

Im Skills Lab herausfordernde Praxiserfahrungen reflektieren (lernen)

Monika Meyer-Rentz  ^{1*}

Zusammenfassung

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Entwicklung, Umsetzung, Evaluation und Optimierung eines simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements für Pflegestudierende der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg) im Kontext der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase. Das Ziel dieser von Schauspielenden unterstützten Lehrveranstaltung im Skills Lab der Fakultät Gesundheit ist es, die Studierenden anhand von real erlebten Herausforderungen ihrer palliativen Praxis bei der Entwicklung (selbst-)reflexiver Kompetenz zu unterstützen und zugleich Lehrenden ein strukturiertes Lehrkonzept für die Umsetzung entsprechender Lernprozesse bereitzustellen. Darüber hinaus zielt das dazugehörige Forschungsprojekt darauf ab, Gestaltungsprinzipien für vergleichbare Lehr-Lernarrangements in der hochschulischen Pflegeausbildung lerntheoretisch fundiert und/oder empirisch begründet zu präsentieren.

Schlagworte

Simulation, Skills Lab, (selbst-)reflexive Kompetenz, Design-based Research
hochschulische Pflegeausbildung, Palliativmedizin

Reflecting on challenging practical experiences in the skills lab

Abstract

This article focuses on the development, implementation, evaluation, and optimization of a simulation-based teaching and learning arrangement for nursing students at Hamburg University of Applied Sciences (HAW Hamburg) in the context of end-of-life care. The goal of this teaching unit, supported by actors and conducted in the Skills Lab of the Faculty of Health, is to support students in developing (self-)reflective competence by presenting them with realistic challenges from their palliative care practice. It also provides instructors with a framework for implementing corresponding teaching sessions. Furthermore, the accompanying research project aims to present design principles for comparable teaching and learning arrangements in university-level nursing education, grounded in both learning theory and/or empirical research.

Keywords

Simulation, nursing education, reflective competence,
design-based research, End of life care (EoL), palliative care

1 Einleitung

Pflegestudierende der HAW Hamburg erleben in palliativen Praxiseinsätzen häufig herausfordernde Situationen, für die sie sich unzureichend vorbereitet fühlen. Sie berichten von emotionaler Überforderung, fehlender professioneller Anleitung und mangelnden Möglichkeiten zur strukturierten (Selbst-)Reflexion. Nationale und internationale Studien bestätigen diese Belastungen, die durch ungünstige institutionelle Bedingungen und den Fachkräftemangel zusätzlich verstärkt werden. Die Folgen reichen von Unsicherheiten in der Versorgung sterbender Menschen bis hin zu Rückzugstendenzen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen von Pflegenden.

Ein*e Studierende*r beschreibt die Situation im Praxisalltag wie folgt:

„Man geht ins Krankenhaus. Es wird gesagt: ‚Irgendwann triffst du deinen ersten Patienten, der sterben wird. Guck mal, wie du klarkommst. Wenn es schief läuft, läuft es schief. Er stirbt ja eh.‘ So halbwegs. Oder es wird überhaupt nicht drauf vorbereitet. Man wird ins kalte Wasser geschubst und es wird geguckt, ob man schwimmen kann. Ob man untergeht, ist dann einem selbst überlassen.“¹

Vor diesem Hintergrund äußern Studierende Bedarf nach geschützten Lernräumen, in denen sie palliative Situationen erproben und begleitet reflektieren können. Darüber hinaus ist professionelles Handeln in der palliativen Pflege eng mit einer reflektierten Haltung zu Sterben, Tod und Trauer verbunden. Dies schließt die Reflexion individueller, institutioneller und gesellschaftlich geprägter Umgangsweisen mit Sterben und Tod ein. Zentral ist die Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen, Grenzen, Hoffnungen oder Emotionen (Schlömmer, 2023, S. 87). Diese (Selbst-)Reflexionskompetenz² fördert sowohl Empathie gegenüber Betroffenen als auch eine differenzierte Selbstwahrnehmung (Doll, 2007, S. 61), denn unreflektierte Denkgewohnheiten oder handlungsleitende Emotionen beeinflussen pflegerisches Handeln oft unbewusst, aber nachhaltig (Çakmak & Inkaya, 2025, S. 65).

Die (Selbst-)Reflexionskompetenz professionell Pflegender erlangt in diesem Setting eine besondere Bedeutung, weil in der letzten Lebensphase die Lebensqualität und die Wertpräferenzen, Wünsche und Bedürfnisse der zu pflegenden Menschen im Mittelpunkt stehen sollten und die Pflegenden sich daher immer wieder hinterfragen müssen, ob ihre Denkgewohnheiten und/oder Emotionen ihnen den Blick auf die Wahrnehmung der Situation der zu pflegenden Person nicht verstellen (Ruppert & Heindl, 2019, S. 75). Ein

¹ Auszug aus einem Interview mit Studierenden im Rahmen des Promotionsprojektes der Autorin zum Thema: Gestaltungsprinzipien zur Förderung (selbst-)reflexiver Kompetenz in der hochschulischen Pflegeausbildung.

² Selbstreflexive Kompetenz wird als Bereitschaft und Fähigkeit verstanden, sich vom eigenen Handeln zu distanzieren und eigene Wertvorstellungen, Standpunkte, Praxisroutinen (d. h. „Denkgewohnheiten“) oder auch handlungsleitende Emotionen zu hinterfragen. Dabei richtet sich der Reflexionsblick auf die eigene Person und hierbei sowohl zurück in die Vergangenheit als auch nach vorne auf zukünftige Handlungen (Jahncke 2019, S. 60-63). In diesem Beitrag wird vorrangig die Schreibweise (selbst-)reflexive Kompetenz bzw. (Selbst-)Reflexion benutzt, da die Reflexion des Selbst auch vom „Außen“, d. h. von den Rahmenbedingungen abhängt.

reflektiertes Verständnis von Sterbe- und Trauerprozessen gilt als grundlegende Voraussetzung für eine angemessene pflegerische Begleitung in palliativen Settings (Käppeli, Bernhart-Just & Rist, 2007, S. 105). Widegger (2009) leitet daraus die Kompetenz zur Sterbebegleitung ab und weist auf die Notwendigkeit des Bewusstmachens und Reflektierens handlungsleitender Denkgewohnheiten und Emotionen schon während der Ausbildung z. B. durch simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements im Skills Lab³ hin (Widegger, 2009, S. 51). Im Rahmen des Pflegestudiums besteht somit die Notwendigkeit, Lerngelegenheiten zu schaffen, die die Anbahnung oder Weiterentwicklung (selbst-)reflexiver Kompetenz – speziell in palliativen Settings – systematisch unterstützen.

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee eines Lehr-Lernarrangements, in dem herausfordernde, von Pflegestudierenden der HAW Hamburg erlebte Praxissituationen als Lernanlass aufgegriffen und im Skills Lab simulationsbasiert nachgestellt und unter Anleitung der Lehrenden durch die Studierenden reflektiert werden. Auf dieser Grundlage wurde im Modul ‚Palliative Pflege‘ ein passgenaues, von Schauspielenden unterstütztes Lehr-Lernarrangement konzipiert, durchgeführt, evaluiert und weiterentwickelt. Ziel der Lehrveranstaltung war es, Studierenden – analog zur realen Versorgungssituation – eine herausfordernde pflegerische Situation in der Begleitung von Menschen in der letzten Lebensphase erfahrbar zu machen und sie durch den anschließenden (Selbst-)Reflexionsprozess beim Auf- und Ausbau (selbst-)reflexiver Kompetenz zu unterstützen.

Im Zentrum des dazugehörigen Forschungsprojekts stand die Frage, wie eine solche Lehrveranstaltung didaktisch und/oder empirisch begründet auszugestalten ist. Das Forschungsziel lautete, über die Optimierung der simulationsbasierten Lehre hinaus, theoretisch fundierte und/oder empirisch begründete Gestaltungsprinzipien zu ermitteln, die die Anbahnung (selbst-)reflexiver Kompetenz von Pflegestudierenden unterstützen.

Ausgehend von der Forschungsfrage wird in Kapitel 2 der didaktische Rahmen dargestellt, der die Grundlage für die Konzeption des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements bildet. Daran anschließend wird das methodische Vorgehen im Forschungsprozess beschrieben, das sich aufgrund der Zielsetzung des Projekts dem methodologischen Rahmen des Design-Based Research-Ansatzes (DBR) anlehnt. Im Rahmen der Ergebnispräsentation wird zum einen dargelegt, inwiefern das Lernziel erreicht und die Lehrveranstaltung einen (selbst-)reflexiven Prozess bei den Studierenden initiieren konnte. Weiterhin werden von 29 ermittelten Gestaltungsprinzipien exemplarisch vier auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen vorgestellt. Abschließend wird das Forschungsprojekt zum simulationsbasierten Lehr-Lernarrangement einer kritischen Diskussion unterzogen und ein Fazit hinsichtlich der Unterstützung eines pflegeprofessionellen Habitus durch (selbst)reflexionsorientierte simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements gezogen.

³ Skills: engl. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen; Lab von engl. Laboratory: Labor.

2 Didaktischer Rahmen des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements

Simulationsbasiertes
Lehr-Lernarrangement im
Skills Lab der HAW Hamburg

Das Skills Lab der HAW Hamburg verfügt über realitätsnahe Übungsräume, in denen Pflegesituationen aus verschiedenen Versorgungsbereichen simuliert werden können. Traditionell dient es dazu, theoretisch erlernte Pflegehandlungen und Abläufe zu trainieren – unterstützt durch computergesteuerte Simulatoren oder durch Schauspielende, insbesondere für kommunikative Situationen. Ziel solcher Simulationen ist es, in einem geschützten Rahmen Handlungs- und Reflexionskompetenz zu fördern. Bisher liegt der Schwerpunkt jedoch vor allem auf regelbasiertem Handeln und der situativen Anpassung von Kommunikationsstrategien. Altmeyen und Klaar (2016) betonen dagegen, dass simulationsbasierte Lehrveranstaltungen ein „doppeltes Transferverständnis“ ermöglichen (Altmeyen & Klaar, 2016, S. 261): Sie unterstützen nicht nur den Weg von der Theorie in die Praxis, sondern auch den Weg von der Praxis in die Theorie, indem reale Praxiserfahrungen im Skills Lab nachgestellt und (selbst-)reflexiv bearbeitet werden. Allerdings fehlen empirisch fundierte Gestaltungsprinzipien für solche Lehr-Lernarrangements (Kolbe, Seelandt & Nef, 2018, S. 149), so dass unklar bleibt, „wie“ simulationsbasierte Lehrveranstaltungen gestaltet sein müssen. Zudem mangelt es simulationsbasierten Lehrveranstaltungen häufig an einer lerntheoretischen Rahmung, die die didaktische Konzeption entsprechend begründet (Altmeyen & Unger, 2020, S. 109).

Zur theoretischen Fundierung des hier beschriebenen simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements werden zwei zentrale Bezugsrahmen herangezogen: Zum einen die Interaktionistische Pflegedidaktik von Darmann-Finck (2022, 2023), zum anderen die Theorie des transformativen Lernens von Mezirow (1997, 2018). Beide Ansätze bieten eine tragfähige Grundlage für die Gestaltung von hochschulischen Lehr-Lernprozessen, die auf die Förderung (selbst-)reflexiver Kompetenz ausgerichtet sind.

Interaktionistische Pflegedidaktik

Die Interaktionistische Pflegedidaktik richtet ihren Fokus über die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz hinaus auf emanzipatorische Bildung als zentrales Ausbildungsziel. Ausgangspunkt hierfür sind herausfordernde berufliche Situationen, sogenannte „Schlüsselprobleme der Berufswirklichkeit“ (Darmann-Finck, 2023, S. 264-266), die als empirisch identifizierte, für das pflegerische Handlungsfeld typische, interdisziplinär und multidimensional angelegte sowie strukturell bedingte Problem-, Konflikt- und Dilemmasituationen verstanden werden. Diese Schlüsselprobleme bilden die Grundlage für Lehr-Lernsituationen mit hohem Bildungspotenzial, da sie (selbst-)reflexive Auseinandersetzungen mit komplexen beruflichen Anforderungen ermöglichen. Beispielhaft lassen sich aus dem Bereich der palliativen Pflege Situationen anführen, die „Sterben und Tod unter inhumanen Bedingungen“ beschreiben (Darmann-Finck 2022, S. 234).

Theorie des
transformativen Lernens

Mezirows Theorie des transformativen Lernens stellt ein Konzept des Erwachsenenlernens dar, das auf tiefgreifende Veränderungen im Denken und Handeln von Individuen abzielt und ebenfalls ein emanzipatorisches Bildungsziel verfolgt (Mezirow, 1997, 2018). Im Zentrum steht die Förderung der Fähigkeit von Lernenden, eigene Denkgewohnheiten und/oder

emotionale Reaktionen wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern. Ausgelöst durch einen herausfordernden Moment, der ein „desorientierendes Dilemma“ (Mezirow, 2012, S. 26) beim Individuum initiiert, reflektieren Lernende nicht nur den Inhalt und den Verlauf einer Situation, sondern setzen sich darüber hinaus – sowohl individuell als auch im Diskurs mit anderen – kritisch mit ihren handlungsleitenden Denkgewohnheiten und/oder Emotionen auseinander. Mezirow (2012, S. 22) beschreibt diesen ursprünglich informellen Um-Lernprozess in zehn Schritten. Laros (2015) bezeichnet diesen mehrschrittigen Verlauf als idealtypisches „Lernmodell“ (Laros, 2015, S. 26). Innerhalb dieses Lernprozesses hinterfragen Individuen dysfunktionale Denkgewohnheiten und integrieren neue Sichtweisen in ihren persönlichen Bedeutungsrahmen.

Didaktische Implikationen der theoretischen Bezüge

Für die Konzeption des (selbst-)reflexionsorientierten, simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements wurden die Interaktionistische Pflegedidaktik und die Theorie des transformativen Lernens im Kontext palliativer Versorgung miteinander verknüpft. Konkret erfolgte dies, indem

- herausfordernde Situationen („Schlüsselprobleme“) aus palliativen Praxissettings durch Narrative von Pflegestudierenden erhoben und darauf aufbauend realitätsnahe Simulationsszenarien für das Lehr-Lernarrangement entwickelt wurden,
- das mehrschrittige Lernmodell nach Mezirow zur methodisch-didaktischen Fundierung der Lehrveranstaltung herangezogen wurde,
- innerhalb der Simulation ein desorientierendes Dilemma erzeugt wurde, um Studierende dazu anzuregen, ihre handlungsleitenden Denkgewohnheiten und Emotionen im Umgang mit dem Tabuthema „Sterben und Tod“ zu hinterfragen, und
- anschließend eine kritische (Selbst-)Reflexion zu diesen Situationen im diskursiven Austausch mit anderen ermöglicht wurde.

Auf Grundlage dieser theoretischen Fundierung wird im folgenden Kapitel der methodologische Rahmen des Forschungsprojekts sowie das konkrete methodische Vorgehen bei der Entwicklung und Evaluation des Lehr-Lernarrangements näher erläutert.

3 Methodologischer Rahmen und methodisches Vorgehen im Forschungsprojekt

Da in diesem Projekt nicht allein die Konzeption und Weiterentwicklung einer simulationsbasierten Lehr-Lernintervention (die Ebene der Lehrpraxis), sondern auch die Ableitung übertragbarer Gestaltungsprinzipien für vergleichbare Lehr-Lernarrangements (die Ebene der Lehrentwicklung) verfolgt wurde, orientierte sich dieses Projekt methodologisch am Forschungsrahmen des DBR-Ansatzes. Dieser verbindet die Entwicklung praxisrelevanter Bildungsinnovationen mit pädagogisch-didaktischer Theoriebildung.

Iterativer Prozess von Design-Based Research

DBR ist ein iterativer Forschungsprozess, bei dem das Design einer Intervention, hier als ‚Prototyp‘ des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements bezeichnet, kontinuierlich weiterentwickelt wird. Die zentralen Phasen des DBR-Zyklus – Analyse/Exploration, Entwurf/Konstruktion, Erprobung/Evaluation/Reflexion – stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang und ermöglichen eine fortlaufende Optimierung der Intervention sowie die Ausdifferenzierung von Gestaltungsprinzipien (vgl. Abbildung 1).

„Gestaltungsprinzipien können als heuristische Aussagen verstanden werden, die konkrete Gestaltungsmerkmale einer entwickelten Intervention mit theoretisch fundierten und empirisch belegten Argumenten verknüpfen“ (Schropp & Dippold-Schenk, 2018, S. 139).

Das DBR-Projekt lehnt sich dem Generischen Modell der Entwicklungsforschung (McKenney & Reeves, 2018, S. 83) an, welches nachfolgend (vgl. Abbildung 1) in der Variante des Kompetenzzentrums Lehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg vorgestellt wird. Dieses Modell verdeutlicht die zwei zentralen Entwicklungsdimensionen eines DBR-Prozesses: Zum einen steigt mit jedem Zyklus der praktische Reifegrad der Intervention – in diesem Fall die Ausgestaltung eines simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements im Handlungsfeld des Moduls „Palliative Pflege“ im Kontext des dualen Studiengangs Pflege an der HAW Hamburg. Zum anderen nimmt parallel das theoretische Verständnis zu, indem sich über den Analyse-, Entwurfs-, Erprobungs- und Reflexions- bzw. Evaluationsprozess – auf andere simulationsbasierte Lehr-Lernformate übertragbare – theoretisch fundierte und/oder empirisch begründete Gestaltungsprinzipien herausbilden.

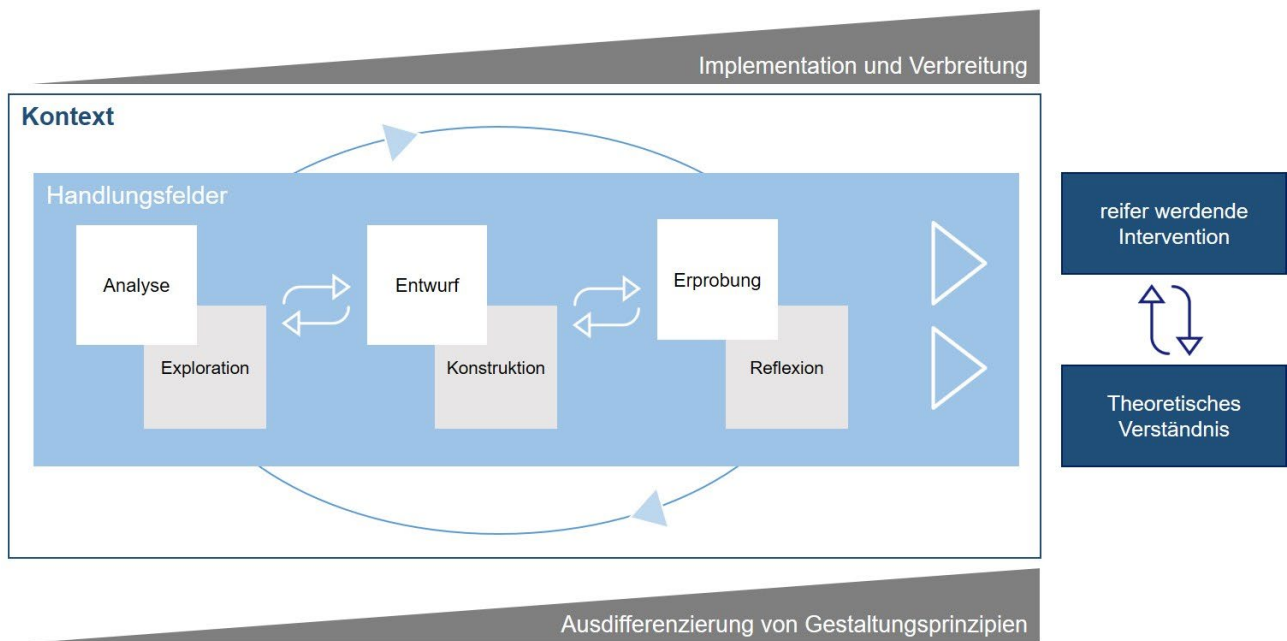


Abbildung 1: Generisches Modell der Entwicklungsforschung (in Anlehnung an McKenney & Reeves 2012, Reinmann 2014).
 Quelle: Kompetenzzentrum Lehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, abgerufen 11.07.2025 von https://www.fbzhl.fau.de/forschung/forschungsansatz/#collapse_5; mit freundlicher Genehmigung von Dr. D. Jahn.

Nachfolgend wird das methodische Vorgehen des Projektes anhand der zentralen Phasen des DBR-Prozesses dargestellt: der Exploration von

Schlüsselproblemen der Studierenden in palliativen Settings, der Konstruktion der Lehrveranstaltung anhand des Lernmodells von Mezirow sowie der Erprobung und anschließenden Evaluation zweier Prototypen des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements (vgl. Abbildung 2).

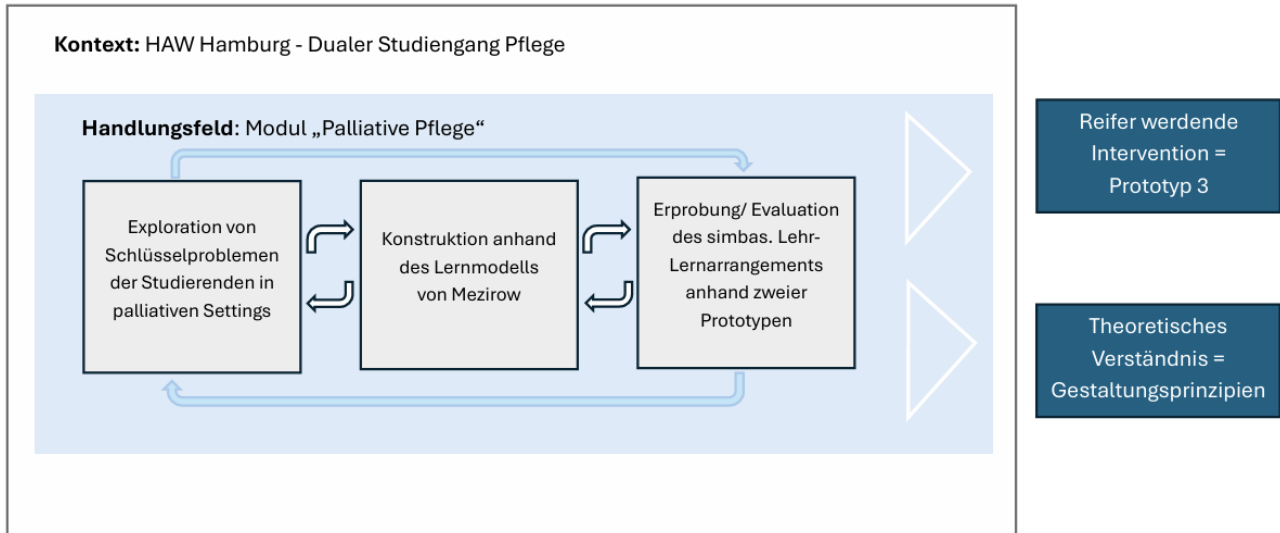


Abbildung 2: Generisches Modell der Entwicklungsforschung am Beispiel des Forschungsprojektes, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Abbildung 1

3.1 Exploration von Schlüsselproblemen in palliativen Settings

Herausfordernde Situationen für Pflegestudierende

Angeregt durch Erfahrungen in der eigenen Lehre hinsichtlich studentischer Berichte aus palliativen Settings wurden im Sommersemester 2020 insgesamt 93 Studierende des zweiten und vierten Semesters im dualen Studiengang Pflege an der HAW Hamburg gebeten, Narrative über herausfordernde Situationen, die sie im Rahmen der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase erlebt haben, einzureichen. Handlungsleitend war die Frage, welche konkreten herausfordernden Situationen die Pflegestudierenden der HAW Hamburg erleben und beschreiben, um anhand dessen die simulationsbasierte Lehrveranstaltung zu gestalten. Ziel dieser Erhebung war es, aus Sicht der Studierenden konkrete „Schlüsselprobleme der Berufswirklichkeit“ (Darmann-Finck, 2023, S. 264-266) im Kontext palliativer Versorgung sichtbar zu machen und damit eine empirisch fundierte Grundlage des Lern- bzw. (Selbst-)Reflexionsbedarfs der Studierenden für die Entwicklung eines realitätsnahen, simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements zu schaffen.

Entwicklung ‚typischer‘ Erfahrungsberichte

Unter Wahrung der Anonymität wurden sechs erfahrenen Pflegeexpert*innen zusammenfassende Darstellungen der zwölf eingereichten Narrative vorgelegt. Die Expert*innen wurden gebeten, auf Grundlage ihrer beruflichen Erfahrung einzuschätzen, welche der beschriebenen Situationen von Pflegestudierenden erfahrungsgemäß besonders häufig als herausfordernd erlebt werden. Auf Basis dieses Rankingergebnisses wurden vier ‚typische‘ Erfahrungsberichte ausgewählt und in Simulationssituationen für die Lehrveranstaltung überführt. Diese sind:

- Double awareness – Umgang mit falschen Hoffnungen⁴ eines sterbenden Menschen,
- Umgang mit wechselnden Emotionen eines jungen sterbenden Menschen,
- Breaking bad news – das Überbringen schlechter Nachrichten,
- Gespräch mit Angehörigen von sterbenden Menschen.

3.2 Konstruktion anhand des Lernmodells von Mezirow

Im Januar 2021 entstand auf Grundlage der zuvor erhobenen Narrative und in Anlehnung an Mezirows Theorie des transformativen Lernens (Mezirow, 1997, 2012, 2018) der erste Prototyp des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements. Die Studierenden des dritten Semesters des dualen Studiengangs Pflege erhielten die Möglichkeit, entsprechend ihrem individuellen Lernbedarf am simulationsbasierten Lehr-Lernarrangement teilzunehmen und dafür eine der vier Simulationsszenarien als Thema der Lehrveranstaltung auszuwählen (vgl. Rankingergebnisse). Die Struktur und methodische Begründung der Lehrveranstaltung orientierte sich dabei an den Phasen des transformativen Lernprozesses von Mezirow im Rückgriff auf Briese, Evanson & Hanson (2020, S. 48) (vgl. Tabelle 1), wodurch ein einheitlicher Ablauf der Lehrveranstaltung trotz unterschiedlicher Themen gewährleistet war.

Aufgrund der damaligen Hygienevorgaben der HAW Hamburg, bedingt durch die COVID-19-Pandemie, durften im Januar/Februar 2021 die Lehrveranstaltungen im Skills Lab ausschließlich in Kleingruppen von maximal vier Studierenden, einer Simulations- und einer Lehrperson sowie unter strengen Schutzmaßnahmen durchgeführt werden. Für die 35 Studierenden, die sich für die Teilnahme am simulationsbasierten Lehr-Lernarrangement entschieden, wurden daher neun Veranstaltungen mit einer Dauer von jeweils 180 Minuten (2 × 90 Minuten) geplant. Die Studierenden fanden sich in selbstgewählten Kleingruppen zu jeweils einem Thema zusammen. Letztlich nahmen pandemiebedingt 27 Studierende teil; eine der geplanten Veranstaltungen musste entfallen (vgl. Abbildung 2).

Infolge der Einwände der Ethikkommission des Competence Center Gesundheit (CCG) der HAW Hamburg entschied die Projektverantwortliche, die simulationsbasierte Lehrveranstaltung nicht selbst durchzuführen. Für die Durchführung der neun geplanten simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements erklärten sich sieben Lehrende aus der Fakultät Gesundheit⁵ der HAW Hamburg bereit, jeweils eine oder zwei Lehrveranstaltungen entsprechend der Vorgaben der Projektverantwortlichen zu übernehmen. Zudem konnten vier Schauspielende (Simulationspersonen = SP) gewonnen werden, die in den Simulationen die Rollen von Patient*innen oder Angehörigen übernahmen.

⁴ Zu verstehen als nach menschlichem Ermessen unrealistische, nicht mehr erreichbare Wünsche oder Hoffnungen eines sterbenden Menschen.

⁵ d. h. dem damaligen Department Pflege und Management

„Lernmodell“ nach Mezirow (2012, S. 22)	Phasen des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements (Briese, Evanson & Hanson, 2020, S. 48)
	Informierender Einstieg
A disorienting dilemma	Prebriefing (Vorbesprechung) Einstieg und Simulation Auftreten des desorientierenden Dilemmas
Self-examination with feelings of fear, anger, guilt, or shame	Debriefing (Nachbesprechung, Reflexion) Erste freie (Selbst-)Reflexion der Akteur*innen
A critical assessment of (epistemic, sociocultural or psychic) assumptions	Durch vorgegebene Fragen geleitete (Selbst-)Reflexion der Akteur*innen
Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared	Reflexion anhand vorgegebener Fragen durch... ... die Gruppe ... die*den Schauspielende*n ... die Lehrende
Acquiring knowledge and skills for implementing one's plans	Theoretischer Input entsprechend dem Bedarf der Studierenden und ...
Provisional trying of new roles	...Diskussion anderer Handlungsoptionen
Building competence and self-confidence in new roles and relationships	Wiederholung der Simulation durch eine*n andere*n Studierende*n inkl. ausprobieren zuvor diskutierter Handlungsoptionen für diese Situation ... Nach der zweiten Simulation erfolgt wieder eine Reflexion anhand vorgegebener Fragen durch... ... die Gruppe ... die*den Schauspielende*n ... die Lehrende Blitzlicht und Abschluss der Lehrveranstaltung
A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective	Integration in das eigene Handeln im nächsten Praxiseinsatz der Studierenden im Rahmen der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase.

Tabelle 1: Ablauf des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements, Quelle: in Anlehnung an Mezirow (2012, S. 22 sowie Briese et al. 2020, S. 48)

Sowohl die Lehrenden als auch die Schauspielenden erhielten von der Projektverantwortlichen ein umfassendes schriftliches Lehr-Lernkonzept, das die Zielsetzung des Lehr-Lernarrangements darlegte und alle Ablaufpläne, Materialien sowie Rollenbeschreibungen für die Simulationssituationen enthielt. Darüber hinaus erfolgte ein ausführliches mündliches Briefing der Lehrenden und Schauspielenden. Bereits im Anschluss an die vorbereitenden Treffen mit den beteiligten Lehrenden und Schauspielenden wurde das Lehr-Lern-Konzept auf Grundlage der Rückmeldungen ein erstes Mal reflektiert und überarbeitet, was dem iterativen Prozess des DBR-Ansatzes entspricht (vgl. Abbildungen 1 und 2).

3.3 Erprobung des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements anhand zweier Prototypen

Die ersten vier simulationsbasierten Lehrveranstaltungen, die Anfang Januar 2021 geplant, durchgeführt und evaluiert wurden, wurden als Prototyp 1 bezeichnet. Nach einer entsprechenden Überarbeitung des Konzepts folgten etwa vier Wochen später fünf weitere Veranstaltungen, die als Prototyp 2 bezeichnet wurden (vgl. Abbildung 3).

	Prototyp 1				Prototyp 2				
Gruppe	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Termin	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Lehrende	A	B	C	D	E	F	G	F	A
Simulationssituation	double awareness 1	Wechselnde Emotionen 1	breaking bad news 1	Gespräch Angehörige 1 (abgesagt)	Wechselnde Emotionen 2	breaking bad news 2	double awareness 2	Gespräch Angehörige 2	double awareness 3
SP	S1	S2	S3	S4	S4	S2	S1	S4	S1

Abbildung 3: Übersicht zum Ablauf der simulationsbasierten Lehrveranstaltungen

Die Studierenden durchliefen das simulationsbasierte Lehr-Lernarrangement in Kleingruppen, jeweils zu dem von ihnen gewählten Thema. Eine Lehrperson begleitete die Veranstaltung, unterstützt durch eine*n Schauspielende*n, die*der die Rolle einer*eines Patient*in oder Angehörigen übernahm.

Erste Simulationsrunde im Skills Lab

Nach einem kurzen einführenden Impuls und einer Hinführung zur Simulationssituation durch die Lehrperson erhielten die Studierenden eine schriftliche Situationsbeschreibung der nachfolgenden Simulationssituation (Prebriefing, vgl. Tabelle 1). Offene inhaltliche Fragen zum Szenario wurden anschließend geklärt. Daraufhin begab sich ein*e Studierende*r mit einem zunächst einfach erscheinenden Handlungsauftrag – etwa einer Blutdruckmessung – in den Aktionsraum und die Simulation begann. Die übrigen Gruppenmitglieder verfolgten als Beobachter*innen das Geschehen über einen Bildschirm im Seminarraum des Skills Labs. Im Verlauf der etwa zehnminütigen Simulationssituation trat jedoch ein zuvor nicht angekündigter, herausfordernder Moment auf, welcher möglicherweise für die*den Studierende*n ein desorientierendes Dilemma darstellte (z. B. eine Frage nach dem bevorstehenden Tod oder ein plötzlicher Gefühlsausbruch der pflegebedürftigen Person). Die*der Studierende in der Simulation musste in diesem Moment spontan in irgendeiner Weise auf diese herausfordernde Situation reagieren.

Reflexionsphase

Im Anschluss an die Simulationssituation folgte eine Debriefingphase (Reflexionsphase). Mithilfe vorbereiteter (Selbst-)Reflexionsfragen tauschten sich die Beteiligten – Akteur*in, Beobachter*innen, Schauspielende (aus ihrer Rolle heraus) sowie die Lehrperson – über die erlebte Situation aus. Nach einer kurzen Pause wurden alternative Handlungsoptionen gemeinsam erarbeitet und durch theoretische Impulse der Lehrperson ergänzt.

Zweite Simulationsrunde im Skills Lab

In einer zweiten Simulationsrunde erprobte ein*e andere*r Studierende*r eine dieser Alternativen. Auch diese Wiederholungssimulation wurde im Anschluss reflektiert. Den Abschluss der Lehrveranstaltung bildete eine Blitzlichtrunde, in der alle Teilnehmenden ihre Eindrücke und Lernerfahrungen kurz zusammenfassten.

3.4 Qualitative Evaluation des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements

Leitfadengestützte Interviews
im Anschluss an die Lehre

Im unmittelbaren Anschluss an die jeweilige Kleingruppenlehrveranstaltung führte die Projektverantwortliche ein leitfadengestütztes Gruppeninterview mit den Studierenden durch. Auch die Lehrenden und Schauspielenden wurden zeitnah um ein leitfadengestütztes Einzelinterview gebeten. Erkenntnisleitend war die Frage, wie die Pflegestudierenden, Lehrenden und Schauspielenden das aus der Praxis nachgestellte, simulationsbasierte Lehr-Lernarrangement im Hinblick auf Konzeption, Durchführung und Lerneffekte (Output) erleben und bewerten. Ziel war es, auf diese Weise über die Optimierung der Lehrveranstaltung hinaus zu empirisch belegten Gestaltungsprinzipien für (selbst-)reflexionsorientierte, simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements in palliativen Settings zu gelangen.

Gruppeninterviews
mit zeitlichem Abstand zur Lehre

Alle teilnehmenden Studierenden wurden zudem etwa neun Monate nach Abschluss der Lehrveranstaltung, im Anschluss an ihre Praxisphase (September/Oktober 2021), erneut zu einem Gruppeninterview eingeladen. Hier war es das vorrangige Ziel, die langfristige Wirksamkeit des Lehr-Lernarrangements in der beruflichen Praxis zu untersuchen (Outcome, vgl. Abbildung 4).

Auswertung
des empirischen Materials

Die qualitative Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz (2018, S. 97-122). Zur deduktiv-induktiven Kategorienbildung wurde das Modell zur Evaluation und Qualitätssicherung von Bildungsprozessen nach Ditton (2018, S. 759) herangezogen. Dieses hat sich zur Evaluation hochschulischer Bildungsprozesse in den Gesundheitsfachberufen als geeignet erwiesen (Darmann-Finck et al., 2014, S. 6), denn es zeigt zum einen die Prozesshaftigkeit hochschulischer Lehre auf und stellt gleichzeitig die Vielzahl der sie beeinflussenden Faktoren dar.

Insgesamt wurden 31 Gruppen- und Einzelinterviews von Studierenden, Lehrenden und Schauspielenden zu Prototyp 1 und Prototyp 2 analysiert. Ein Auszug aus den Ergebnissen wird nachfolgend vorgestellt.

4 Ergebnisse

Anhand der Evaluationsergebnisse zu Prototyp 1 und Prototyp 2 wurde das Konzept des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements ein weiteres Mal überarbeitet. Es liegt nunmehr als ‚reifer gewordene Intervention‘ (vgl. Abbildungen 1 und 2) und ‚griffbereites‘ simulationsbasiertes Lehr-Lernkonzept (Prototyp 3) für die hochschulische Pflegeausbildung zu vier herausfordernden Situationen im palliativen Setting vor.

Entwicklung von Prototyp 3

Eine Überarbeitung erfuhr das Lehr-Lernarrangements insbesondere durch

- einen optimierten Anschluss an das Modul ‚Palliative Pflege‘ während der Einstiegsphase in die Lehrveranstaltung,
- die Möglichkeit, die Simulationssituation während der Debriefingphase anhand eines audiovisuellen Mitschnitts zu reflektieren. Dies war der Wunsch der Studierenden im Anschluss an Prototyp 1.

- eine Veränderung der Reflexionsfragen während der Debriefingphase. Die Lehrenden kritisierten die ursprünglichen Formulierungen der Leitfragen in Prototyp 1, da diese teilweise zu einer schematischen Positiv-/Negativbewertung führten und damit das „Beurteilen“ oder sogar „Verurteilen“ der an der Simulation beteiligten Akteur*innen begünstigten. Nach Überarbeitung der Leitfragen für Prototyp 2 berichteten die Lehrenden von deutlich vertieften (Selbst-)Reflexionsprozessen.

Anstoß von Reflexionsprozessen der Studierenden

Hinsichtlich des Ziels des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements wurde deutlich, dass die Studierenden über das Erleben eines desorientierenden Dilemmas in der Simulationssituation zur (Selbst-)Reflexion von handlungsleitenden Denkgewohnheiten bezüglich des Umgangs mit Sterben und Tod gelangen. Dazu gehören z. B. die (Selbst-)Reflexion eigener Ansprüche an eine ‚perfekte‘ professionelle Interaktion mit sterbenden Menschen, die Reflexion von Handlungsrouninen und Kommunikationsfloskeln, das Beleuchten des eigenen intuitiven Handelns sowie die Auseinandersetzung mit den persönlichen Emotionen in einer herausfordernden, palliativen Pflegesituation. Wie intensiv diese Auseinandersetzung mit eigenen Ansprüchen, Routinen und Emotionen erlebt wird, zeigt die nachfolgende Äußerung einer*ines Studierenden, die*der in der Simulationssituation während einer pflegerischen Handlung von einem Arzt (Schauspielender) unterbrochen wird. Der Arzt teilt der zu versorgenden Patientin kurz mit, dass diese gleich auf die Palliativstation verlegt wird, verlässt schnell wieder das Zimmer und lässt die*den Studierenden mit der Patientin allein.

*„Ja, da waren direkt die Emotionen gleich, //wie man so gepackt wird (...) von dieser Situation, weil//Ja. (...) Gedacht habe ich, wie das angehen kann, dass so was sich Arzt (lachend) nennen darf. Also der hat zwar/ er hat Fachwissen, das habe ich gemerkt, aber diese Art, diese überhaupt null Empathie, gar nichts, das hat eigentlich so ein bisschen Verzweiflung, Wut, alles hochgebracht. So Enttäuschung irgendwie auch und eigentlich, am liebsten hätte ich das unterbrochen und gesagt so, nein, so geht das nicht. Das kann man so einer älteren Dame nicht antun, die jetzt eh schon so schlimm erkrankt ist“ (Studierende*r_Gruppe_6, Pos. 370–382).*

Ein*r Schauspielende*r vergleicht den (Selbst-)Reflexionsprozess mit dem Bild eines Kuchenrezeptes: Während die Simulationssituation wie ein „gelungener Kuchen“ erscheint, wird durch die anschließende (Selbst-)Reflexion sichtbar, welche einzelnen „Zutaten“ – d. h. Aspekte der eigenen Haltung, Emotionen und Denkgewohnheiten – diese Situation beeinflusst haben. Die (Selbst-)Reflexion ermöglicht somit eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Bestandteilen des eigenen pflegerischen Handelns:

*„(...) aber hier sieht man jetzt so ein bisschen Schritt für Schritt, welche Einzelteile, welche Zutaten/ Also der Kuchen schmeckt prima und man sagt: ‚Boah ey‘. Hinterher weiß man aber gar nicht so direkt, was da alles drin war. Und wir haben das jetzt, oder zumindest habe ich das so wahrgenommen (...), dass wir die einzelnen Zutaten benannt haben oder danach geforscht haben“ (Schauspielende*r_SPC2, Pos. 343–349).*

Kongruenz zwischen Lehr- und Praxiserfahrung

Verschiedene Studierende erleben fast die gleiche Situation in der realen Praxis, wie sie diese auch in der simulationsbasierten Lehrveranstaltung erlebt haben. Die Studierenden empfinden diese Übereinstimmung, die sich aus dem Aufgreifen von Schlüsselsituationen aus ihrer Berufswirklichkeit ergibt, zum Teil als amüsant. Sie sind positiv überrascht von der unmittelbaren Kongruenz zwischen der hochschulischen Lehre und dem Praxiseinsatz.

*„Ich fand das ganz lustig, weil, (...) bei uns hier [in der Hochschule, Einf. MMR] übt man und denkt nicht sofort daran, dass es auch so in der Praxis passiert, aber es war halt doch genauso auch in der Praxis. (...) ist ja nicht immer so“ (Studierende*r_Gruppe_7_Int_2b, Pos. 124–128).*

Anbahnung (selbst-)reflexiver Kompetenz

Hinsichtlich der Wirkung des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements in der anschließenden Praxisphase (Outcome), äußern die Studierenden:

*„ich wäre weder mit so viel Sicherheit in die Situation hereingegangen ohne die simulationsbasierte Lehre, noch hätte ich das so reflektieren können, weil ich finde, hier hat man auch gelernt, wie man das reflektiert“ (Studierende*r_Gruppe_7_Int_2a, Pos. 243-246).*

Das simulationsbasierte Lehr-Lernarrangement konnte daher bei den Studierenden einen (selbst-)reflexiven Prozess initiieren und zur Anbahnung (selbst-)reflexiver Kompetenz beitragen.

Allerdings zeigte sich auch die ‚Schwäche‘ der Studierenden, über den persönlichen (Selbst-)Reflexionsprozess hinaus, „wissenschaftsbasiert innovative Lösungsansätze“ (PflBG §37 Abs. 4) für zukünftige herausfordernde palliative Situationen zu entwickeln. Das simulationsbasierte Lehr-Lernarrangement greift diese ‚Schwäche‘ in Prototyp 3 unter anderem durch die veränderten Reflexionsfragen während der Debriefingphase auf, die sich fortan an das Kompetenzstruktur- und -stufenmodell der (Selbst-)Reflexionskompetenz von Jahncke (2019, S. 95) anlehnen sollen. Durch den Rückgriff auf dieses Modell erscheint es möglich, Studierenden die Bedeutung (selbst-)reflexiver Kompetenz für professionelles (Pflege-)Handeln zu verdeutlichen sowie deren Entwicklung gezielt und bedarfsorientiert zu unterstützen.

Gestaltungsprinzipien für (selbst-)reflexionsorientierte, simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements

Weiterhin wurden anhand des iterativen DBR-Prozesses insgesamt 29 theoretisch begründete und/oder empirisch fundierte Gestaltungsprinzipien für (selbst-)reflexionsorientierte, simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements im Rahmen der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase entwickelt (vgl. Meyer-Rentz, 2026). Diese Prinzipien rangieren auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen: theoriebasierte und curriculare Gestaltungsprinzipien, Gestaltungsprinzipien bzgl. der Rahmenbedingungen sowie Durchführungsprinzipien. Sie bieten insgesamt eine strukturierte Orientierung für die Konzeption und Umsetzung simulationsbasierter Lehr-Lernarrangements in der hochschulischen Pflegeausbildung. Nachfolgend wird für jede Abstraktionsebene exemplarisch ein Gestaltungsprinzip vorgestellt.

**Theoriebasiertes
Gestaltungsprinzip:**
Ein emanzipatorisches Bildungs-
verständnis zugrunde legen.

Das in der Interaktionistischen Pflegedidaktik sowie in der Theorie des transformativen Lernens verankerte Bildungsverständnis bildet die Grundlage für die Ermöglichung (selbst-)reflexiver Kompetenzentwicklung. Wie bedeutsam dieser Ansatz für die Kompetenzentwicklung der Studierenden ist, zeigen nachfolgende Aussagen:

*„Ich finde immer sehr spannend, dieses, dass man sich erst selbst reflektiert, das finde ich immer auch sehr hilfreich. Weil es auch einfach, man lernt mit seinem Ich sozusagen besser umzugehen (...). Das bringt einem, also mir persönlich bringt es ganz viel“ (Studierende*r_Gruppe_6, Pos. 173–177).*

*Die Schauspielenden meinen, dass die Studierenden im simulationsbasierten Lehr-Lernarrangement „über sich selbst etwas gelernt haben“ (Schauspielende*r_SPA1, Pos. 180).*

Diese Rückmeldungen verdeutlichen, dass das zugrundeliegende Bildungsverständnis nicht nur theoretisch relevant ist, sondern in der Praxis zu spürbaren Erkenntnis-, Selbstreflexions- und Entwicklungsprozessen führt.

Curriculares Gestaltungsprinzip:
Ein desorientierendes
Dilemma gestalten.

Die Simulationsszenarien bzw. das Rollenskript für die Schauspielenden sollen im Lehr-Lernarrangement so konzipiert werden, dass während der Simulation eine herausfordernde Situation im Sinne eines „desorientierenden Dilemmas“ (Mezirow, 1997, S. 142-144) auftritt. In diesen Momenten werden die Studierenden mit einer Schwierigkeit konfrontiert, welche ihre bisherigen Denkgewohnheiten in Frage stellt. Diese Dilemmata können Verwirrung hervorrufen, da die betroffene Person nicht weiß, wie sie damit umgehen soll. Wie intensiv eine solche Irritation erlebt werden kann, verdeutlicht die folgende Äußerung:

*„Und dann, was die Schauspielerin gesagt hat: ‚Auf dem Friedhof ist es ruhig.‘ (lacht) Ich fand es halt ziemlich amüsant, also, ich fand es irgendwie witzig, aber ich fand es auch schwierig, von der Situation darauf zu reagieren“ (Studierende*r_Gruppe_3, Pos. 272–275).*

Erleben Studierende während der Simulation ein desorientierendes Dilemma, kann dies in der Folge – wie es das nachfolgende Beispiel zeigt – weit über die Reflexion des Inhalts oder Ablaufs einer Situation und über die Reflexion der vorliegenden Rahmenbedingungen hinaus zur kritischen Reflexion von handlungsleitenden Denkgewohnheiten und/oder Emotionen führen und damit (selbst-)reflexive Prozesse anstoßen.

*„... Aber wenn der Schauspielpatient mir zum Beispiel rückmeldet in meinem Fall jetzt, dass ich zu viel geredet habe und so, kann ich mir gut vorstellen, dass es Patienten in der Situation genauso gehen könnte. Und ich hatte das Gefühl gar nicht. Für mich war das so, oh, ich muss reden. Das war meine Intuition so (...) Und ich hatte das Gefühl, wenn jetzt Stille ist, komme ich damit weniger gut klar, als wenn ich das sozusagen überrede. Also so dieses, einfach überspiele und weiterrede. (...) das war so, was da mich auch dazu bewegt hat, einfach weiterzureden“ (Studierende*r_Gruppe_6, Pos. 213-261).*

Gestaltungsprinzip bezüglich der Rahmenbedingungen:
Pädagogische und palliativfachliche Kompetenz der Lehrenden berücksichtigen.

Um die Pflegestudierenden kompetent und sicher durch die Veranstaltung zu begleiten, benötigen die Lehrenden nicht nur palliativfachliche Expertise, sondern auch pädagogische Qualifikationen bezüglich der Durchführung simulationsbasierter Lehr-Lernarrangements sowie ein konstruktivistisch-interaktionistisches Lehr-Lernverständnis. Nicht alle hochschulisch Lehrenden verfügen jedoch über diese Kompetenzkombination – wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

*„Okay, ich weiß auch gar nicht so richtig, wie es läuft oder was jetzt passiert“ (Lehrende*r_LY, Pos. 116–121).*

*Die Lehrenden müssen sich im simulationsbasierten Lehr-Lernarrangement „ganz bewusst zurücknehmen“ (Lehrende*r_LU, Pos. 20) und denken: „Na ja, mal gucken, was da jetzt bei rumkommt“ (Lehrende*r_LZ, Pos. 311–312).*

Die offene und erfahrungsorientierte Gestaltung des simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements stellt für einige Lehrende eine Herausforderung dar. Sie geraten dabei an die Grenze ihrer „didaktischen Flexibilität“ (Partsch, 2024, S. 92) und äußern Unsicherheiten hinsichtlich der Wirksamkeit und Zielgerichtetheit des Lernprozesses. (Selbst-)reflexive Lehr-Lernprozesse zu initiieren kann für die Lehrenden eine Herausforderung darstellen, da es sich hierbei nicht um „gewohnte“ Lehrveranstaltungen der Wissensvermittlung handelt. Wenn Lehrende Studierende in erfahrungsbezogenen Lernprozessen dabei begleiten, herausfordernde Praxissituationen wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen, bleibt grundsätzlich offen, was sich im Verlauf dieser Auseinandersetzung entwickelt – dieser Prozess lässt sich nicht vollständig planen. Diese Unvorhersehbarkeit stellt hohe Anforderungen an die professionelle Kompetenz der Lehrenden. Sie müssen Unsicherheit aushalten, individuelle Lernprozesse anerkennen und gleichzeitig eine sichere, vertrauensvolle Umgebung schaffen, in der kognitive und emotionale Lernbewegungen möglich sind.

Durchführungsprinzip:
In den Simulationen physische, konzeptionelle und psychologische Realitätsnähe schaffen.

Für das Simulationsszenario ist eine möglichst hohe physische, konzeptionelle und psychologische Realitätsnähe entscheidend. Sie soll den Studierenden ermöglichen, die Situation schnell als „echt“ wahrzunehmen und sich darin authentisch zu fühlen, zu denken und zu handeln. Dadurch kann ein desorientierendes Dilemma entstehen, das zentrale Lernprozesse anstößt. Die Realitätsnähe wird z. B. unterstützt durch die Orientierung an berufstypischen Schlüsselproblemen, den Einsatz passender Simulationspersonen, eine authentische Raumgestaltung sowie das Tragen von Berufskleidung während der Simulation – wie nachfolgende Interviewpassagen bestätigen:

*„Das auch mit den Kasacks, ich dachte am Anfang immer, ach, Kasack, weshalb soll ich das anziehen. Aber ich fand, das hat wirklich gut geholfen, sich so mehr da hineinzusetzen“ (Studierende*r_Gruppe_6, Pos. 124–126).*

*„Es fühlt sich nicht an wie gespielt, sondern ich bin auf einmal wirklich in der Situation, so soll es ja auch sein. Aber ursprünglich hätte ich nicht gedacht, dass es wirklich so funktioniert“ (Studierende*r_Gruppe_6, Pos. 111–113).*

5 Diskussion

Die im vorliegenden Beitrag dargestellte Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eines simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements zeigen, welches Potenzial ein solches Format für die Förderung (selbst-)reflexiver Kompetenz im Rahmen palliativer Settings bei Pflegestudierenden bietet. Dabei erweist sich die Verbindung der Interaktionistischen Pflegedidaktik (Darmann-Finck, 2022, 2023) mit der Theorie des transformativen Lernens (Mezirow, 1997, 2012, 2018) als tragfähige Grundlage für die Entwicklung der Lehrveranstaltung. Beide Ansätze teilen ein emanzipatorisches Bildungsverständnis, in dem (Selbst-)Reflexion als zentrales Moment professioneller Entwicklung verstanden wird. Diese gemeinsame Grundorientierung ermöglichte eine kohärente theoretische Fundierung, die sowohl die didaktische Gestaltung als auch die lernpsychologische Logik des Lehrkonzepts strukturiert.

Desorientierende Dilemmata als Reflexionsanlass

Insbesondere zeigt sich die Passung beider Ansätze darin, dass die auf Basis von Schlüsselproblemen aus der Berufswirklichkeit entwickelten und damit realitätsnahen Simulationsszenarien gezielt so konzipiert werden können, dass desorientierende Dilemmata erzeugt werden. Dadurch wird ein reflexionsförderlicher Lernprozess angestoßen, der sowohl an die interaktionistische Problemorientierung als auch an die transformativischen Lernmechanismen anschließt.

Die Interviews belegen, dass die simulationsbasierte Lehrveranstaltung vielfältige Selbstreflexionsprozesse bei den Studierenden anstößt. Diese umfassende Auseinandersetzung mit den eigenen Ansprüchen, intuitiven und emotionalen Reaktionen wird als fachlich bereichernd und persönlich entwicklungsfördernd erlebt. Damit bestätigen die Rückmeldungen das dem Lehr-Lernarrangement zugrunde liegende emanzipatorische Bildungsverständnis und zeigen zugleich dessen Potenzial zur Förderung kritisch-reflexiven Denkens.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass der iterativ angelegte DBR-Prozess wesentlich zur qualitativen Weiterentwicklung des Lehr-Lernarrangements beigetragen hat. So verdeutlicht der Vergleich der Evaluationsergebnisse von Prototyp 1 und Prototyp 2, wie formatives Feedback aus der Praxis gezielt für Designentscheidungen nutzbar gemacht werden konnte. Anpassungen wie die Überarbeitung der Reflexionsfragen, die stärkere curriculare Anbindung sowie der Einsatz visueller Unterstützungsmedien sind direkte Resultate der evaluativen Begleitung und führten zu vertieften (Selbst-)Reflexionsprozessen bei den Studierenden.

Die im Projekt entwickelten 29 Gestaltungsprinzipien stellen ein zentrales Ergebnis des DBR-Prozesses dar. Mit ihrer Präsentation konnte die bestehende Forschungslücke zur Frage, wie (selbst-)reflexionsorientierte, simulationsbasierte Lehrveranstaltungen gestaltet werden müssen (Kolbe et al., 2018, S. 149) durch theoretisch fundierte und/oder empirisch belegte Gestaltungsaspekte deutlich verkleinert werden.

Doch obwohl mit der Präsentation der Gestaltungsprinzipien und der Entwicklung von Prototyp 3 zentrale Ergebnisse vorliegen, ist der DBR-Prozess

für dieses Lehr-Lernarrangement damit nicht abgeschlossen. Vielmehr bildet dieser Stand einen weiteren Zwischenschritt, der in fortlaufenden Iterationen weiterzuentwickeln, zu überprüfen und an neue Erkenntnisse anzupassen ist. In diesem Sinne bleibt der DBR-Prozess bewusst offen und anschlussfähig für Folgeuntersuchungen.

Für diese Studie war ursprünglich vorgesehen, im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) die eigene Lehrveranstaltung systematisch zu beforschen und damit die Lehrpraxis evidenzbasiert weiterzuentwickeln (Huber et al. 2018). Auf Empfehlung der CCG-Ethikkommission der HAW Hamburg wurde diese Vorgehensweise jedoch nicht umgesetzt. Die Kommission empfahl, dass die Forscherin in der simulationsbasierten Lehrveranstaltung nicht selbst unterrichtet, um potenzielle Effekte sozialer Erwünschtheit bei den Studierenden und Schauspielenden zu vermeiden und die wissenschaftliche Unabhängigkeit der Untersuchung zu gewährleisten. Diese ethisch begründete Distanzierung steht im Spannungsverhältnis zur Grundidee des SoTL-Ansatzes, der die aktive Rolle der Lehrperson in der Reflexion und Erforschung der eigenen Lehrpraxis als zentralen Bestandteil versteht. Dennoch bietet SoTL eine innovative und zukunftsweisende Perspektive für die hochschulische Pflegeausbildung, da er die systematische Reflexion und evidenzbasierte Weiterentwicklung der Lehrpraxis fördert. Vor diesem Hintergrund erscheint ein Fortgang dieser DBR-Studie als SoTL-Projekt der Forscherin mit Prototyp 3 sowohl denkbar als auch umsetzbar.

Wie für DBR-Studien typisch, sind auch die vorliegenden Ergebnisse kontextgebunden. Die Durchführung an einer einzelnen Hochschule, das Gelegenheitssampling sowie die pandemiebedingten Rahmenbedingungen schränken die Übertragbarkeit ein. Zugleich sind diese Kontextfaktoren integraler Bestandteil des Erkenntnisprozesses, da DBR bewusst in realen Lehr-Lernsituationen verortet ist. Eine Replikation oder Weiterentwicklung des Lehr-Lernarrangements an anderen Hochschulen kann dazu beitragen, die Tragfähigkeit der Gestaltungsprinzipien unter veränderten Bedingungen zu prüfen und weiter zu validieren.

6 Fazit

Pflegestudierende sind im Verlauf ihrer praktischen Ausbildung mit herausfordernden Situationen im Rahmen der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase konfrontiert. Simulationsbasierte Lehrveranstaltungen erweisen sich in diesem Setting als bedeutsam, da sie Studierenden ermöglichen, sich mit emotional herausfordernden und existenziellen Situationen wie Sterben, Leid und Tod in einem geschützten Rahmen auseinanderzusetzen. Die gezielte Reflexion solcher Erfahrungen fördert die Entwicklung von (Selbst-)Reflexionskompetenz, indem Denkgewohnheiten, persönliche Haltungen und emotionale Reaktionen bewusst gemacht, reflektiert und ggf. verändert werden – ein Prozess, der wesentlich zur Ausbildung professioneller Pflegekompetenz beiträgt und als fester Bestandteil der hochschulischen Pflegeausbildung integriert werden sollte.

Doch zeigen die Ergebnisse dieser Studie auch, dass die (Selbst-)Reflexionskompetenz in der hochschulischen Pflegeausbildung deutlich intensiver gefördert werden muss. Einzelne, punktuelle simulationsbasierte Lehrveranstaltungen reichen nicht aus, um diese zentrale Kompetenz nachhaltig zu entwickeln. Vielmehr sind kontinuierliche und curricular aufeinander abgestimmte, (selbst-)reflexionsorientierte Lehr-Lernarrangements über die gesamte Studiendauer hinweg erforderlich, um einen pflegeprofessionellen Habitus zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Altmeppen, S. & Klaar, I. (2016). "Und da liegt jetzt ein Mensch" - eine Studie zu Lerngegenständen am dritten Lernort. In E. Brinker-Meyendriesch & F. Arens (Hrsg.), *Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen* (S. 260–282). Berlin: wvb.
- Altmeppen, S. & Unger, A. (2020). Zwischen Skillslab und Erfahrungsraum – Zum Bildungspotenzial des dritten Lernorts. In J. Hänel & S. Altmeppen (Hrsg.), *Subjekt - Pflege - Bildung. Diskurslinien in der pflegedidaktischen Arbeit von Roswitha Ertl-Schmuck* (1. Auflage, S. 107–136). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Çakmak, B. & Inkaya, B. (2025). The Effect of a Repeated Standardized Patient-Based End-of-Life Care Training Program on Nursing Students' Knowledge, Attitudes, and Emotions Toward End-of-Life Patients. *The American Journal of Hospice & Palliative Care*, 42 (1), 64–79. <https://doi.org/10.1177/10499091241236921>.
- Darmann-Finck, I. (2022). Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung* (Kindl Edition) (Pflegepädagogik, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 202–253). Weinheim: Beltz Juventa.
- Darmann-Finck, I. (2023). Die Interaktionistische Pflegedidaktik. In I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 261–279). Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_16-1.
- Darmann-Finck, I., Muths, S., Görres, S., Adrian, C., Bomball, J. & Reuschenbach, B. (Dezember 2014). „Inhaltliche und strukturelle Evaluation der Modellstudiengänge zur Weiterentwicklung der Pflege- und Gesundheitsfachberufe in NRW“. Abschlussbericht. Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung (ipp); Katholische Stiftungsfachhochschule München, Bremen. Zugriff am 06.10.2019. Verfügbar unter https://www.mags.nrw/system/files/media/document/file/pflege_abschlussbericht_26_05_2015.pdf.
- Ditton, H. (2018). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 757–777). Wiesbaden: Springer VS.
- Doll, A. (2007). Die Bedeutung der Pflege im Palliative-Care-Konzept. *Forum DKG* (3), 60–62.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. P. (Hrsg.). (2018). *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (2 überarbeitete Auflage). Bielefeld: wbv.
- Jahncke, H. (2019). (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios (Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 15). Augsburg und München: Rainer Hampp Verlag.
- Käppeli, S., Bernhart-Just, A. & Rist, L. (2007). Ich spreche mit ihnen, als ob sie noch lebten. Die Gestaltung des letzten Abschieds im Spital (Schriftenreihe der SGGP, No. 90). Zürich: SGGP.
- Kolbe, M., Seelandt, J. & Nef, A. (2018). Simulation und Forschung. In M. St. Pierre & G. Breuer (Hrsg.), *Simulation in der Medizin. Grundlegende Konzepte - Klinische Anwendung* (2. Auflage, S. 146–158). Springer.

- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Laros, A. (2015). Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09999-2>.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2018). Conducting Educational Design Research (2nd ed. (Kindl)). Milton: Routledge.
- Meyer-Rentz, M. (2026): Gestaltungsprinzipien zur Förderung (selbst-)reflexiver Kompetenz. Konzeption und Evaluation eines simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements im Rahmen der Versorgung von Menschen in der letzten Lebensphase. Dissertation, Universität Bremen (im Erscheinen).
- Mezirow, J. (1997). Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung (Band 10). Aus dem Engl. übersetzt von Karl Arnold. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), The handbook of transformative learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco: Wiley; Kindl Version.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Hrsg.), Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words (Second edition, S. 114–128). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Partsch, S. (2024). „Boah, es hätte an so vielen Punkten anders sein müssen.“ – Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Panelstudie ‚Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Pflegeausbildung‘. Dissertation. Universität, Bremen.
- Ruppert, S. & Heindl, P. (Hrsg.). (2019). Palliative Critical Care. Palliative Pflegemaßnahmen auf der Intensivstation. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-70766-1>.
- Schlömmel, D. (2023). Sterbebegleitung in der Ausbildung von Pflegeschüler* innen – Anspruch und Wirklichkeit? Leidfaden, 12 (3), 85–90. <https://doi.org/10.13109/leid.2023.12.3.85>.
- Schropp, H. & Dippold-Schenk, K. (2018). Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen (Anpassungs)Qualifizierung. Entwicklung von Weiterbildungsformaten für Fach- und Sprachlehrende im Bereich Pflege und Medizin. Sprache im Beruf (1), 135–152.
- Widegger, S. (2009). Emotionsarbeit in der End-of-Life-Care. Eine quantitative Explorationsstudie zur Erhebung der Emotionsarbeit von diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegepersonal in der End-of-Life-Care. Magisterarbeit. Private Universität für Gesundheitswissenschaften, Medizinische Informatik und Technik, Halle in Tirol.