

die hochschullehre – Jahrgang 8–2022 (1)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2201W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## (Normalisierungs-)Strategien von Lehrenden und Lernenden in interdisziplinären Lehr-/Lernkontexten

DANIELA SCHMITZ, BRITTA BECKER, KIRSTIN SCHÜTZ, ULRIKE HÖHMANN

### Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt die im Forschungsprojekt NorMultität anhand der analytischen Kategorien der Normalisierungsprozessstheorie ermittelten förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen für das gemeinsame Lernen von Gesundheits- und Nicht-Gesundheitsberufen. Die leitenden Fragestellungen waren: Wie kann sich universitäres multiprofessionelles Lehren und Lernen von Gesundheits- und Nicht-Gesundheitsberufen im Rahmen eines berufsbegleitenden Master-Studiengangs normalisieren? Welche Faktoren begünstigen und erschweren multiprofessionelles Lehren und Lernen? Welchen Einfluss nehmen die Akteursgruppen Lernende, Lehrende und Universität? Die Ergebnisse verweisen auf verschiedene Strategien der Lernenden im Umgang mit Wissen. Lernende, die aktiv einen Perspektivwechsel einfordern und ihr Wissen einbringen, tragen am ehesten zu einem förderlichen Umgang mit Wissen bei. Lehrende interpretieren ihren Lehrauftrag monoprofessionell oder multiprofessionell und nutzen entsprechend unterschiedliche Strategien.

**Schlüsselwörter:** Interdisziplinäre Lehre; multiprofessionelle Lerngruppe; Interpretation des Lehrauftrags; common ground; Strategien des Umgangs mit Wissen

## Normalization-Strategies of teachers and students in interdisciplinary teaching and learning contexts

### Abstract

This paper describes the enabling and hindering conditions for collaborative learning between health and non-health professions identified in the NorMultität research project using the analytical categories of normalization process theory. The guiding questions were, how can university-based multiprofessional teaching and learning of health and non-health professions be normalized in the context of an in-service master's program? What factors promote and impede multiprofessional teaching and learning? What is the influence of the actor groups learners, teachers and university? The results point to different strategies of learners in dealing with knowledge. Learners who actively demand a change of perspective and contribute their knowledge are most likely to contribute to a conducive approach to knowledge. Teachers interpret their teaching mission monoprofessionally or multiprofessionally and use different strategies accordingly.

**Keywords:** Interdisciplinary teaching; multiprofessional study groups; interpretation of the teaching assignment; common ground; strategies for dealing with knowledge

## 1 Einleitung

Ziel des Beitrages ist, Normalisierungsstrategien im Umgang mit Wissen von Lehrenden und Lernenden in interdisziplinären Lehr-/Lernkontexten exemplarisch an einem multiprofessionellen berufsbegleitenden Master-Studiengang im Bereich Gesundheit aufzuzeigen.<sup>1</sup> Vor dem Hintergrund zunehmender Kooperationserfordernisse, nicht nur der Gesundheitsberufe untereinander, sondern auch fachlich – oft im Hintergrund – beteiligter Nicht-Gesundheitsberufe, sollen hier in gemeinsamen Lehr- und Lernsituationen entsprechende Kooperationskompetenzen erworben und gefördert werden.

Über das Gelingen solchen gemeinsamen, multiprofessionellen Lernens in heterogenen Gruppen ist bisher wenig bekannt (Mearns et al., 2012; Miller et al., 1999; Silenas et al., 2008).

Es wird davon ausgegangen, dass es irgendwie funktionieren muss bis zum jeweiligen Studienabschluss. Wenn Formen des gemeinsamen Lernens und Austausches bereits in der Ausbildung stattfinden, besteht die Hoffnung, dass diese Strategien auch in die Berufspraxis überführt werden, um den Anforderungen einer interprofessional education and practice mit dem Ziel der Verbesserung der Qualität der Versorgung gerecht zu werden (Barr, 2002). Trotz einiger didaktischer Modelle und spezifischer Studienergebnisse ist es bisher jedoch unklar, insbesondere für die fokussierte Zielgruppe, wie solches gemeinsames Lernen im Studium gelingen und routinisiert werden kann und welche Strategien Lehrende, Lernende und die Organisation Universität dabei an den Tag legen (Quandt et al., 2010). Es geht hier also um die Identifikation von Normalisierungsstrategien der Beteiligten. Die didaktischen Herausforderungen, Zielbestimmungen sowie konkrete Umsetzungsmethoden sind andernorts ausgearbeitet (Schmitz & Höhmann, 2016).

Ein wichtiges Prinzip dabei ist, schon in der Studieneingangsphase gemeinsame Projekte zu initiieren, an denen beispielhaft das Verständnis für die anderen Disziplinen, multiprofessionelle Kommunikationsfähigkeiten sowie die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen disziplinären Positionen als Voraussetzungen für eine gemeinsame Wissensbasis angeregt werden (Braßler, 2020; Schmitz & Lautenschläger, 2016). Denn schon fachübergreifende Termini haben je nach Kontext eine unterschiedliche Verwendung. Zum Beispiel ist Arbeit in der Physik anders konnotiert als in der Soziologie, selbiges gilt für Termini wie Widerstand (Physik vs. Soziologie), Übersetzung (Linguistik vs. Technik) und Leben (Medizin vs. Philosophie) (Lerch, 2017). Genauso ist es mit dem Verständnis von Forschung und Theorie, wo je nach Fach andere Zugänge leitend sind.

Zentrale Aufgabe in multiprofessionellen Lerngruppen ist, dass Studierende und Lehrende sich dieser Bedeutungen bewusst werden und die jeweiligen Perspektiven benennen können, um andere Disziplinen und Professionen zu verstehen (Schmitz & Höhmann, 2018b). Dieser sogenannte Perspektivabgleich und das Herstellen einer gemeinsamen Wissensbasis (Common Ground) sind im multiprofessionellen Masterstudiengang als *conditio sine qua non* konzeptionell didaktisch verankert und werden laufend erprobt (Schmitz & Höhmann, 2018a). Es treffen im Studiengang ja nicht nur die verschiedenen Gesundheitsberufe aufeinander, sondern auch Nicht-Gesundheitsberufe aus Ökonomie, Technik, Politik und anderen Bereichen. Sie alle bringen jeweils ihre eigene Sprache, Denkweise und Erfahrungswissen in interdisziplinäre Lehrveranstaltungen mit (Höhmann et al., 2015). Daher wird in diesem Kontext bewusst der Terminus multiprofessionell verwendet, um die breite Heterogenität der beteiligten Professionen zu betonen, denn der Unterschied zwischen „interprofessional learning and multiprofessional learning is purely numerical. Interprofessional means two professions, multi-professional means more than two“ (Roodbol, 2010).

Zentrale Aufgabe der Lehrenden im multiprofessionellen Lernen ist es, die Lerninhalte jenseits disziplinärer Ordnungen so aufzubereiten, dass jede Profession ihren Anknüpfungspunkt finden und die Lerninhalte in ihr jeweiliges Relevanzsystem einordnen kann (Schmitz & Höh-

<sup>1</sup> Es handelt sich hierbei um den 2013 etablierten berufsbegleitenden Master-Studiengang „Multiprofessionelle Versorgung von Menschen mit Demenz und chronischen Einschränkungen“, der zwischen 2012 und 2021 von der Robert Bosch-Stiftung gefördert wurde.

mann, 2016). Dabei zeichnet sich das multiprofessionelle Lehren und Lernen durch ein besonderes didaktisches Dreieck aus: Lernsituationen im Studiengang sind demnach insgesamt durch die Multiprofessionalität sowohl von Lernenden als auch Lehrenden sowie die Interdisziplinarität von Lerninhalten charakterisiert (Schmitz & Höhmann, 2018a). Damit gemeinsames Lernen gelingen kann, ist es unerlässlich einen sogenannten Common Ground herzustellen, der als gemeinsame Wissensbasis fungiert und es ermöglicht, sich gemeinsam auf multiprofessionelle Lernprozesse einzulassen (Schmitz & Höhmann, 2018b).

Konzepte und Forschungsprojekte aus dem Gesundheitsbereich fokussieren meist zwei bis teilweise fünf Gesundheitsberufe und stellen deren Kommunikation und Kooperation in den Mittelpunkt (Quandt et al., 2010; Silenas et al., 2008). Erkenntnisse sind eher singular berichtet. Eine theoretische Einordnung und damit die Möglichkeit eines systematischen Aufbaus und der Kontrolle von Inhalten sowie des Transfers in andere Bereiche fehlt bislang.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich demgegenüber mit der Frage, wie das gemeinsame Lernen zur Routine werden kann und welche Strategien die Beteiligten dazu anwenden. Vor diesem Hintergrund hilft hier die Normalisierungsprozessstheorie als Bezugsrahmen, um die Beiträge der verschiedenen Stakeholder zu verstehen und zu ordnen.

## 2 Normalisierungsprozessstheorie

Die Normalisierungsprozessstheorie (NPT) hilft zu erklären, warum und wie Veränderungen in der Praxis (hier: multiprofessionelle und interdisziplinäre Lernszenarien) zur Routine werden können. Fokussiert werden spezifische Bedingungsfaktoren der kontinuierlichen Mitwirkung der Beteiligten (hier der Lehrenden und Lernenden). Im Mittelpunkt stehen deren konkrete Handlungen zur Implementierung solcher Lernszenarien in die Praxis (hier: verwendete Strategien). So können bereits während der Implementierung Lernbarrieren identifiziert und abgebaut werden. Ein Normalisierungsprozess ist in diesem Modell durch vier Faktoren gekennzeichnet (May & Finch, 2009):

- Kohärenz als Sinnstiftung bei oder für die Arbeit: Zunächst müssen die Lehrenden der neuen Praxis eine Bedeutung zuschreiben und sie für ihr Handlungsfeld als sinnvoll betrachten. Auf der Basis dieses Verständnisses kann die neue Praxis für jeden individuell und für die Lerngruppe operationalisiert werden. Zentrale Aufgabe in dieser Dimension: Bedeutung zuschreiben.
- Kognitive Partizipation als Beziehungsarbeit: Zunächst müssen sich Multiplikatoren (hier: Lehrende und Lernende) finden, die die neue Praxis vorantreiben und andere Beteiligte dazu bringen, den Nutzen des gemeinsamen Lernens als neue Praxis zu erkennen und mitzutragen. Ziel ist, dass die Lehrenden und Lernenden danach streben, die neue Praxis zu legitimieren und sie offiziell zu vertreten. Dazu müssen sie verstehen, was von ihnen erwartet wird, was sie jeweils beitragen und wie ihre unterschiedlichen Verantwortlichkeiten zusammenpassen. Zentrale Aufgabe in dieser Dimension: Commitment erzeugen.
- Kollektives Handeln zur Umsetzung der neuen Praxis: Die Lehrenden und Lernenden füllen die neue Praxis mit Leben, Ressourcen und Fertigkeiten werden mobilisiert, die Umsetzung wird vorangetrieben und realisiert. Die Lehrenden müssen ihr Ziel durchdringen. Die neue Praxis muss interaktiv mit bestehenden Praktiken harmonisiert werden, damit diese in die alltägliche Arbeit der Beteiligten passt. Arbeitsteilung und Organisation der neuen Praxis müssen aufgebaut werden, ebenso wie Verantwortlichkeiten festgelegt und Vertrauen in die neue Praxis hergestellt werden. Zentrale Aufgabe in dieser Dimension: Anstrengungen zur Integration in die bestehende Praxis.
- Reflexives Monitoring als Bewertung der neuen Praxis: Informationen über Umsetzung und Auswirkungen der neuen Praxis (hier: gemeinsame Lernprozesse) werden systematisch gesammelt, reflektiert und im Hinblick auf Nutzen und Effektivität bewertet. Auf dieser Grund-

lage werden die Handlungen und sozialen Beziehungen rund um die neue Praxis analysiert, der Einfluss der neuen Praxis auf die Organisation und Akteure rekonstruiert. Gegebenenfalls wird die neue Praxis neu adaptiert und der didaktische Ansatz modifiziert. Zentrale Aufgabe in dieser Dimension: Verstehen und Einsicht in die neue Praxis.

Daraus ergibt sich, wenn beispielsweise Lehrende und Lernende erstmals mit der neuen Form multiprofessionellen Lernens konfrontiert sind und keinen Sinn (Kohärenz) in diesem gemeinsamen Lernen sehen, dass der folgende Lernprozess wenig erfolgversprechend sein wird. Nehmen sie diese neue Form des Lernens jedoch vielleicht an (Kollektives Handeln), aber die sozialen Ressourcen oder personalen Fähigkeiten reichen beispielsweise dafür nicht aus, so werden Lehrende oder Lernende diese Form des Lernens ebenfalls nicht in ihre alltägliche Praxis überführen.

Die Normalisierungsprozessstheorie wurde von der Forschergruppe um May und Finch (2009) entwickelt. Als Theorie mittlerer Reichweite betrachtet sie zentrale Bedingungsgrößen für eine routinemäßige Einbettung einer neuen Praxis in komplexe Kontexte. Sie lässt sich so zur Planung und Evaluation von Praxisinnovationen heranziehen, da sie Merkmale konkreter Mitwirkung von Akteuren fokussiert, die eine Normalisierung vorantreiben. Angewendet wurde sie bislang vorrangig als Evaluationsinstrument der Projektzusammenarbeit und der Implementierung von Konzepten, aber auch zur Begleitung der Implementierung nachhaltigen Wandels in Schulen und Universitäten, hier besonders um „learning to work together“ und die Bedeutung der Überwindung von Innovationsbarrieren für „Change“ herauszukristallisieren (Howe et al., 2017; Wood, 2017). Denn gerade im Bildungsbereich tritt nach Auffassung von Wood (2017) das Problem der „Zombie Innovationen“ auf, also Innovationen, die nur in strategischen Plänen leben und in Evaluationen als erfolgreich erscheinen, die aber nie im realen Leben umgesetzt werden. Das übergreifende Potenzial der Normalisierungsprozessstheorie für Bildungskontexte besteht daher in der Fähigkeit, die Komplexität des Praxiswandels aufzudecken und damit umzugehen (Wood, 2017).

### 3 Methodisches Vorgehen

In einem qualitativ-explorativen Querschnittsdesign wurden die drei Akteursgruppen Lehrende, Lernende und Verantwortliche der Universität leitfadengestützt im Zeitraum von März bis Mai 2019 interviewt. Ziel war es, möglichst heterogene Perspektiven zu erfassen, um ein breites Abbild verschiedener Normalisierungsstrategien zu erhalten.

Vor diesem Hintergrund wurde mit einem bewusst ausgewählten Sample gearbeitet, das auf Diversität der Befragten abzielte. Folgende Befragtengruppen nahmen teil: 15 Lernende des multiprofessionellen Masterstudiengangs (zwei aus Nicht-Gesundheitsberufen (NGB), 13 aus den verschiedenen Gesundheitsberufen (GB), davon 6 Studierende unterschiedlicher Semester und 9 Alumni), 11 Lehrende (= Vollerhebung der dauerhaft Lehrenden) aus unterschiedlichen Professionen mit mindestens dreisemestriger Lehrerfahrung in multiprofessionellen Lerngruppen (3 aus NGB, 8 aus den verschiedenen GB) sowie 6 für den Studiengang relevante Entscheidungsträger der Universität, aus den Ebenen Department, Fakultät und Präsidium.

Inhalte des Frageleitfadens waren die operationalisierten Konstrukte der NPT. Für beide Gruppen wurde nach den individuellen Zielen und Sinnvorstellungen (Kohärenz), den Erwartungen, Situationen des Umgangs mit Wissen und Verhaltensweisen in der Lehre (Kognitive Partizipation, Kollektives Handeln) sowie deren Reflexion, Änderungsvorschlägen und Transfermöglichkeiten (Reflexives Monitoring) gefragt.

Die Interviews wurden mit Einwilligung der Befragten digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Auswertung erfolgte mittels strukturierender Inhaltsanalyse und vorwiegend deduktiver Kategorienbildung aus den Konstrukten der NPT in MAXQDA 2018 (Mayring, 2015). Die beiden Interviewerinnen der Lehrenden und Lernenden kannten ihre Gesprächspartner nicht persönlich.

Dieser Beitrag stellt zentrale Ergebnisse der Lehrenden und Lernenden bezogen auf ihre Strategien der Normalisierung des multiprofessionellen Lernens dar sowie die Begründungen der Universität zur Sicherung des notwendigen Rahmens.

## 4 Ergebnisse: Lehren und Lernen in multiprofessionellen Lerngruppen

Die Strategien der Beteiligten werden anhand der vier Konstrukte Kohärenz, Kognitive Partizipation, Kollektives Engagement und Reflexives Monitoring präsentiert. Um die Anonymität der Beteiligten wahren zu können, werden hier die Antworten zu den Handlungsstrategien Kognitive Partizipation und Kollektives Handeln zusammengefasst. Von Lehrenden ließen sich Strategien wie Rollenwechsel, Austausch und Reflexion initiieren, Common Ground herstellen und zum Perspektivabgleich motivieren identifizieren. Lernende hingegen wenden beim gemeinsamen Lernen einen Rollenwechsel zu Lehrenden an, stellen gemeinsame Verständnisse untereinander her, managen Schwierigkeiten wie Langeweile aushalten etc. Im Reflexiven Monitoring werden Konsequenzen des gemeinsamen Lernens aus der Perspektive der Akteure deutlich. Als Beitrag der Universität wird im Folgenden die Art der Bereitstellung des organisatorischen Rahmens thematisiert.

### 4.1 Perspektive der Universität: der organisatorische Rahmen

Die Verantwortlichen sind an der konkreten Ausgestaltung der Lehre nicht beteiligt, sondern setzen die Rahmenbedingungen für die Lehre. Drei der sechs Befragten waren bei der Etablierung des Studiengangs noch nicht Mitglieder der Universität. Ihre Aussagen spiegeln so ihre Einschätzungen in ihren aktuellen Verantwortungsbereichen für das multiprofessionelle Lernangebot wider. Deutlich wird, dass aus Sicht der Organisation besonders die Multiprofessionalität als Ziel im Vordergrund steht:

„Menschen müssen lernen miteinander, um ein multiperspektivisches Denken und Handeln auf die Straße zu bringen [...]. Also dass man dafür einen Rahmen bieten muss, um das anzustoßen. Ich glaube, man ist überheblich, wenn man sagt, na ja, Arbeitsgruppen leiten oder verschiedene Perspektiven lenken, [...] das kann man ja einfach so.“ (U3, Z44–54).

Weiter teilen alle aufgrund ihrer persönlichen Überzeugung bzw. Berufserfahrung ähnliche Zielvorstellungen mit der Einrichtung eines solchen multiprofessionellen Studienangebots, das aber gleich mit dem kollektiven Commitment „der Uni und des Departments [...] in positiven Bezug gesetzt wird, denn der Inhalt war nie umstritten“ (U2, Z65–67). Die erfolgreiche Umsetzung eines multiprofessionellen Lernangebotes wird der Initiativkraft Einzelner zugeschrieben. Entscheider müssen informiert und interessiert werden. Sie tragen die Idee mit, nehmen aber keine inhaltlichen und methodischen Anpassungen vor, letztendlich, weil sie es nicht ihrem Aufgabenspektrum zurechnen.

Die Ergebnisse zur Kohärenz zeigen jedoch, dass die Sinnhaftigkeit einer so breiten Zielgruppe aus GB und NGB auch strittig eingeschätzt wurde. Jedoch galt der inhaltliche Bezug zu einem „Gesundheitsthema [...] was jeder versteht. Wo jeder einen Bezug zu hat“ (U3, Z79–80) als sinnstiftend, denn „eine solche Herausforderung, wie einen Menschen mit chronischen Erkrankungen [...], zu betreuen [...], das funktioniert nur wirklich, wenn verschiedene Perspektiven zusammenkommen“ (U2, Z21–29). „Denn Probleme können nicht von einer einzelnen Profession gelöst werden“ (U2, Z96–97), sondern benötigen „transdisziplinäre Problemlösungen“ (U3, Z41). Das Etablieren eines multiprofessionellen Lernangebotes kann so nur durch „Neulandbetreter“ (U4) gelingen: Personen, die sich fernab etablierter Lernangebote Neues trauen und diese Idee in der Organisation vertreten und erklären.

Ganz in diesem Sinne wird zur Umsetzung eines solchen, nicht klassischen Studienangebots ein Kümmerer und Prozessunterstützer als notwendig angesehen, der sich um die konkrete Umsetzung des Lernangebotes kümmert: „Leute, die bereit sind, den Hut nach vorne zu werfen [...].“

Da muss man über das Experimentieren kommen.“ (U4, Z160–163). Diese können zu einem kollektiven Commitment in der Organisation beitragen und individuelle Intentionen zielführend bündeln. „Dazu zählt auch, Passungen und Wissen zwischen einzelnen Abteilungen herzustellen“ (U4, Z44–45), gleichwohl Wissenslücken als Hürden immer einzukalkulieren sind.

Im Reflexiven Monitoring wird eine durchweg positive Bilanz zum Lernangebot gezogen, das „großes Potential in der Zukunft hat, die wir in eine Gegenwart holen, die noch nicht so weit ist“ (U3, Z313–315). Entscheider können diese Umsetzung befürworten und voranbringen. Die Reflexion verweist auch auf Umdenkungsprozesse der Verantwortlichen, denn die Multiprofessionalität dieses berufsbegleitenden Masterstudiengangs erlaubt keine eindeutige Abschlussperspektive: Die „Frage, also was sind die dann?“ (u4, Z58) lässt sich wohl nur so beantworten: „das was sie vorher waren plus eine Perspektivenerweiterung, die absolut hilfreich ist.“ (U4, Z61–62). Dies wird jedoch als erschwerend für ein adäquates Marketing eingeschätzt.

## 4.2 Strategien von Lehrenden

Die Sicht der Lehrenden wird durch die konkrete Entwicklung und Durchführung von Lehrveranstaltungen dominiert. Sie verfolgen heterogene Interessen wie Multiprofessionalität, Demenz oder ihre je fachspezifischen Lehrinhalte. Anhand derer richten sie ihre individuellen Lehr- und Lernziele aus, die sie für die zukünftige Lösung von Problemen in der Gesundheitsversorgung als sinnvolle Voraussetzung oder Hilfestellung erachten. Gemeinsam ist ihnen, dass sie aktives Lernen anregen wollen und sich der multiprofessionellen Lernziele und meist auch Lehrmethoden bewusst sind.

Ihre Kohärenz adressiert das Ziel, in interdisziplinären und multiprofessionellen Lehr-/Lernkontexten eine gemeinsame Sprache zu finden: „glaube ich auch, dass gemeinsames Lernen der wichtigste Kernaspekt sozusagen ist, wenn wir die multiprofessionelle Zusammenarbeit verbessern wollen“ (Lehr 10 GB, Z194–196). Um das zu erreichen, versuchen sie aktiv die Perspektiven der Beteiligten in ihre Lehre zu integrieren, mit der Herausforderung: „keinen zu unter- und keinen zu überfordern“ und „zu versuchen, dass doch trotzdem jeder irgendwie was mitnehmen kann“ (Lehr 8 GB, Z82–90).

Insgesamt interpretieren die befragten Lehrenden ihren Lehrauftrag in zweierlei Weise: monoprofessionell oder multiprofessionell. Erstere vermitteln vorrangig Inhalte ihres Fachgebietes und wollen damit zu einem additiven Common Grounding beitragen. In dieser Weise sollen Lernende neues disziplinäres Expertenwissen verstehen, annehmen und in ihrem Handlungsbereich anwenden können. Wissen wird somit intradisziplinär verarbeitet.

Die multiprofessionelle Interpretation des Lehrauftrages zielt hingegen meist auf kurze Inputphasen und Diskussion der Inhalte ab, mit dem Ziel, systematisch die bisherige Perspektive und Denkschemata zu erweitern. Dieses Prinzip gewinnt Bedeutung zugunsten oft fluider, zeitgebundener konkreter Sachinformationen (Mansilla, 2017). Folgende Strategien werden im Rahmen der kognitiven Partizipation und des kollektiven Handelns sichtbar.

### 4.2.1 Reflexion der eigenen disziplinären Perspektive

Die eigene Rolle als Lehrende:r wird hinterfragt und gegebenenfalls Anpassungen der eigenen Lehrmethode vorgenommen, wie Lehrender 7 äußert:

„man sollte schon ein gewisses Methoden-Repertoire haben, [...] als Testballon [...] zum Beispiel Fallorientierungen, das ist Förderung von Reflexivität durch aktiven Perspektivabgleich, das ist eine produktive Verunsicherung, also einfach mal zu sagen: „Nö, so ist es aber nicht oder andere sehen das ganz anders“ und damit [...] Begründungskontexte anzutriggern“ (Lehr 7 GB, Z388–394).

Oder wie es Lehrender 9 formuliert:

„Also, wenn es zu medizinisch wird, da steigen glaube ich, [...] einige aus, also da muss man echt immer überlegen, welcher Level ist angemessen und wie viel muss jemand wissen, damit er auch das zumin-

dest versteht und einordnen kann [...], wenn es dann zu Disziplin-spezifisch wird, dann ist das schwierig. Also daher glaube ich, dass man eher im Austausch und an der Methodik arbeiten muss“ (Lehr 9 NGB, Z156–160).

Oder die Überlegungen von Lehrendem 4 zu Aspekten, die nicht immer bewusst sind: „und natürlich auch immer wieder [...] die blinden Flecke [...] in der eigenen Fachrichtung, wo man sagt, Mensch, da habe ich noch gar nicht drüber nachgedacht“ (Lehr 4 GB, Z24–27)“. Diese Reflexion des eigenen Standes, wie Braßler (2020) es bezeichnet, beinhaltet auch: „Sehr großen Respekt, genau davor, als Pflegewissenschaftlerin in einem Kontext dann zu sein, wo Leute aus ganz unterschiedlichen Disziplinen da sind, unterschiedliche Perspektiven sozusagen mit reinbringen“ (Lehr 2, GB, Z218–221).

#### 4.2.2 Zum Perspektivabgleich motivieren

Diese Strategie beschreibt, wie es Lehrenden gelingt, die unterschiedlichen professionsspezifischen Kategorien für die Studierenden sichtbar zu machen, wie z. B. Lehrender 4 in einem Szenario beschreibt:

„Den blinden Fleck, [...] Ein Architekt zum Beispiel, der hat natürlich Räume vor sich, der hat Ideen, wo kommt Licht her, wo kommt Atmosphäre her. Aber was ich da so das Gefühl hatte, ist die Atmosphäre, dieses Milieu, dieses Klima, dass das immer so ein bisschen so formal für mich wirkte. Aber die eigentlichen visuellen Punkte, wie mag ich es zum Beispiel abends? Mag ich dann 500 Lux um mich haben, weil ich der Meinung bin, jede Ecke muss gut ausgeleuchtet sein, oder möchte ich da nicht vielleicht eine Nische haben, wo ich mich zurückziehen kann, wo es vielleicht auch ein bisschen dunkler mal ist, wo Ruhe auch ist und nicht alles immer von allen Seiten, ja, sichtbar [...]. Ja wo finde ich auch einen öffentlichen Raum, der mal Ruhepol ist? Und ich habe gemerkt in der Diskussion mit dem Architekten, [...], dass das manchmal nicht so in ihren Entscheidungen und Vorstellungen eine Berücksichtigung gefunden hat“ (Lehr 4 GB, Z29–46).

Lernende werden dabei entsprechend ihrer Biografie als Experten erkannt und angesprochen.

#### 4.2.3 Rollenwechsel vom Lehrenden zum Lernenden

Eine häufige Strategie im multiprofessionellen Lehr-/Lerngeschehen ist ein situativer Rollenwechsel vom Lehrenden zum Lernenden. Lehrende 11 erlebt das so:

„dass man im Prinzip in einer Gruppe nicht mehr als Lehrender wahrgenommen wird, oder sich als Lehrender fühlt. [...] wenn man wirklich so auf einer Ebene diskutiert, werde ich ja auch nicht mehr als Lehrende wahrgenommen, sondern dann ist man da einfach Gruppenmitglied und versucht dann gemeinsam eine Lösung zu finden. Und das finde ich ziemlich spannend“ (Lehr 11 NGB, Z215–220).

Oder aus der Perspektive von Lehrender 9:

„die Leute haben ja auch ihr Fachwissen und das muss ja dann auch akzeptiert werden. Wenn ich jetzt bei Ihnen, als Lehrende, bin und ich erzähle irgendwas über Seheinschränkungen bei Demenz, im Hinblick auf Umgebung und jetzt ist bei Ihnen im Studiengang jemand, die ist vielleicht von der Grundausbildung Optikerin, dann weiß die wahrscheinlich viel, viel mehr darüber und dann wäre das natürlich auch sinnvoll, genau dieses Wissen an der Stelle zu fördern“ (Lehr 9 NGB, Z178–183).

#### 4.2.4 Austausch initiieren

Diese Strategie umfasst Anstrengungen von Lehrenden, die Lerngruppe in aktiven Austausch zu bringen, und hebt dessen Erfordernis gerade bei zentralen Aspekten des Lerninhalts hervor, wie z. B. Lehrender 11:

„wo es regelmäßig lebhaftere Diskussionen gibt, und darauf lege ich auch Wert [...], dass [...] nicht so ein Frontalunterricht stattfindet, sondern [...] es auch Diskussionen gibt, in die jeder seine bisherigen Erfah-

rungen [...] oder [...] seine Sichtweise einbringt, das sind regelmäßig die Sequenzen, in denen es um freiheitsentziehende Maßnahmen geht. Dann gibt es naturgemäß die größten Diskussionen, weil natürlich diese freiheitsentziehenden Maßnahmen eine große Einschränkung für die betroffenen Menschen sind, aber eben auch große rechtliche Unsicherheiten für die Anwender in Anführungszeichen bringt“ (Lehr 11 NGB, Z141–147).

#### 4.2.5 Common Ground herstellen

Diese Strategie beschreibt Aktivitäten von Lehrenden zur Erarbeitung einer gemeinsamen Wissensbasis und der damit verbundenen Hindernisse. Lehrende 8 veranschaulicht dies:

„Nachsicht und auch so ein wohlwollendes Miteinander, [...] dabei kann man auch schon auf einer abstrakteren Ebene [...] Multiprofessionalität üben, weil ja Berufsgruppen [...] mal die federführende Berufsgruppe sind, je nach Fragestellung, mal eher die zuliefernde. Und ich, dieses Lernen auch von Nachsicht, dass ich jetzt mal mich zurücknehmen muss, weil jemand anderes da einfach noch mehr Input braucht, das ist so eine hohe Erwartung und die ist nicht einfach, aber ich glaube, wenn das gelingt [...] dann [...] auch sehr wertvoll ist“ (Lehr 8 GB, Z93–100).

Die Perspektiven der einzelnen Lernenden sind dabei für alle relevant:

„Gerade in so einem interdisziplinären Studiengang, so multiprofessionell, dass sie sich das auch mal anhören, was vielleicht jemand, der so aus einem ganz anderen Bereich kommt, zu sagen hat. Das ist ja auch nicht immer ganz einfach [...], wenn der nicht kapiert [...] das ist auch mal ein bisschen [...] Sprengstoff, aber die einigen sich auch, weil sie doch sehr erwachsen sind“ (Lehr 3 GB, Z128–133).

#### 4.2.6 Reflexion initiieren

Diese Strategie umfasst didaktische Intentionen und Handlungen von Lehrenden, die Studierenden anzuleiten, die Lerninhalte und auch die eigene Haltung zu hinterfragen. Für Lehrende 2 stellt sich das wie folgt dar:

„es geht natürlich auch ganz viel um Haltungsbildung, im Idealfall. [...] Situation tatsächlich konkret reflektieren zu können und nicht nur sozusagen das Wissen im Wissensspeicher zu haben, sondern das dann letzten Endes in Reflexion auch umsetzen zu können und anwenden zu können und das ist unter anderem der Grund, warum es eben viel Gruppenarbeit mit Fallarbeit-Diskussionen und so weiter gibt [...], wie man dann so was auch interdisziplinär tatsächlich diskutieren kann, welche unterschiedlichen Perspektiven dazu kommen und so weiter“ (Lehr 2 GB, Z93–101).

Lehrende 8 sieht sich dabei als Inputgeber, stellt Grundmaterial zu Verfügung und lässt den weiteren Lernprozess durch die Gruppe gestalten. Moderierend führt sie dann die einzelnen Perspektiven wieder zusammen.

Beim Reflexiven Monitoring als letztem Schritt eines Normalisierungsprozesses denken die Lehrenden über ihre Ziele und verwendeten Strategien nach, führen eine individuelle Bewertung für sich durch und ziehen Konsequenzen für das weitere multiprofessionelle Lehren und Lernen. Zur Bewertung des Perspektivabgleichs reflektiert Lehrende 3: „ich als Lehrende merke dann aber auch, wie sie das umsetzen [...] oder was sie gelernt haben und das kann man an solchen Diskussionen sehr schön sehen“ (Lehr 3 NGB, Z233–235). Lehrende 7 nimmt eher die Metaebene ein:

„Dieses Einklagen von Perspektivabgleich, Relativierung der eigenen Position und Einfordern von Reflexivität im Hinblick auf das, was man selber tut [...] muss man sich, meiner Ansicht nach, Gedanken machen darüber, ob das, was wir jetzt in diesem multiprofessionellen Studiengang, in der multiprofessionellen Lehre so wichtig einschätzen, nicht eigentlich Prinzipien sind, [...] die in der Grundausbildung in anderen Berufen, in der monoprofessionellen Ausbildung auch genutzt werden sollten“ (Lehr 7 GB, Z465–475)

sowie „dass es nicht nur interdisziplinär, sondern berufsbegleitend ist, macht das Ganze sehr interessant, aber macht eben auch den Unterschied“ (Lehr 11 NGB, Z62–64).

Zusammenfassend wird deutlich, wie breit die Lehrenden die multiprofessionellen Lehr- und Lernherausforderungen interpretieren und auf eine prinzipielle Verstetigung multiprofessioneller Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Handlungskompetenzen ausrichten. Die beschriebenen Strategien können im integrierten Modell für interdisziplinäres Lehren und Lernen dem Bereich interdisziplinäre Lehr-/Lernziele zugeordnet werden (Braßler, 2020). Lehrende berücksichtigen bei der multiprofessionellen Interpretation des Lehrauftrages auch das Verständnis interdisziplinärer Perspektiven und reflektierendes Verhalten.

### 4.3 Strategien von Lernenden

Bei den Lernenden lassen sich ebenfalls gemeinsame Schnittmengen von Normalisierungsstrategien rekonstruieren. Die Kohärenz von Lernenden fokussiert die Zielperspektive der persönlichen Entwicklung und nach Wissenszuwachs. Sichtbar wird, dass ein berufsbegleitendes Masterstudium es insbesondere erfordert, das Lernengagement im Studium mit Beruf und Familie auszubalancieren. So bekommen persönliche Motive der Studierenden dabei Bedeutung, sie beziehen sich vorrangig darauf, sich im eigenen Beruf weiterentwickeln, spezialisieren oder umzuorientieren zu wollen. Kognitive Partizipation und Kollektives Handeln werden auch hier, wie oben erwähnt, zusammen behandelt. Insgesamt adressieren auch ihre Strategien die oben erwähnten multidisziplinären Lernziele.

#### 4.3.1 Rollenwechsel – vom Lernenden zum Lehrenden

Lernende vollziehen in Situationen, in denen sie Kommilitonen mit ihrem Wissen weiterhelfen wollen oder diese von ihrem Wissen profitieren können, zum Teil einen Rollenwechsel hin zum Lehrenden. Rollenmodell ist dabei zum Teil der Lehrende, der ebenfalls Rollenwechsel vornimmt (s. o.), wie Lernender 1 veranschaulicht:

„dass in den gemeinsamen Diskussionen mit den Lehrenden auch klar wurde: Auch sie sind eben bereit, neues Wissen zu integrieren, und auch zu sagen: Ach, das ist ja interessant. [...] Also das war auf der Ebene der Kommilitonen, fand ich, ein Geben und Nehmen, aber auch auf der Seite zu den Lehrenden“ (Lern 1 GB, Z93–102).

#### 4.3.2 Aktiver Perspektivabgleich

Der Abgleich der eigenen Perspektive mit der jeweiligen Perspektive anderer Lernender erfolgt in persönlichen Gesprächssituationen in der Lehre, wie es Lernender 11 beschreibt:

„ganz am Anfang des Studiums, da haben wir ganz oft auch wirklich aneinander vorbeigeredet, also das war dann so, dass Pflegerin erzählt irgendwas, Medizinerin versteht es nicht und ich, Marketing, frag mich, was das alles überhaupt soll und dann haben wir uns aber wirklich bemüht, uns gegenseitig unsere verschiedenen Blickwinkel auch nahezubringen“ (Lern 11 NGB, Z101–107).

Lernende 3 benennt dazu beispielhaft:

„Wie ich gesagt habe bei den Architekten, am Beispiel Barrierefreiheit. Jeder meint, er wüsste was es ist, aber es ist etwas ganz anderes. (lacht leise) Und das fand ich ja sehr interessant, dass gewisse Berufsgruppen etwas ganz anderes darunter verstehen“ (Lern 3 GB, Z138–143).

#### 4.3.3 Umgang mit Schwierigkeiten

Diese Strategie als Oberbegriff umfasst zum einen das Aushalten von Langeweile, zum anderen aber auch den Umgang mit Schwierigkeiten des Verstehens, Störungen oder Irritationen, besonders zwischen Kommilitonen unterschiedlichen Alters, oder verschiedener Lebenssituationen und beruflicher Sozialisation. Folgende Aussagen veranschaulichen die Versuche, Irritationen zu vermeiden: „diese Fachtermini, wenn man untereinander ist, dann weiß man auch nicht was die Leute brauchen, die da nicht herkommen, aber ich war selbstbewusst genug das einzufordern“ (Lern 3 GB, Z121–125).

Oder wie Lernender 10 es formuliert:

„Ich hab mich dann eher ein bisschen zurückgenommen und hab versucht, eigene Erfahrungen irgendwie mit beizutragen, die vielleicht hilfreich sind irgendwie für die Studienkollegen, die da noch nicht mit beschäftigt waren“ (Lern 10 GB, Z277–280).

Auch Unterforderung bzw. das Aushalten von Langeweile tritt in multiprofessionellen Lerngruppen auf:

„Wie nutze ich ein Literaturverwaltungsprogramm. Das fand ich schon langweilig. Aber ich habe mich dann auch hingesezt und sagte, du schwänzt jetzt nicht, das hörst du dir auch noch mal an, weil wir ja auch eine Gruppe sind und das gehört einfach dazu. Da fühlte ich mich unterfordert“ (Lern 14 GB, Z339–342).

#### 4.3.4 Unterschiedliche Perspektiven einnehmen

Diese Strategie beschreibt Erfahrungen, in denen Lernende sich in andere Fachperspektiven hineinversetzt haben, wie: „weniger, als dass ich da anderen von meinem Beruf mitteilen konnte, sondern eben selbst eine Menge erfahren habe mit dem Schwerpunkt architektonische Entwicklung“ (Lern 1 GB, Z78–85). An einem Beispiel chronischer Einschränkungen beschreibt es Lernende 10:

„den Begriff Chronizität und welche Auswirkungen das auf nahezu alle Dimensionen des Lebens hat. War für mich ein besonderer Aspekt, den ich unglaublich interessant und spannend finde. Und das dann nochmal aus multiprofessionellen Perspektiven sich anzugucken. Also nicht nur die eigene Perspektive, sondern auch mal die Perspektive der anderen einnehmen zu können. Das, find ich irgendwie, ist in diesem Studiengang die besondere Herausforderung.“ (Lern 10 GB, Z6–10).

#### 4.3.5 Gemeinsames Verständnis herstellen (Common Ground)

Die unter diese Kategorie subsumierten Strategien umfassen geschilderte Verhaltensweisen, die dem Herstellen einer gemeinsamen Wissensbasis dienen, mit der sowohl die Gesundheitsberufe als auch die Nicht-Gesundheitsberufe arbeiten können. Der Common Ground beinhaltet gemeinsam geteiltes Wissen in einer Lerngruppe. Dieser Common Ground ist vor allem in der interdisziplinären Lehre wichtig als Basis zur Integration disziplinärer Perspektiven (Repko et al., 2007). An der Beschreibung des multiprofessionellen Settings von Lernender 4 wird dies deutlich:

„Das Besondere in einem multiprofessionellen Setting ist es ja, dass [...] die Studierenden, ja eine unterschiedliche Sprache benutzen. Bei uns waren es jetzt beispielsweise die zwei Kolleginnen, die Architektur und Innenarchitektur studiert haben. Und die haben natürlich von Anfang an eine andere Sprache benutzt. Und das war dann interessant, dass man einfach dann sagt, okay, wenn wir jetzt hier an dem Problem arbeiten zusammen, dann ist es wichtig, wirklich genau hinzuhören und zu verstehen und auch öfters mal nachzufragen“ (Lern 4 GB, Z58–65).

Oder das Beispiel Begriffsdefinitionen von Lernender 6: „das war einfach immer mal wieder ein Thema, dass man merkt, ah, okay, andere Berufsgruppen verwenden Begriffe vollkommen unterschiedlich“ (Lern 6 NGB, Z74–7).

Beim Reflexiven Monitoring reflektieren die befragten Lernenden einzelne Lernsituationen und ihre individuellen Lernprozesse:

„da würde ich ganz klar sagen: Das ganz Entscheidende ist das Einüben multiprofessioneller Arbeit. Und das heißt im Konkreten, dass sämtliche Gesundheitsberufe, ob Pflegenden, ob Ärzte, ob Andere, eigentlich vom ersten Semester an es üben müssten, mit fachfremden Personen gemeinsam zu lernen und zu arbeiten“ (Lern 1 GB, Z276–279)

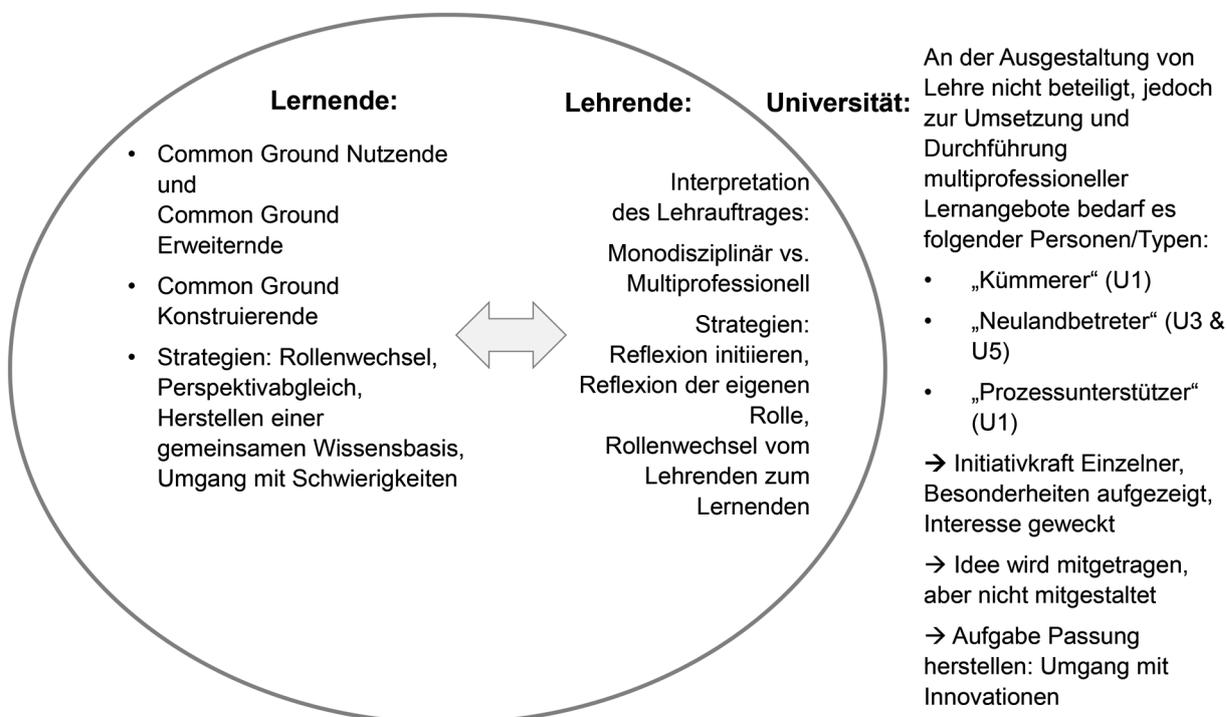
Auch Beiträge der Lerngruppe innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen geraten in den Blick, „dass man sich halt an Verabredungen hält, wenn man gemeinsam was vorbereitet, dass der Einzelne das auch macht“ (Lern 15 GB, Z261–263). Lernender 1 resümiert dazu: „Ich würde im Nachhinein immer noch sagen, eben immer noch dabei bleiben zu sagen: Je multiprofessioneller, desto besser“ (Lern 1 GB, Z154–155).

Bezugnehmend auf das integrierte Modell zum interdisziplinären Lehren und Lernen bewegen sich diese Strategien sowohl im Bereich der interdisziplinären Lehr-/Lernmethoden, aber teilweise auch im aktiven Hinarbeiten auf gemeinsame Lernziele. Sowohl Aspekte des Kennenlernens und Verstehens als auch des Zusammenarbeitens und Reflektierens sind erkennbar (Braßler, 2020). Für den hier genutzten Zusammenhang ließe sich dieses Modell, basierend auf dem Constructive Alignment, noch um die Perspektive der beteiligten Personen aus den heterogenen Professionen erweitern.

Diese dargestellten Strategien der Lernenden lassen sich unter drei Verhaltensmustern der Normalisierung des Umgangs und Erwerbs von Wissen zusammenfassen:

- die Common Ground Nutzenden, die sich eher passiv beim Einbringen ihres Wissens verhalten und vorrangig vom Common Ground profitieren wollen; sie sind an konkreten Inhalten interessiert;
- die Common Ground Erweiternden, die vorwiegend ihr Wissen einbringen und eher passiv in der Annahme fremden Wissens der anderen sind; auch sie sind vorrangig an Inhalten interessiert, sowie
- die Common Ground Konstrukteure, die aktiv Wissen einbringen und annehmen und dadurch den Common Ground aktiv, diskursiv mitgestalten. Für sie steht im Sinne von Mansilla (2017) die Methode, der neue Denkstil als Ziel im Mittelpunkt.

Die Verwendung der einzelnen Strategien ist situationsbezogen und variiert bei den Professionen je nach beteiligten Personen und Lerninhalt.



**Abbildung 1:** Abschließende Ergebnisdarstellung

## 5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Trotz der begrenzten Stichprobe und der Beteiligung von Studiengangverantwortlichen im Projekt lassen sich dennoch zu verschiedenen Theorieperspektiven Anregungen für einen Transfer auf andere interdisziplinäre Lehr-/Lernsettings formulieren.

Mithilfe der Normalisierungsprozessstheorie konnte der Eigenbeitrag der beteiligten Akteursgruppen analytisch rekonstruiert werden: Sowohl Lehrende als auch Lernende zeigten Strategien der Normalisierung des multiprofessionellen Lehrens und Lernens, und zwar bezogen auf die komplexen Lehr- und Lernziele (Braßler, 2020; Schmitz & Höhmann, 2018b). Unterschiede liegen am häufigsten dort, wo zum einen der Perspektivabgleich an bestimmten Inhalten orientiert ist, und wo zum anderen, jenseits der fach- und zeitgebundenen Inhalte, das Prinzip einer Perspektivverschränkung in den Mittelpunkt rückte.

Die Kohärenz der Lehrenden und Lernenden ist zwar interindividuell unterschiedlich, jeweils geprägt von individuellen Zielen und Sinnvorstellungen (May & Finch, 2009). Mansilla (2017) beschreibt einen der Kohärenz ähnlichen ersten Schritt, das „Building Purpose“, was May und Finch (2009) hier als persönliche Sinnvorstellungen charakterisieren. Insofern zeigen sich Kompatibilitäten zwischen der NPT und didaktisch gegenstandsbezogenen Theorieelementen.

Gemeinsamkeiten der Lehrenden und Lernenden zeigten sich bei der Anwendung von Strategien zur kognitiven Partizipation und zum kollektiven Handeln, die hier gemeinsam ausgewertet wurden. Denn unabhängig von den oben erwähnten Anonymitätsgründen gaben die Antworten der Beteiligten diese Unterscheidung kaum her, entgegen der ursprünglichen theoretisch-analytischen Beschreibung (May & Finch, 2009). In ihren Erzählsequenzen verweben die Interviewten meist ihre kognitiven Perspektiven mit konkreten Umsetzungshandlungen. Die abschließenden Reflexionen waren zwar geprägt von interindividuell unterschiedlichen, eingangs formulierten Zielen und Sinnvorstellungen. Interessant ist jedoch, dass sie sich in der Regel auf alle Dimensionen der multiprofessionellen Lernziele, also das Verständnis disziplinärer Perspektiven, interdisziplinäre Fähigkeiten sowie reflektierendes Verhalten bezogen (Braßler, 2020).

Das Common Grounding, als der aktive eigene Arbeitsbeitrag bei der Herstellung einer gemeinsamen Wissensbasis aus dem je subjektiven Bezugsrahmen, wurde von den Befragten in unterschiedlicher Tiefe an Beispielen dargestellt (Bromme et al., 2004). In einigen Erzählsequenzen wurde auf das gemeinsame Verständnis von Grundbegriffen hingewiesen, so wie Öberg (2009) es formuliert: „Different terms are sometimes used to describe the same phenomenon and the same terms are sometimes used to describe different phenomenon“ (Öberg, 2009, S.406). Neben den mit dem multiprofessionellen Lernen jeweils verbundenen Berufszielen sind gerade für das Common Grounding auch berufsspezifisch sehr unterschiedliche Lernergebnisse und Lernaufwände zu berücksichtigen. Je nach Vorwissen ist der Aufwand der unterschiedlichen Professionen zum Herstellen eines gemeinsamen Verständnisses – gerade spezifischer Fachinhalte (z. B. krankheitsbezogene, pharmakologische, architektonische, planungsrechtliche, ökonomische) – und des Nachvollzugs der anderen Perspektiven unterschiedlich. Dies gilt es, für die Planung von Lehre zu berücksichtigen.

Insgesamt eignete sich die Normalisierungsprozessstheorie sehr gut zur Analyse des empirischen Materials, da ihre vier Konstrukte einen guten Zugang zu den Zielen, Handlungsspielräumen und Reflexionen des gemeinsamen Lernens ermöglichen. Die Theorie wird ihrem Anspruch gerecht, Prozesse aus der Perspektive der beteiligten Akteure zu rekonstruieren und dabei förderliche und hinderliche Faktoren zu ermitteln (May & Finch, 2009). Limitierend sei die analytische Trennung zwischen kognitiver Partizipation und kollektivem Handeln, die sich in Erzählungen stets verwoben darstellen. Diese werden nicht getrennt geschildert, daher auch die gemeinsame Darstellung in Form von Handlungsstrategien.

Für das multiprofessionelle Lernen bestehen je nach Profession unterschiedliche Lernergebnisse: professionsspezifisch unterschiedliche Erweiterungen des Wissens und/oder Vertiefungen und die von allen regelhaft erreichten Lernergebnisse (Thistlethwaite & Moran, 2010). Bei der Pla-

nung von Lehr-/Lernarrangements muss dies in der Konzeption Berücksichtigung finden. Als Lösungsansatz können die Fachleute in der Lehre mit ihrem Wissen eingebunden werden und so der Lerngruppe Inhalte aus einer anderen Perspektive erläutern (Schmitz & Höhmann, 2018a).

Eine weitere Theorieperspektive ist die Kontakthypothese. Die Ergebnisse zu Normalisierungsstrategien verweisen auch auf die Bedeutsamkeit informeller Kontakte der Studierenden untereinander, die den Perspektivwechsel und die Herstellung einer gemeinsamen Wissensbasis erleichtern. Mit der Kontakthypothese von Allport et al. (1954) ist in einem solchen multiprofessionellen Studiensetting davon auszugehen, dass mehrere, zwanglose und statusgleiche Kontakte zwischen Personen mit demselben Ziel und einer erlebten wechselseitigen Abhängigkeit – hier verschiedenen Professionen als Lerngruppe – wechselseitige Stereotype mindern können (Allport et al., 1954). In den zum Teil auch als didaktisches Mittel geförderten informellen Kontakten der Studierenden untereinander zeigen sich dort besonders erlebbare Rollenentlastungen vom Berufsalltag. Ohne Status- und Verantwortungsfurcht können Vorurteile, Machtpositionen und mangelndes Wissen über die Zuständigkeiten und Grenzen der Beteiligten im Berufsalltag in den Hintergrund treten und den Umgang untereinander veralltäglichen. Dies verweist im Sinne von Mansilla (2017) darauf, dass multiprofessionelle Lernanreize weniger als punktuelle Ereignisse zu verstehen und konzipieren sind, sondern als longitudinale Kontakte bzw. iterativer Prozess aus disziplinärem Input und integrativem Verständnis mit einem dauerhaften Rekurs auf die Einübung des Prinzips, um eine neue Denkpraxis entwickeln zu können. Die Bedeutung der Verschränkung formeller und informeller Lernsituationen in solchen Lehr- und Lernangeboten wäre in weiteren Studien zu eruieren.

Eine weitere theoretische Perspektive erschließt sich über Piagets Strategien. Betrachtet man die beiden Arten, in denen Lehrende ihren Vermittlungsauftrag interpretieren, lassen sich Anklänge an Piagets Strategien der Assimilation und Akkommodation finden und zur analytischen Verallgemeinerung nutzen (Piaget et al., 2016). Lehrende mit einer monodisziplinären Interpretationsweise verfolgen eher das Ziel, dass Studierende neues Wissen in ihre bereits vorhandenen fachlichen Denkstrukturen einfügen. Lernende sollen neue Erfahrungen assimilieren, also in vorhandene kognitive Strukturen einordnen (Piaget et al., 2016). Im Gegensatz dazu setzt eine multiprofessionelle Interpretation des Lehrauftrages auf die Überwindung der alleinigen Assimilation und fordert darüber hinaus eine akkommodative Leistung.

Neue Erfahrungen und neues Wissen sollen die Lernenden zu einer Anpassung bisheriger Denkschemata anregen und nicht allein die alte Perspektive erweitern oder vertiefen, sondern die Herausbildung einer neuartigen durch die Integration von Alt und Neu befördern. Diese Integrationsleistung gilt es in einer multiprofessionell ausgerichteten Hochschullehre systematisch anzustoßen, um langfristig Studierende zu aktivieren, in immer neuen Kontexten ihrer Berufe nach Schnittmengen für immer wieder neu auszuhandelnde Common Grounds zu suchen und diese für multiprofessionell zu lösende Praxisprobleme anschlussfähig zu machen.

## Literaturverzeichnis

- Allport, G. W., Clark, K. & Pettigrew, T. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Barr, H. (2002). *Interprofessional Education. Today, yesterday and tomorrow: a review*. Online verfügbar unter <https://www.caipe.org/download/caipe-2002-interprofessional-education-today-yesterday-and-tomorrow-barr-h-pdf/>, zuletzt geprüft am 22.02.2021.
- Braßler, M. (2020). *Praxishandbuch Interdisziplinäres Lehren und Lernen*. 50 Methoden für die Hochschullehre. Beltz Juventa.
- Bromme, R., Jucks, R. & Rambow, R. (2004). Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 176–188). Hogrefe.
- Höhmann, U., Schmitz, D., Lautenschläger, M. & Inhester, O. (2015). Neue Perspektiven: Interprofessionelle Zusammenarbeit für eine bessere Versorgung von Menschen mit Demenz. In *Dr. med. Mabuse* (216), S. 50–51.

- Howe, A., Mathie, E., Munday, D., Cowe, M., Goodman, C., Kennan, J., Kendall, S., Poland, F., Staniszewska, S. & Wilson, P. (2017). Learning to work together – lessons from a reflective analysis of a research project on public involvement. In *Research involvement and engagement* 3, S. 1. DOI: 10.1186/s40900-016-0051-x.
- Lerch, S. (2017). *Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung*. Waxmann (UTB Schlüsselkompetenzen, 4835).
- Mansilla, V. B. (2017). *Interdisciplinary learning: A cognitive-epistemological foundation*. 2. Aufl. Unter Mitarbeit von Veronica Boix Mansilla. Hg. v. R. Frodeman und J. Klein. Oxford University. United Kingdom (Oxford Handbook of Interdisciplinarity).
- May, C. & Finch, T. (2009). Implementing, Embedding, and Integrating Practices: An Outline of Normalization Process Theory. In *Sociology* 43, S. 535–554.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Beltz.
- Mearns, C., Wilson, J. & Buchanan, M. (2012). Multiprofessional education: improving care for acutely ill children. In *Nursing children and young people* 24 (4), S. 14–17. DOI: 10.7748/ncyp2012.05.24.4.14.c9089.
- Miller, C., Freeman, M. & Ross, N. (1999). *Shared learning and clinical teamwork*. New directions in education for multiprofessional practice. ENB.
- Öberg, G. (2009). Facilitating interdisciplinary work: using quality assessment to create common ground. In *High Educ* 57 (4), S. 405–415. DOI: 10.1007/s10734-008-9147-z.
- Piaget, J., Fatke, R. & Kober, H. (2016). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. 4. Aufl. Beltz.
- Quandt, M., Schmidt, A., Segarra, L., Beetz-Leipold, C., Degirmenci, Ü., Kornhuber, J. & Weih, M. (2010). Wahlfach Teamarbeit: Ergebnisse eines Pilotprojektes zur interprofessionellen und interdisziplinären Ausbildung mit formativem Team-OSCE (TOSCE). In *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung* 27(4):Doc60. DOI: 10.3205/zma000697.
- Repko, A., Navakas, F. & Fiscella, J. (2007). Integrating interdisciplinarity: How the theories of common ground and cognitive interdisciplinarity are informing the debate on interdisciplinary integration. In *Issues in Integrative Studies* (25), S. 1–31.
- Roodbol, P. F. (2010). Multiprofessional education to stimulate collaboration: a circular argument and its consequences. In *GMS Zeitschrift für medizinische Ausbildung* 27 (2), Doc28. DOI: 10.3205/zma000665.
- Schmitz, D. & Höhmann, U. (2016). Properties, promotive and obstructive conditions of multi-professional teaching and learning of health professions and non-health professions: an explorative survey from the perspective of teachers. In *GMS journal for medical education* 33 (2), Doc26. DOI: 10.3205/zma001025.
- Schmitz, D. & Höhmann, U. (2018a). Multiprofessionelles Lernen in der Praxis. Umgang mit professionsbezogener Heterogenität in einer Studieneingangswoche. In *Pflegewissenschaft* 21 (8), S. 332–336.
- Schmitz, D. & Höhmann, U. (2018b). Wie kann gemeinsames Lernen didaktisch angereichert werden? In *Pflege* 71 (7), S. 26–30. DOI: 10.1007/s41906-018-0587-5.
- Schmitz, D. & Lautenschläger, M. (2016). Together everyone achieves more – Innovative Projekte zur multiprofessionellen Zusammenarbeit von Gesundheits- und Nicht-Gesundheitsberufen. In *Pflegezeitschrift* 69 (7), S. 394–396.
- Silenas, R., Akins, R., Parrish, A. R. & Edwards, J. (2008). Developing disaster preparedness competence: an experiential learning exercise for multiprofessional education. In *Teaching and learning in medicine* 20 (1), S. 62–68. DOI: 10.1080/10401330701798311.
- Thistlethwaite, J. & Moran, M. (2010). Learning outcomes for interprofessional education (IPE): Literature review and synthesis. In *Journal of interprofessional care* 24 (5), S. 503–513. DOI: 10.3109/13561820.2010.483366.
- Wood, P. (2017). Overcoming the problem of embedding change in educational organizations. In *Management in Education* 31 (1), S. 33–38. DOI: 10.1177/0892020616685286.

## Autorinnen

JProf. Dr. phil. Daniela Schmitz. Juniorprofessur für Innovative und Digitale Lehr- und Lernformen in der Multiprofessionellen Gesundheitsversorgung, Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Gesundheit/Department für Humanmedizin, Witten, Deutschland; E-Mail: daniela.schmitz@uni-wh.de

B.A. Britta Becker. Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Gesundheit/Department für Humanmedizin, Witten, Deutschland; E-Mail: [britta.becker@uni-wh.de](mailto:britta.becker@uni-wh.de)

M.A. Kirstin Schütz. Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Gesundheit/Department für Humanmedizin, Witten, Deutschland; E-Mail: [kirstin.schuetz@uni-wh.de](mailto:kirstin.schuetz@uni-wh.de)

Prof. Dr. Ulrike Höhmann. Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Gesundheit/Department für Humanmedizin, Witten, Deutschland; E-Mail: [ulrike.hoehmann@uni-wh.de](mailto:ulrike.hoehmann@uni-wh.de)



**Zitiervorschlag:** Schmitz, D., Becker, B., Schütz, K. & Höhmann, U. (2022). (Normalisierungs-)Strategien von Lehrenden und Lernenden in interdisziplinären Lehr-/Lernkontexten, *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2201W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

### Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Alle Beiträge von **die hochschullehre** können Sie kostenfrei als PDF-Datei herunterladen!

[wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)