu von den Lehrkräften zu arrangierenden Lehr-/Lernsituationen aufgreifen und anwenden, wodurch ein nachhaltiger Nutzen des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* entsteht.

### 3 Einfluss der Fallarbeit auf den Kompetenzgewinn im fachtheoretischen Unterricht

#### 3.1 Wirkungsweise der Fallarbeit

Wie bereits dargelegt, ist gemäß dem Krankenpflege- beziehungsweise dem Altenpflegegesetz die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz das gemeinsame normative Ziel der Ausbildungen in den Pflegeberufen und wird dies mit Blick auf die aktuelle Debatte um ein neues Pflegeberufereformgesetz voraussichtlich auch in Zukunft bleiben (vgl. KRPFGL § 3, Abs. 1; ALTPFLG § 3, Abs. 1). Um dieses konsenterte Ziel zu erreichen, legen Lehrkräfte ihrem Unterricht die Arbeit mit Fällen zugrunde (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 7). Von der Arbeit mit und an Fällen versprechen sich die Lehrkräfte, den Pflegelernenden im fachtheoretischen Unterricht möglichst realitätsnah die pflegerische Versorgung von Patienten einschließlich der Pflegeplanung sowie der zur Durchführung der Pflege erforderlichen Übergabe nahezubringen (vgl. KRPFAPRV § 14, Abs. 1). Zur Realisierung des fallorientierten Unterrichts wählen die Lehrkräfte Lehr-/Lernmethoden, wie sie im letzten Kapitel bereits dargelegt worden sind. Allerdings machen KRELL, WOROFKA, SIMON, WITTMANN und PURWINS (vgl. 2015, S. 1) darauf aufmerksam, dass allein der Einsatz einer fallbezogenen Methode keine Entwicklung der Handlungskompetenz von angehenden Pflegekräften bewirkt. Vielmehr ist die Art der Konstruktion der Fälle zielführend für die Kompetenzentwicklung, wobei der Kompetenzgewinn am größten ist, wenn Fälle auf der Grundlage realistischer, problematischer, relevanter und gleichermaßen herausfordernder<sup>2</sup> Situationen aus der beruflichen Praxis generiert werden (vgl. BUDDENSIEK 1992, S. 11; DARMANN-FINCK 2010b, S. 186–190, OELKE/SCHELLER 2009, S. 47; DIETERICH/REIBER 2014, S. 11, WITTNEBEN 2003, S. 267–285). Sind jene Prämissen für den Erfolg der Fallarbeit gegeben, führt

2 KRILLE, BEFELDT und RAUH (vgl. 2014, S. 7 f.) verstehen unter *herausfordernden* Situationen solche, die knapp über dem Kompetenzniveau der Lernenden stehen.

aus lehr-/lerntheoretischer Sicht die unterrichtliche Beschäftigung mit real vorstellbaren Handlungssituationen zur Herausbildung von Handlungsschemata. Diese bewirken, dass vergleichbare Situationen in der (pflege-)beruflichen Praxis später wiederholt bewältigt werden können (vgl. AEBLI 2003, S. 355). Begünstigt wird dabei die Entwicklung der Handlungsschemata durch die Veranschaulichung des pflegerischen Handelns, welches Gegenstand der Praxissituation ist, im Rahmen der Fallarbeit. Die Illustration der abstrakten Zusammenhänge, die dem Pflegehandeln zugrunde liegen, dient nicht nur der besseren Vorstellbarkeit der Situation, wenn das Abstraktionsniveau zu hoch ist. Die Veranschaulichung des Pflegehandelns hat gleichfalls mnemotechnischen Symbolwert und ist der Erinnerungsbildung zuträglich (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 4). Unter Bezugnahme auf BENNER (vgl. 2012, S. 52 f.) und ihre Pflegeexpertiseforschung ermöglicht die Arbeit an Fällen außerdem die Entwicklung von Handlungsentwürfen bei den Pflegelegenden. Diese Handlungsentwürfe repräsentieren schließlich paradigmatische Situationen, die in ausreichender Anzahl wiederum zur Entwicklung der eigenen Pflegeexpertise beitragen können.

Des Weiteren lässt sich aus lernpsychologischer Perspektive die Wirkungsweise der Fallarbeit feststellen und darüber vermittelt der Einfluss der Fallarbeit auf den Kompetenzgewinn aufzeigen. Können – verstanden als Kompetenz – kommt durch implizites Integrieren zustande; also durch den nicht explizierbaren Prozess, mit dem perzeptive Einzelheiten zu einem ganzheitlichen Urteil der Situation integriert werden (vgl. NEUWEG 1999, S. 169). Infolge der Integration gelingt es dem Lernenden, unterschiedliche Wissensformen miteinander zu vernetzen. So resultieren aus der impliziten Integration Situationsdeutungen, die auf theoretischen Wissensbeständen und den Besonderheiten des Einzelfalls im Zusammenhang mit erlebten Vergleichsfällen aufbauen (vgl. DARMANN 2004, S. 198). Gleichzeitig müssen die Situationsdeutungen reflektiert werden, um zu einer realitätsnahen und wahrhaftigen Deutung der Situation zu gelangen. Zum einen muss diese Reflexion implizit durch die unbewusste Modifikation der Deutungen erfolgen. Zum anderen sind die Situationsdeutungen explizit zu reflektieren, indem das im Hintergrundbewusstsein<sup>3</sup> befindliche Vorwissen beziehungsweise die Vorerfahrungen kritisch analysiert und bewertet werden sowie die Voraussetzungen und Normen der pflegerischen Arbeit emanzipatorisch hinterfragt werden. Schließlich gilt es, die aus diesem Prozess resultierenden modifizierten Situationsdeutungen implizit und explizit zu reintegrieren, damit Lernende reflexives Können erwerben können (vgl. DARMANN 2004, S. 199). Für den Erwerb der reflexiven Könnerschaft, die unabdingbar mit der Pflegekompetenz verbunden ist, muss sowohl explizites Wissen für die Situationsdeutung herangezogen als auch implizites Wissen über die Situation<sup>4</sup> entwickelt werden. Des Weiteren ist für die Entwicklung der reflexiven Könnerschaft die „Konfrontation und Auseinandersetzung mit realen Praxissituationen“ erforderlich (DARMANN 2004,

3 Das Hintergrundbewusstsein enthält das Vorwissen, die Vorerfahrung oder auch Erregungsprozesse des Gehirns, auf die im Augenblick der Wahrnehmung nicht bewusst geachtet wird, die aber die Wahrnehmung durchaus beeinflussen (vgl. DARMANN 2004, S. 198).

4 NEUWEG (vgl. 2000, S. 198) spricht hier auch von *tacit knowledge*.

S. 198). Schließlich ist für den Erwerb reflexiver Könnerschaft die Integration beziehungsweise Reintegration unter Bedingungen erforderlich, die von etwaigen Handlungszwängen entlastet sind. Anders gesagt, muss sowohl die Integration als auch die Reintegration in einer „pädagogisch gestalteten *Schonsituation* [Hervorhebung nicht im Original]“ geschehen ohne Zeitdruck, Gefahren, Erwartungen oder Sanktionen, die in der Wirklichkeit von Berufs- und Lebenssituationen allgegenwärtig wären (HUNDENBORN 2007, S. 30). Genau diese Prämissen erfüllt das Lehr-/Lernkonzept der Fallarbeit. So stellen die unterschiedlichen Arten der Fallarbeit auf der Basis realer pflegeberuflicher Fallsituationen Lehr-/Lernarrangements im von Handlungszwängen entlasteten Pflegeunterricht bereit, in denen mithilfe konkreter fallbezogener Methoden kasuistisches Fallwissen beziehungsweise situative Urteilsfähigkeit entwickelt werden unter Zuhilfenahme von Regelwissen, welches als Grundlage für die Reflexion der Inhalte des Hintergrundbewusstseins fungiert (vgl. DARMANN 2004, S. 199). In der Folge sind die Pflege Lernenden so in der Lage, sich berufliches reflexives Können anzueignen. Dabei tragen sowohl die *fallerklärende*, die *fallverstehende* als auch die *falleingreifende Fallarbeit* sowie die entsprechend zuzuordnenden fallbezogenen Methoden jeweils ihren Teil zum Erwerb der reflexiven Könnerschaft beziehungsweise der Pflegekompetenz bei und nehmen eine Schlüsselrolle für den Kompetenzgewinn im fachtheoretischen Unterricht für Pflegeauszubildende ein. Für DARMANN (vgl. 2004, S. 199) trägt beispielsweise die Methode der wissensbasierten Fallrekonstruktion ihren Teil zum Erwerb reflexiver Könnerschaft bei.

### 3.2 Wirkungsspektrum der Fallarbeit

Infolge des Einsatzes fallbezogener Methoden im Pflegeunterricht können die Pflege Lernenden sämtliche Kompetenzkomponenten, die für das professionalisierte pflegerische Handeln erforderlich sind, entwickeln. So wird zunächst im Rahmen der *fallerklärenden Fallarbeit* durch die Lehr-/Lernmethoden *Fallstudie nach Kaiser und Künzel* sowie die Problemaufgabe im *Siebensprung* die Fähigkeit, theoretisches, explizites Wissen anwenden zu können, entwickelt (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 34; DARMANN-FINCK 2009, S. 26). Dazu werden beispielsweise im Rahmen der *Fallstudienarbeit* von den Lernenden selbst erlebte Geschichten erzählt. Nachdem sich dann eine Phase der zusätzlichen Informationssammlung anschließt, werden die Narrative anhand eines theoretischen Rasters in Form von Pflege Theorien oder etwaigen Pflegestandards untersucht sowie Übereinstimmungen beziehungsweise Abweichungen aufgedeckt. Dabei stellen die Pflege Lernenden Fragen und analysieren den zugrunde liegenden Fall (vgl. KAISER/BRETTSCHEIDER 2000, S. 131). Schließlich werden die Entscheidungen und Handlungen der Narrative vor dem Hintergrund des theoretischen Rasters beurteilt und im Sinne des Theorie-Praxis-Transfers Schlussfolgerungen für die Berufspraxis gezogen (vgl. DARMANN-FINCK 2009, S. 26).

Die Entwicklung der Fähigkeit, Wissen anwenden zu können, ist gleichfalls durch die Lehr-/Lernmethode *kollegiale Fallberatung*, die die *falleingreifende Fallarbeit* reali-

siert, aufgrund der methodenintendierten logisch-systematischen Analysen denkbar. Darüber hinaus fördert die *kollegiale Fallberatung* die vertiefte Einfühlung und Wahrnehmung, indem der Fokus sowohl auf den Patienten als auch auf die Pflegekraft gerichtet wird und die Pflegelegenden dafür sensibilisiert werden, sich in die an der Pflegesituation Beteiligten einzufühlen sowie das Wesentliche wahrzunehmen (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 34; OLBRICH 2010, S. 74). Dabei wird mit den Lernenden erarbeitet, welche Handlungsalternativen in einer Pflegesituation theoriegeleitet möglich wären und wie diese begründet werden könnten (vgl. DARMANN-FINCK 2009, S. 26). Zudem wird die zugrunde liegende Praxissituation aus den unterschiedlichsten Perspektiven wie die der Pflegekräfte, der Angehörigen und der Institutionen betrachtet, um zum einen den Pflegelegenden die Komplexität pflegeberuflicher Situationen zu verdeutlichen und um zum anderen bei den Lernenden die für die berufliche Handlungsfähigkeit notwendige Perspektivenbeweglichkeit anzubahnen (vgl. HAAS 2005, S. 250 ff.). Schließlich wird es den Pflegelegenden ermöglicht, implizite Theorien zu reflektieren und umzustrukturieren sowie neues Expertenwissen – verstanden als Know-what und Know-how – daraus zu kreieren (vgl. LUDWIG 2003, S. 119). Des Weiteren werden durch die Lehr-/Lernmethoden *szenisches Spiel* sowie *kritisch-rekonstruktive Fallarbeit nach Böhnke und Straß* im Rahmen der *fallverstehenden Fallarbeit* zum einen hermeneutische sowie kritisch-reflexive Fähigkeiten entwickelt (vgl. DARMANN-FINCK 2009, S. 24). Zum anderen können durch die genannten Lehr-/Lernmethoden Empathie- und Urteilsfähigkeit sowie Sensibilität für situationsbezogene Widersprüche entwickelt werden (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 34; FESL 2010, S. 408). Jene Fähigkeiten sind schließlich Triebfedern für die Entwicklung von Selbstreflexion, persönlicher Stärke sowie vertiefter Einfühlung und Wahrnehmung (vgl. SCHWERDT 2005, S. 84). Die *fallverstehenden Lehr-/Lernmethoden* haben dabei gemein, dass sie „das Neue und Fremde in einem Fall [Hervorhebung im Original]“ beschreiben sowie erforschen wollen (KRAIMER 2000, S. 41). Dabei stellen sie den Zugang zum Verständnis des Falls über eine differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung her. Nachdem jener Zugang hergestellt ist, lernen die Pflegelegenden schließlich *in der Sprache des Falls* die zu Pflegenden kennen und verstehen. Gleichfalls wird ihnen die Bedeutung der Sprache als Mittel der Interaktion gegenwärtig, sie erlernen implizit den Gebrauch der Sprache innerhalb der Interaktion und darüber vermittelt erwerben sie auch Sprachkompetenz<sup>5</sup> (vgl. DARMANN-FINCK 2009, S. 27 ff.). Generell zeigt sich, dass die drei unterschiedlichen Arten der Fallarbeit sowie die hierin verorteten Lehr-/Lernarrangements jeweils verschiedene Kompetenzkomponenten fördern, wenngleich stellenweise Überschneidungen identifiziert werden können. Jeder Subtyp der Fallarbeit weist darüber hinaus einen bedeutsamen Einfluss auf den Kompetenzgewinn auf. Die *fallerklä-*

5 Am Rande wird darauf aufmerksam gemacht, dass *Sprachkompetenz* kein genuiner Bestandteil der von Olbrich definierten Kompetenzkomponenten ist. Dennoch wird jene Kompetenzdimension mit aufgeführt, da die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kommunikation als immanenter Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz zu verstehen ist und in keinerlei Widerspruch zu Olbrichs Theorie der Pflegekompetenz steht.

*rende Fallarbeit* zielt schwerpunktmäßig auf die Entwicklung der Fähigkeit ab, Wissen anwenden zu können. Der Schwerpunkt der *falleingreifenden Fallarbeit* liegt zum einen auf der Entwicklung der Fähigkeit, Wissen anwenden zu können, und zum anderen auf der Förderung der vertieften Einfühlung und Wahrnehmung. Außerdem richtet die *fallverstehende Fallarbeit* den Fokus auf die Anbahnung von Selbstreflexion, persönlicher Stärke sowie vertiefter Einfühlung und Wahrnehmung.

Für sich genommen, stellt also jeder Subtyp des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* einen wichtigen Mosaikstein für den Erwerb von Pflegekompetenz dar. Dennoch wird an dieser Stelle gleichfalls deutlich, dass im fachtheoretischen Unterricht das gesamte Spektrum des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* auftauchen muss beziehungsweise ausgewählte Lehr-/Lernmethoden, die jeweils eine der drei Arten der Fallarbeit realisieren, vorgehalten werden müssen, wenn sich Pflege Lernende erfolgreich Pflegekompetenz aneignen sollen (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 35; DIETERICH/REIBER 2014, S. 31 f.). Sollte die notwendige Zusammenführung der drei Arten der Fallarbeit gelingen und im Unterricht Lehr-/Lernarrangements geschaffen werden, in denen sowohl *fallerklärende Methoden* als auch *falleingreifende* und *fallverstehende Lehr-/Lernmethoden* synergetisch zum Einsatz kommen, hat das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* bedeutsamen Einfluss auf den Erwerb von Pflegekompetenz der Pflege Lernenden. In diesem Fall kann dann die Fallarbeit als Schlüssel zur Pflegekompetenz gelten und ihrem Einsatz im Unterricht kommt hohe Bedeutung zu.

### 3.3 Wirksamkeit der Fallarbeit

Der Einfluss der Fallarbeit definiert sich jedoch nicht nur über die Wirkungsweise und das Wirkungsspektrum, sondern auch über die Wirksamkeit beziehungsweise die Nachhaltigkeit des Lehr-/Lernkonzepts. Zahlreiche Publikationen weisen auf eine hohe Wirksamkeit des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* hin und schreiben darüber vermittelt der Arbeit mit und an Fällen einen großen Einfluss auf den Kompetenzgewinn im Unterricht zu. So resümieren KAISER und KÜNZEL (vgl. 1996, S. 39), dass das Lehr-/Lernkonzept im fachtheoretischen Unterricht eine wirksame und einflussreiche Art zur Förderung von beruflicher Handlungskompetenz beziehungsweise Pflegekompetenz ist. Auch SCHWERDT (vgl. 2005, S. 83) kommt zu dem Schluss, dass der Einsatz der Fallarbeit im Unterricht aufgrund der hohen Wirksamkeit großen Einfluss auf den Kompetenzgewinn hat. Schließlich attestieren in neuerer Zeit HUNDENBORN (vgl. 2007, S. 94) und FESL (vgl. 2011, S. 95) der Fallarbeit hohe Wirksamkeit im Hinblick auf den Kompetenzgewinn. Die skizzierten Schlussfolgerungen der Sekundärliteratur sind nachzuvollziehen, insofern dass die Fallarbeit im Unterricht fallbezogenes Lernen initiiert, welches neben einer starken kognitiven Prägung die umfassende sinnliche Wahrnehmung zugunsten des leiblichen Verstehens erfährt (vgl. DARMANN-FINCK 2009, S. 30). Durch das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* geschieht also Lernen unter Anregung unterschiedlicher Sinneskanäle wie Sehen, Hören, Diskutieren und selbst Tun, deren Verknüpfung aus lernpsychologischer Sicht einen maximalen, nachhaltigen Lernerfolg

nach sich zieht (vgl. LEXIKON KOMMUNIKATIONS- UND MEDIENWISSENSCHAFT 2013, S. 237). Im Rahmen der Fallarbeit werden demnach Erfahrungen sowie Erkenntnisse gewonnen und laut RIEDL (vgl. 2004, S. 32 f.) nachhaltig konsolidiert, was die These von der hohen Wirksamkeit des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* stützt. Ferner ist die hohe Wirksamkeit der Fallarbeit vor dem Hintergrund der fallmethodischen Besonderheiten zu erklären. So steigert der mit dem Lehr-/Lernkonzept einhergehende Realitätsbezug das Interesse und die Motivation der Pflegelegenden, was in der Konsequenz zu einem nachhaltigeren Kompetenzgewinn führt. Hinzu kommt die Verstärkung der intrinsischen Motivation<sup>6</sup> der Lernenden infolge der fallbezogenen Bearbeitung lebens- und berufsbedeutsamer Problemstellungen, die einer tiefergehenden kognitiven Verarbeitung Vorschub leistet und einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 208). Daneben ist die fallmethodische Besonderheit des hohen Maßes an Aktivität der Pflegelegenden die Ursache für die Wirksamkeit des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit*. So fördert jene Aktivität die Nachhaltigkeit des Erwerbs der Kompetenzkomponenten im Vergleich zu darbietenden Lehr-/Lernkonzepten, bei denen die Lernenden tendenziell eine passiv-rezeptive Rolle einnehmen (vgl. RIEDL 2004, S. 32 f.).

In Anbetracht dieser Erkenntnisse ist den weiter oben aufgeführten Schlussfolgerungen der Sekundärliteratur, die dem Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* hohe Wirksamkeit beimessen, zuzustimmen. Problematisch ist jedoch, dass den dargelegten Aussagen im Kontext der Wirksamkeit der Fallarbeit im fachtheoretischen Unterricht die empirische Fundierung fehlt. Der Grund dafür ist zum einen die vergleichsweise kurze Tradition der Arbeit mit Fällen (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 5). Zum anderen ist die empirische Lehr-/Lernforschung in der Pflegedidaktik bislang kaum etabliert, so dass für die Erforschung und Fundierung der Wirksamkeit der Fallarbeit großer Nachholbedarf besteht (vgl. SEEGER 2014, S. 60). Lediglich MÜLLER (vgl. 2009, S. 81–94) liefert zum gegenwärtigen Zeitpunkt im deutschsprachigen Raum empirisch fundierte Aussagen hinsichtlich der Wirksamkeit, die jedoch mit einiger Vorsicht zu betrachten sind. Im Zuge seiner Untersuchungen zur *Fallstudie nach Kaiser und Künzel* kommt er unter anderem zu dem Ergebnis, dass die anhand der Lehr-/Lernmethode angestoßenen Reflexionsprozesse nicht theoriegeleitet, sondern auf der Basis subjektiver Heuristiken und individueller Erfahrungen durchgeführt werden. In der Folge leiten die Pflegelegenden Konsequenzen für das praktische Handeln ab, die nicht auf der Grundlage eines theoretischen Ansatzes fundiert und abgesichert sind. Die Ursache dafür sieht MÜLLER (vgl. 2009, S. 91) in der Schwäche der *Fallstudie*, die Phase der theoriegeleiteten Reflexion ungenügend zu betonen. Jene Schwäche unterbindet schließlich den effektiven sowie umfassenden Erwerb von Pflegekompetenz und stellt zugleich die Wirksamkeit der Lehr-/Lernmethode in Frage (vgl. MÜLLER 2009, S. 94). Diese Ergebnisse sind nun

6 Die intrinsische Motivation bezeichnet den Wunsch oder die Absicht, eine bestimmte (Lern-)Handlung durchzuführen, weil sie als solche interessant oder wertvoll erscheint. Der intrinsische Handlungsanreiz liegt entweder im Tätigkeitsvollzug oder in der subjektiv erlebten Attraktivität des Lerngegenstands (vgl. LEXIKON PÄDAGOGIK 2007, S. 357).

mit Vorsicht zu betrachten, da der Autor zur Generierung seiner Erkenntnisse methodisch auf lediglich einen Studienteilnehmer Rekurs nimmt, der mithilfe eines leitfadengestützten problemzentrierten Interviews befragt worden ist (vgl. MÜLLER 2009, S. 86). Erschwerend kommt hinzu, dass die Auswahl des Interviewteilnehmers ohne festgelegte Ein- und Ausschlusskriterien erfolgt ist, so dass zusammenfassend die Aussagen der Untersuchung zur Wirksamkeit der *Fallstudie* aufgrund methodischer Limitationen nur bedingt Gültigkeit haben (vgl. MÜLLER 2009, S. 86). Auch andere empirische Arbeiten zur Wirksamkeit des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit*, die vorwiegend aus dem angloamerikanischen Raum stammen und von DARMANN-FINCK (vgl. 2008, S. 49)<sup>7</sup> zusammengefasst worden sind, können aus demselben Grund Aussagen nicht mit Sicherheit treffen. Mit Rückblick auf die weiter oben dargelegte Argumentation spricht dennoch vieles für die Wirksamkeit des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* sowie für das Potential der Fallarbeit, „genau die Kompetenzen [im Sinne von Pflegekompetenz] zu fördern und zu stärken, welche die aktuelle Ausrichtung beruflicher Bildung vorsieht“ (BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 35 f.).

Sowohl die positive Wirksamkeit als auch das vielfältige Wirkungsspektrum sowie die überzeugende Wirkungsweise des Lehr-/Lernkonzepts sind Indizien für den großen Einfluss der Fallarbeit auf den Kompetenzgewinn im fachtheoretischen Unterricht und stützen die These von der Fallarbeit als Schlüssel zur Pflegekompetenz. Konsequenterweise wird die Anwendung von fallbezogenen Methoden im Pflegeunterricht sowie die Gestaltung entsprechender Lehr-/Lernarrangements an zahlreichen Stellen empfohlen (vgl. REETZ 2005, S. 4; HUNDENBORN 2007, S. 31; KRELL et al. 2015, S. 5).

#### 4 Diskussion

Nun soll es um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema des Kompetenzgewinns durch die Fallarbeit im fachtheoretischen Unterricht gehen. Wie oben bereits dargestellt, gibt es viele Vorteile, die das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* mit sich bringt in Bezug auf den Kompetenzgewinn der Lernenden während der Ausbildung in den Pflegeberufen. So bietet das Lehr-/Lernkonzept einen engen Bezug zur Praxis und ermöglicht den Lernenden somit ausreichend Gelegenheiten, ihre Entscheidungsfähigkeiten auszubilden oder eine Situation besser zu verstehen. Den Pflegelernenden wird durch das Lehr-/Lernkonzept der Fallarbeit die Möglichkeit gegeben, einen Einblick in praktische Handlungssituationen zu bekommen und diese aus verschiedenen Blickwinkeln sowie mit unterschiedlichen Interessensvorgaben zu betrachten, um zu verstehen, wie Pflegekräfte handeln (vgl. GRUBER o. J., o. S. zitiert nach HUNDENBORN 2007, S. 208). Des Weiteren werden durch den praktischen Bezug der realitätsnahen Fälle das Inter-

7 Darmann-Finck fasst in ihrem Aufsatz die empirischen Befunde zum problemorientierten Lernen zusammen und bewertet diese. Unter den Befunden sind allerdings auch Untersuchungen, die das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen, welches in enger Verbindung zum problemorientierten Lernen steht (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 76).

esse und die Motivation der Lernenden gesteigert. Durch die Auseinandersetzung mit dem Fall wird zusätzlich die Bildung von tragem Wissen vermindert. Neben der weiter oben erwähnten Entwicklung zur Entscheidungsfähigkeit bilden sich bei den Lernenden auch die Fähigkeiten heraus, mit Problemen umzugehen und Lösungen zu entwickeln. Durch die Darstellung von Problemsituationen werden die Pflege Lernenden dazu angeregt, diese zu analysieren und im Zuge dessen verschiedene Lösungsstrategien zu entwickeln (vgl. HOIDN o.J., o.S. zitiert nach HUNDENBORN 2007, S. 208). Dennoch hat das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* auch seine Grenzen, die den Vorteilen gegenüber stehen. So besteht beispielsweise eine Grenze in der eingeschränkten Generalisierbarkeit von Fallsituationen, die wiederum aus der begrenzten Anzahl „fallspezifischer Ansichten [...] aus den Strukturmerkmalen von sozialen Situationen“ hervorgeht (KADE 1990, S. 122). Um somit Deutungsmöglichkeiten sowie Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit zu erlernen oder zu vertiefen, ist die Gruppe, in welcher an dem Fall gearbeitet wird, von großer Bedeutung. Durch sie werden individuelle Einschränkungen in den Deutungsmöglichkeiten, der Urteils- und der Unterscheidungsfähigkeit offen gelegt und können daraufhin beseitigt werden (vgl. KADE 1990, S. 123). Wird allerdings die Struktur des Falles verstanden, kann dieser auch mit anderen Fällen verglichen werden. So entsteht durch diesen horizontalen Vergleich ein Strukturwissen, welches übertragbar auf andere Fälle ist. Bei einem horizontalen Vergleich wird der Fall von den Lernenden mit allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnissen verglichen und so wird deutlich, welche Handlungsbedingungen genutzt werden können (KADE 1990, S. 124 f.). Eine weitere methodenimmanente Grenze besteht darin, dass die Arbeit an einem Fall keine realen Konsequenzen nach sich zieht. Dies bildet einen Kontrast zu den realen Situationen, denen die Pflege Lernenden in der Praxis begegnen. Positiv ist jedoch hervorzuheben, dass die Lernenden durch jenes Vorgehen die Möglichkeit haben, ohne Druck ihr Handeln planen und durchführen zu können, ohne zusätzliche Sanktionen oder Konsequenzen befürchten zu müssen. Dieses Vorgehen bietet weiterhin die Gelegenheit, das eigene Handeln zu reflektieren, was in der Praxis häufig so nicht möglich ist (vgl. FLECHSIG 1996, o.S.). Des Weiteren ist es nicht möglich, alle Phasen des Pflegeprozesses sinnvoll mit den zur Verfügung stehenden fallbezogenen Methoden zu verbinden und in allen Phasen mit Fällen zu arbeiten. Besonders die Phase der Durchführung ist betroffen, da dort häufig nur von einem gedanklichen Probehandeln die Rede sein kann. Ein weiteres Problem des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* besteht darin, dass die Fälle, die im Unterricht bearbeitet werden, nie die unmittelbare Praxiserfahrung darstellen und nur ein Versuch sind, die Wirklichkeit pflegerischen Handelns abzubilden. Zudem werden die Fallsituationen stets durch ein Medium an die Lernenden herangetragen. Es gibt aber auch Eindrücke, die nicht mittelbar weitergegeben werden können, beispielsweise haptische, kinästhetische, olfaktorische Impressionen oder Stimmungen, die in den real geschehenden Situationen verbleiben. Diese Impressionen können demnach nur mit Hilfe der Sprache in die Fallsituation gebracht werden. Auch die zeitgleich ablaufenden Handlungen in den realen Situationen können in der *Fallarbeit* nur in einem zeitlichen Nacheinander dargestellt werden (vgl. HUNDEBORN 2007, S. 210 f.). Auch DARMANN-FINCK (vgl. 2009, S. 30) weist darauf hin, dass die *Fallarbeit* stark kognitiv

geprägt ist und die Sinne nicht ausreichend berücksichtigt werden. Sie schlägt daher vor, dass die einschlägigen fallbezogenen Methoden „mit Methoden des szenischen Verstehens oder mit ästhetischen Verfahren kombiniert werden [sollen]“ (DARMANN-FINCK 2009, S. 30). Ebenso stimmt sie zu, dass die komplexen Handlungssituationen so nur in der Praxis erlebt werden können sowie, dass eine Dokumentation der Situation bereits Schwerpunkte liefert (vgl. DARMANN-FINCK 2009, S. 30).

Neben den beschriebenen konzeptimmanenten Grenzen gibt es aber auch noch die personellen sowie die institutionellen Grenzen des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit*. Um mit dem Lehr-/Lernkonzept einen erfolgreichen Kompetenzaufbau zu erarbeiten, ist es von Bedeutung, dass die Pflegelegenden die entsprechenden fallbezogenen Methoden und ihre Hintergründe kennen. Grundsätzlich können sämtliche fallbezogene Methoden schon zu Beginn der Ausbildung angewendet werden, jedoch sollten den Lernenden die Unterschiede zum Pflegeprozess, zu Pflegediagnosen sowie zu anderen Pflegekonzepten im Voraus deutlich gemacht werden. Zudem ist es auch sinnvoll, dass neben den Lernenden ebenfalls die praxisanleitenden Pflegefachkräfte mit den fallbezogenen Methoden vertraut sind, um so die Lernenden bei der Reflexion ihres Handelns im Rahmen der praktischen Ausbildung hilfreich unterstützen zu können (vgl. STEINER 1998, S. 10 zitiert nach HUNDENBORN 2007, S. 211). Ferner sollten sich selbstverständlich die Lehrkräfte, welche die entsprechenden fallbezogenen Methoden im Unterricht anwenden, mit dem Lehr-/Lernkonzept der Fallarbeit beschäftigen. Sie sollten über die neuesten Kenntnisse des Faches verfügen und eine geeignete Theorie-Praxis-Verbindung herstellen können sowie die Fähigkeit besitzen, komplexe Themen für die Lernenden zu reduzieren, damit diese angemessen gefordert werden können (vgl. SIEBERT 2010, S. 15f.). Institutionell gesehen, müssen auch dort einige Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dazu gehört es, dass das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* im schulinternen Curriculum vorgesehen ist und es dementsprechend auch eine Sammlung verschiedener Fälle gibt, um eine regelmäßige und zielgerichtete Anwendung sämtlicher fallbezogener Methoden zu gewährleisten (vgl. STEINER 1998, S. 10 zitiert nach HUNDENBORN 2007, S. 212). Weitere Einschränkungen des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* bestehen in einem Mangel an qualitativ hochwertigem Material oder an Angeboten, die Anregungen zur Fallkonstruktion geben können (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 212). Daher ist die Planung ebenso wie die Durchführung eines fallbezogenen Unterrichts verglichen mit einem darstellenden Unterricht weitaus zeitaufwendiger (vgl. HOIDN O. J., o. S. zitiert nach HUNDENBORN 2007, S. 212). Auch ein gewisses Maß an Motivation der Lernenden wird während der Anwendung fallbezogener Methoden in den entsprechenden Lehr-/Lernarrangements vorausgesetzt (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 212). Bisher wird bei dem Lehr-/Lernkonzept der Fallarbeit immer von einem idealtypischen Lernverhalten des Lernenden ausgegangen, ohne die Lehr-Lernwirklichkeit umfassend zu betrachten, in welcher Lernwiderstände auftreten können. So kann beispielsweise nicht vorausgesetzt werden, dass bei jedem Lernenden die Dialogfähigkeit oder das kritische Denken zu Beginn der Ausbildung vorhanden sind. Dies sind Fähigkeiten, die erst im Verlauf des Lernprozesses immer wieder angeregt und gefördert werden müssen (vgl. ERTL-SCHMUCK 2000, S. 281f.). Aber auch die Rolle der Lehrkräfte hat sich

dahingehend verändert, dass sie nun vielmehr Initiator, Begleiter und Moderator von Lernprozessen sind. Zeitgleich müssen sie aber auch den Unterricht strukturieren. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass es Lehrkräften einige Mühen bereitet, diese neue Rolle umzusetzen und den Lernenden so mehr Entscheidungsfreiräume zu lassen (vgl. HOIDN o.J., o.S. zitiert nach HUNDENBORN 2007, S. 212). Ein weiterer wichtiger Aspekt besteht darin, dass nicht alle Lehrkräfte über die nötige Kompetenz verfügen, um mit dem Lehr-/Lernkonzept im fachtheoretischen Unterricht zu arbeiten. Grund dafür ist die Unerfahrenheit jener Lehrkräfte (vgl. HOIDN o.J., o.S. zitiert nach HUNDENBORN 2007, S. 213). Außerdem stehen sie dem tatsächlichen Lerngewinn für die Pflegelegenden kritisch gegenüber und bewerten den hohen Zeitaufwand als unverhältnismäßig, weil sie sich unklar darüber sind, wie „förderlich und nachhaltig [sich das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit*] auf den Lernprozess auswirkt“ (HUNDENBORN 2007, S. 212). Auch wird das Konzept der Fallarbeit nicht ausreichend von den Lehrkräften genutzt, um den Lernenden „die Multiperspektivität von sozialen Situationen durch Generierung alternativer Deutungen aus unterschiedlichen sozialen Perspektiven“ deutlich zu machen (DARMANN-FINCK 2010b, S. 122). Das Lehr-/Lernkonzept der Fallarbeit bietet jedoch die Möglichkeit, das pflegerische Handeln an „lebens- und wirklichkeitsnahen“ Situationen durchzuführen und dadurch die intrinsische Motivation der Pflegelegenden zu fördern (HUNDENBORN 2007, S. 208). Es wird allerdings nicht deutlich, inwieweit die im fachtheoretischen Unterricht erreichten Erkenntnisse auch in der Pflegepraxis von den Lernenden angewendet werden können.

## 5 Zusammenfassende Schlussbetrachtung

Die vorliegende Analyse macht deutlich, dass das Lehr-/Lernkonzept der Fallarbeit eine wirkungsvolle Strategie ist, um die Pflegekompetenz von Lernenden zu fördern. Es handelt sich hier um ein Lehr-/Lernkonzept, das dem Pflegelegenden auf der einen Seite theoretisches Wissen zugänglich macht und auf der anderen Seite auch praktische Handlungsweisen vermittelt, die dann in der Pflegepraxis umgesetzt werden können. Es wird deutlich, dass das Lehr-/Lernkonzept der Fallarbeit einen Einfluss auf die Pflegelegenden hat, welcher nicht unterschätzt werden sollte. Dies wird deutlich an der Realitätsnähe der Fälle, da es den Lernenden damit ermöglicht wird, durch einen Vergleich zu pflegerischen Situationen in der Praxis ihr Handeln zu planen und durchzuführen sowie ihre Motivation und Lernbereitschaft zu steigern (vgl. HOIDN o.J., o.S. zitiert nach HUNDENBORN 2007, S. 208 f.). Des Weiteren nimmt das Lehr-/Lernkonzept *Fallarbeit* Einfluss auf die Kompetenzentwicklung des Lernenden, als dass sie dazu beiträgt, die im Rahmen einer fallbezogenen Methode erarbeitete Handlung besser in Erinnerung zu behalten und somit für spätere praktische Handlungen zugänglich zu machen (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 4). Zum Erwerb der reflexiven Könnerschaft gehört es für die Pflegelegenden dazu, sich in einem sanktionsfreien und handlungsentlasteten Raum mit den realitätsnahen Situationen auseinanderzusetzen (vgl. DARMANN 2004, S. 198; HUNDENBORN 2007, S. 30). Durch die verschiedenen Vorgehensweisen bei der *faller-*

*klärenden*, der *fallverstehenden* sowie der *falleingreifenden Fallarbeit* ist es den Lernenden möglich, alle Kompetenzkomponenten der Pflegekompetenz zu entwickeln. So entwickeln die Pflege Lernenden mithilfe der *fallerklärenden Fallarbeit* die Fähigkeit, theoretisches, explizites Wissen anzuwenden (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 34). Die *fallverstehende Fallarbeit* dient zur Entwicklung von Empathie und Multiperspektivität der Situationen sowie zur Entwicklung von Selbstreflexion, persönlicher Stärke und der Fähigkeit zur vertieften Einfühlung und Wahrnehmung (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 34). Zur Entwicklung und Förderung der Fähigkeit der Wissensanwendung dient auch die *falleingreifende Fallarbeit*. Darüber hinaus fördert sie aber zusätzlich auch die Entwicklung der Fähigkeit zur vertieften Einfühlung und Wahrnehmung (vgl. BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 34). Es ist aber zu beachten, dass alle drei Arten der Fallarbeit ihre Berechtigung im fachtheoretischen Unterricht haben und durch den Einsatz aller Subtypen der Fallarbeit dieses Lehr-/Lernkonzept einen großen Einfluss auf den Kompetenzgewinn im fachtheoretischen Unterricht für Pflege Lernende hat.

Des Weiteren hat das Lehr-/Lernkonzept einen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz (vgl. DARMANN-FINCK 2009, S. 28). Fraglich bleibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch, ob nicht auch andere Lehr-/Lernkonzepte oder gar einzelne Lehr-/Lernmethoden einen vergleichbar hohen Einfluss auf den Kompetenzgewinn der Pflege Lernenden haben. Antworten auf jene Frage könnten weiterführende Untersuchungen liefern. Der Fallarbeit wird weiterhin eine hohe Wirksamkeit hinsichtlich des Kompetenzgewinns für die Pflege Lernenden zugeschrieben. Ebenso wird die Nachhaltigkeit des Lehr-/Lernkonzepts *Fallarbeit* durch die Realitätsnähe der Fallsituationen sowie durch die daraus resultierende Lernmotivation der Pflege Lernenden und die Aktivität während der Arbeit an einem Fall gestützt (vgl. HOIDN o.J., o.S. zitiert nach HUNDENBORN 2007, S. 208). Jedoch hat das Lehr-/Lernkonzept der Fallarbeit auch seine Grenzen. So ist seine Wirksamkeit bisher nicht ausreichend empirisch belegt. Hier eröffnen sich für die Zukunft weitere Forschungsbedarfe. Weiter stellen Fälle lediglich ein Abbild der pflegeberuflichen Wirklichkeit dar, anhand dessen Lernende nur *spielerisch* lernen, die jeweiligen Situationen zu bewältigen. Die Arbeit an einem Fall steht folglich im Kontrast zu der realen Situation, die die Lernenden in der Pflegepraxis erleben (vgl. FLECHSIG 1996, o.S.). Des Weiteren sollte stets darauf geachtet werden, dass die Fallsituationen an dem Kenntnisstand und den Lernbedürfnissen der Lernenden angepasst sind (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 211). Ebenso erscheint die Planung und Durchführung einer fallbezogenen Methode im fachtheoretischen Unterricht verhältnismäßig zeit- und organisationsaufwendig. Dies hindert vor allem Lehrkräfte daran, die entsprechenden fallbezogenen Methoden im Unterricht anzuwenden. Um eine Kompetenzförderung seitens der Lehrkräfte zu ermöglichen, ist es daher wichtig, ein gutes und ausreichendes Angebot an Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung zu stellen (vgl. HUNDENBORN 2007, S. 213 f.). Ebenso sind auch nicht immer die curricularen Rahmenbedingungen für die Realisierung des Lehr-/Lernkonzepts gegeben (vgl. STEINER 1998, S. 10 zitiert nach HUNDENBORN 2007, S. 212). Trotz der Grenzen, die das Lehr-/Lernkonzept der Fallarbeit mit sich bringt, wird dennoch deutlich, dass

jenes Konzept dazu dienen kann, „genau die Kompetenzen [im Sinne von Pflegekompetenz] zu fördern und zu stärken, welche die aktuelle Ausrichtung beruflicher Bildung vorsieht“ (BÜSCHER/GRONEMEYER-BOSSE 2009, S. 35 f.).

## Literatur

- AEBLI, HANS (2003): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 12. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ALTENPFLEGESETZ (ALTPFLG) vom 25.08.2003 (BGBl. I S. 1690), zuletzt geändert durch Artikel 10 des Gesetzes vom 16.07.2015 (BGBl. I S. 1211).
- AUSBILDUNGS- UND PRÜFUNGSVERORDNUNG FÜR DIE BERUFE IN DER KRANKENPFLEGE (KRPFAPRV) vom 10.11.2003 (BGBl. I S. 2263), zuletzt geändert durch Artikel 15 der Verordnung vom 02.08.2013 (BGBl. I S. 3005).
- BENNER, PATRICIA E. (2012): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Aus dem Amerikanischen von MARTIN WENGENROTH. Deutschsprachige Ausgabe herausgegeben und bearbeitet von Dr. DIANA STAUDACHER. 2., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage. Bern: Hans Huber.
- BUDDENSIEK, WILFRIED (1992): Entscheidungstraining im Methodenverbund – Didaktische Begründung für die Verbindung von Fallstudie und Simulationsspiel. In: KEIM, HELMUT (Hrsg.): Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem, S. 9–24.
- BÜSCHER, CHRISTIANE/GRONEMEYER-BOSSE, TANJA (2009): Professionelles Handeln und Fallarbeit. Ein fruchtbares Wechselspiel zwischen Praxis und Theorie. In: Padua. Jg. 4, Heft 3, S. 30–36.
- DARMANN, INGRID (2004): Theorie-Praxis-Transfer in der Pflegeausbildung. In: PrInterNet/PflegePädagogik. Jg. 6, Heft 4, S. 197–203.
- 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.): Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten. Hannover: Schlütersche, S. 45–62.
- DARMANN-FINCK, INGRID (2009): Professionalisierung durch fallrekonstruktives Lernen? In: DARMANN-FINCK, INGRID/BÖHNKE, ULRIKE/STRASS, KATHARINA (Hrsg.): Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit. Frankfurt am Main: Mabuse, S. 11–36.
- DARMANN-FINCK, INGRID (2010a): Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In: ERTL-SCHMUCK, ROSWITHA/FICHTMÜLLER, FRANZISKA (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Weinheim, München: Juventa, S. 13–54.
- DARMANN-FINCK, INGRID (2010b): Interaktion im Pflegeunterricht. Begründungslinien der Interaktionistischen Pflegedidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- DIETERICH, JULIANE/REIBER, KARIN (2014): Fallbasierte Unterrichtsgestaltung. Grundlagen und Konzepte. Didaktischer Leitfaden für Lehrende. Stuttgart: Kohlhammer.
- DÜTTORN, NADIN/WALTER, ANJA/ARENS, FRANK (2013): Was bietet die Pflegedidaktik? Ein Analyseinstrument zur standortbestimmenden Untersuchung pflegedidaktischer Arbeiten. In: Padua. Jg. 8, Heft 3, S. 168–175.
- ERTL-SCHMUCK, ROSWITHA (2000): Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive. Frankfurt am Main: Mabuse.

- FESL, SUSANNE (2010): Reflexive Praxis mittels Fallarbeit als didaktische Methode. In: *Pflegewissenschaft*. Jg. 12, Heft 7/8, S. 408–417.
- FESL, SUSANNE (2011): Reflexive Praxis mittels Fallarbeit als didaktische Methode. In: ADOLPHI, GERNOT (Hrsg.): *Didaktik und Bildungsverständnis. Pädagogik in der Pflege- und Therapieausbildung*. Hungen: hpsmedia, S. 87–100.
- FLECHSIG, KARL-HEINZ (1996): *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Göttingen, URL: <http://www.ikud.de/handbuch6.htm> (Stand: 05.03.2016).
- GRUBER, CHRISTINE (o.J.): Zum Einsatz von Fallstudien in der Sozialarbeitsausbildung. Wien, URL: [http://www.telesozial.net/cms/uploads/media/\\_Zum\\_Einsatz\\_vonFallstudien\\_in\\_der\\_Sozialarbeitsausbildung.pdf](http://www.telesozial.net/cms/uploads/media/_Zum_Einsatz_vonFallstudien_in_der_Sozialarbeitsausbildung.pdf) (Stand: 13.10.2005).
- HAAS, MICHAEL (2005): Die Fallstudie (Kaiser und Künzel 1996). Fallkompetenz durch theoriegestützte Praxisreflexion. In: GREB, ULRIKE (Hrsg.): *Lernfelder fachdidaktisch interpretieren*. Frankfurt am Main: Mabuse, S. 230–263.
- HOIDN, SABINE (o.J.): Methode Fallstudie. St. Gallen, URL: <http://www.lspace5.via-on-line.de/ioeb/econdon.nsf/SchulpraxisMethodenDruck/3F8629062F1CC1FFC1256FEO> (Stand: 13.10.2005).
- HUNDENBORN, GERTRUD (2007): *Fallorientierte Didaktik in der Pflege. Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung*. München: Urban und Fischer.
- KADE, SYLVIA (1990): *Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- KAISER, FRANZ-JOSEF/BRETTSCHEIDER, VOLKER (2000): Fallstudie. In: WIECHMANN, JÜRGEN (Hrsg.): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 2., unveränderte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 130–142.
- KAISER, HANSRUEDI/KÜNZEL, MANFRED (1996): Fallstudie als Instrument zur Weiterentwicklung von Theorie und Praxis. Wabern: Abteilung Berufsbildung SRK.
- KRAIMER, KLAUS (2000): Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: KRAIMER, KLAUS (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 23–57.
- KRANKENPFLEGESETZ (KRPF LG) vom 16.07.2003 (BGBl. I S. 1442), zuletzt geändert durch Artikel 9 des Gesetzes vom 16.07.2015 (BGBl. I S. 1211).
- KRELL, JOHANNES/WOROFKA, IBERÉ/SIMON, JULIA/WITTMANN, EVELINE/PURWINS, CHRISTINE (2015): Herausfordernde Situationen in unterschiedlichen Settings der Pflege älterer Menschen. Hamburg, URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe28/krell\\_etal\\_bwpat28.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe28/krell_etal_bwpat28.pdf) (Stand: 09.11.2015).
- KRILLE, FRANK/BEFELDT, STEFAN/RAUH, ANNE-KATHRIN (2014): *Kompetenzentwicklung curricular modellieren – Ansätze aus dem Schulversuch EARA*. Hamburg, URL: [http://www.bwpat.de/profil3/krille\\_etal\\_profil3.pdf](http://www.bwpat.de/profil3/krille_etal_profil3.pdf) (Stand: 21.11.2015).
- LEXIKON KOMMUNIKATIONS- UND MEDIENWISSENSCHAFT (2013): *Multimedia*. In: BENTELE, GÜNTHER/BROSIUS, HANS-BERND/JARREN, OTFRIED (Hrsg.): *Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 237.
- LEXIKON PÄDAGOGIK (2007): *Intrinsische Motivation*. In: TENORTH, HEINZ-ELMAR/TIPPELT, RUDOLF (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 357.
- LUDWIG, JOACHIM (2003): *Subjektwissenschaftliche Didaktik am Beispiel Fallarbeit*. In: *Grundlagen der Weiterbildung*. Jg. 14, Heft 3, S. 119–121.
- MÜLLER, PAUL-MARTIN (2009): Fall studiert – Fall kapiert? Fallstudienarbeit als Bindeglied im Praxis-Theorie-Praxis-Zirkel. In: *Pflegewissenschaft*. Jg. 11, Heft 2, S. 81–94.
- MUSTER-WÄBS, HANNELORE/RUPPEL, ALFRED/SCHNEIDER, KORDULA (2011): *Lernen fallbezogen und problemorientiert gestalten*. Brake, Unterweser: Prodos.
- NEUWEG, GEORG H. (1999): *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.

- NEUWEG, GEORG H. (2000): Mehr lernen, als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft*. Jg. 20, Heft 3, S. 197–217.
- OELKE, UTA/SHELLER, INGO (2009): Szenisches Spiel in der Pflege. In: OLBRICH, CHRISTA (Hrsg.): *Modelle der Pflegedidaktik*. München: Elsevier, Urban und Fischer, S. 45–61.
- OEVERMANN, ULRICH (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, ARNO/HELSPER, WERNER (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- OLBRICH, CHRISTA (2010): *Pflegekompetenz. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Bern: Hans Huber.
- REETZ, LOTHAR (2005): *Situierte Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung*. Hamburg, URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.pdf) (Stand: 04.12.2015).
- RIEDL, ALFRED (2004): *Didaktik der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: Franz Steiner.
- SCHWERDT, RUTH (2005): Fallstudien in der PFLEGE. Eine neue Rubrik wird eröffnet. In: *Pflege*. Jg. 18, Heft 2, S. 82–85.
- SEEBER, SUSAN (2014): *Struktur und kognitive Voraussetzungen beruflicher Fachkompetenz. Am Beispiel Medizinischer und Zahnmedizinischer Fachangestellter*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 17, Heft 22, S. 59–80.
- SIEBERT, HORST (2010): *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage*. Bielefeld: Bertelsmann.
- STEINER, EDMUND (1998): *Fallstudien zu real erlebten und vorkonstruierten Situationen. Begriffserklärungen und Vorschläge zur Umsetzung am Beispiel der Walliser Schule für Gesundheits- und Krankenpflege*. Script Nr. 17. Bern: Schweizerisches Rotes Kreuz.
- STEINER, EDMUND (2004): *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Dissertation. Zürich: Universität.
- WEINERT, FRANZ E. (2002): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: WEINERT, FRANZ E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränderte Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–32.
- WITTNEBEN, KARIN (2003): *Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer. Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelehrerfelddidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

FRANK ARENS

Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung, Barbarastr. 22c, 49076 Osnabrück, Lehrbeauftragter im Studiengang Bachelor Berufliche Bildung/Teilstudiengang Pflegewissenschaft, [frank.arens@uni-osnabrueck.de](mailto:frank.arens@uni-osnabrueck.de)

ILONA PETERS

Studierende, [ilpeters@uni-osnabrueck.de](mailto:ilpeters@uni-osnabrueck.de)

ANDREAS SIEGERT

Studierender, [ansiegert@uni-osnabrueck.de](mailto:ansiegert@uni-osnabrueck.de)

CHRISTA WILLEN

Studierende, [chaskamp@uni-osnabrueck.de](mailto:chaskamp@uni-osnabrueck.de)