

# **Masterarbeit**

## **Das Lernfeldkonzept in Kombination mit modernen Lehr- und Lernmethoden**

### **Entwicklung eines Curriculums für die Pflegehilfeausbildung an der Schule zur Vorbereitung auf die allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege Graz**

eingereicht von  
**Nina Goger, BSc.**

zur Erlangung des akademischen Grades  
**Master of Science  
(MSc)**

an der  
**Medizinischen Universität Graz**

ausgeführt am  
**Institut für Pflegewissenschaft**

unter der Anleitung von Betreuer/in

**Mag.<sup>a</sup> Dr.in Susanna Schaffer**

Ebersdorf bei Hartberg, am 17.05.2016

## **Eidesstattliche Erklärung**

*Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen nicht verwendet habe und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.*

*Ebersdorf bei Hartberg, am 17.05.2016*

*Nina Goger, BSc. eh*

## Danksagung

Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759 - 1805) sagte „*Was ist vergeßlicher als Dankbarkeit?*“. Um diesem Vergessen der Dankbarkeit entgegenzuwirken, verfasse ich diese Danksagung. Zunächst möchte ich mich bei allen bedanken, die mich am Weg zur Vollendung meiner Masterarbeit begleitet, motiviert und unterstützt haben.

Bedanken möchte ich mich in erster Linie bei meiner Betreuerin, Frau Mag.a Dr.in Susanna Schaffer, für die lehrreiche Unterstützung. Durch kritisches Hinterfragen und konstruktive Kritik konnte Sie mich immer wieder bei meinen Fragen unterstützen. Danke für Ihre Zeit und Mühen, die Sie in meine Arbeit investiert haben!

Mein Dank gilt Dir, Gerald Hörzer, MSc, der mir die Zusammenarbeit mit der Schule zur Vorbereitung auf die Ausbildung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege Graz ermöglichte. Mein Dank gilt des Weiteren meinen Eltern, meinem Freund, meinen Freunden/Freundinnen und Arbeitskollegen/Arbeitskolleginnen, welche mir über die Schaffungsperiode hinweg mit Motivation, Geduld und gutem Rat ausdauernd zur Seite standen. Danke für eure hilfreichen Zuwendungen und positiven Gedanken!

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungen</b> .....	<b>7</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>8</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>8</b>
<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>9</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>11</b>
1.1 Zielsetzung, Fragestellung und Einschränkungen/Abgrenzungen .....	12
1.2 Aufbau der Arbeit .....	14
1.3 Methodisches Vorgehen .....	15
<b>2. Schule zur Vorbereitung auf die allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege Graz</b> .....	<b>16</b>
2.1 Angebotene Ausbildungen .....	17
2.1.1 Vorbereitungslehrgang .....	17
2.1.2 Pflegehilfelehrgang.....	17
2.1.3 Medizinische Assistenzberufe.....	17
<b>3. Gesetzliche Grundlagen der Pflegehilfeausbildung</b> .....	<b>18</b>
3.1 Pflegehilfe- Ausbildungsverordnung.....	18
3.2 Tätigkeitsbereiche der Pflegehilfe .....	22
3.3 Curriculum Pflegehilfe .....	24
3.4 Medizinische Assistenzberufe Ausbildungsverordnung .....	25
<b>4. Lernfelddidaktik</b> .....	<b>26</b>
4.1 Historische Entwicklung der Lernfelddidaktik .....	26
4.2 Kennzeichen des Lernfeldkonzepts.....	27
4.3 Leitbegriffe der Pädagogik: Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Lernfeldorientierung .....	28
4.4 Kompetenzorientierung .....	28
4.4.1 Kompetenzen in der Pflegeausbildung/Pflegekompetenz .....	29
4.5 Handlungsorientierung .....	31

4.6 Lernfeldorientierung .....	34
4.6.1 Handlungsfelder .....	35
4.6.2 Geschäfts-/Arbeitsprozess .....	35
4.6.3 Lernfelder .....	36
4.6.4 Lernsituationen .....	36
4.6.5 Vom Handlungsfeld zur Lernsituation .....	37
4.6.6 Grundstruktur und Aufbau eines Lernfelds .....	39
4.6.7 Probleme bei der Umsetzung .....	39
4.6.8 Auswirkungen des Lernfeldkonzepts für den Unterricht .....	41
<b>5. Curriculare Umsetzung des Lernfeldkonzepts .....</b>	<b>42</b>
5.1 Begriffsdefinitionen .....	42
5.2 Curriculumsentwicklung .....	43
5.3 Reichweite von Curricula .....	46
<b>6. Lernortkooperation .....</b>	<b>48</b>
6.1 Theorie-Praxis-Verknüpfung .....	50
6.1.1 Cognitive-Apprenticeship Konzept .....	51
<b>7. Evaluation des Unterrichts - Lernerfolgskontrollen .....</b>	<b>53</b>
<b>8. Problemorientiertes Lernen im Lernfeldkonzept .....</b>	<b>58</b>
8.1 Der Siebensprung .....	60
<b>9. E-Learning .....</b>	<b>62</b>
9.1 Medienkompetenz .....	63
9.2 Lernformen .....	64
9.2.1 Präsenzlernen .....	64
9.2.2 Blended Learning .....	64
9.3 Kommunikationsformen des E-Learning .....	65
9.3.1 Synchroner Kommunikationsformen .....	65
9.3.2 Asynchrone Kommunikationsformen .....	65
9.4 Lernpräferenzen .....	65
9.5 Problem der Akzeptanz .....	67

9.6 E-Learning Werkzeuge .....	67
9.6.1 Der Chat.....	67
9.6.2 Umsetzung des Chats im Unterricht .....	68
9.6.3 Das virtuelle Klassenzimmer.....	69
9.6.4 Umsetzung des virtuellen Klassenzimmers im Unterricht.....	69
9.6.5 Das Wiki-Web.....	69
9.6.6 Umsetzung des Wiki-Webs im Unterricht.....	70
9.6.7 Integration von Blended Learning in Lernfeldern .....	70
9.6.8 Konsequenzen des Blended Learning für das Lernfeldkonzept .....	71
<b>10. Entwicklung eines lernfeldbezogenen Curriculumms in Verbindung mit modernen Lehr- und Lernmethoden .....</b>	<b>72</b>
10.1 Erste Entwicklungsphase: Arbeitsmarktanalyse .....	73
10.2 Zweite Entwicklungsphase: Rahmenbedingungen analysieren .....	74
10.2 Dritte Entwicklungsphase: Handlungsfelder analysieren .....	74
10.3 Vierte Entwicklungsphase: Lernfelder entwickeln .....	75
10.4 Fünfte und sechste Entwicklungsphase: Lernsituationen entwickeln und Lernsituationen vorbereiten.....	80
10.6 Siebente Entwicklungsphase: Curriculum evaluieren und überarbeiten .....	84
<b>11. Diskussion und Ausblick .....</b>	<b>85</b>
<b>12. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>92</b>

## Abkürzungen

AEDL	Aktivitäten und existentiellen Erfahrungen des Lebens
bzw.	beziehungsweise
CINAHL	Suchmaschine, enthält vorwiegend englischsprachige Artikel über Krankenpflege und Pflegewissenschaft
CD-Roms	Compact Disc Read-Only Memory
d.h.	das heißt
Drop-out Rate	Ausfallsquote
et al.	et alii (und andere)
GuKG	Gesundheits- und Krankenpflegegesetz
ÖBIG	Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheit
Pflh-AV	Pflegehilfe- Ausbildungsverordnung
PubMed	Suchmaschine, offizielle Medline-Version der National Libray of Medicine
WBTs	web based training
z.B.	zum Beispiel

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammenhang von Lernfeldern (in Anlehnung an [Schewior-Popp, 2005]) ....34

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterrichtsfächer, Lehrinhalte und Stunden der theoretischen Ausbildung nach der Pflh-AV (in Anlehnung an [Bundeskanzleramt, 2014a. S. 20-24]) .....	22
Tabelle 2: Lerninhalte und dazugehörige Lernziele (in Anlehnung an [ÖBIG, 2004. S. IX]) ..	24
Tabelle 3: Ebenen und ihre Inhalte/Probleme (in Anlehnung an [Muster-Wäbs und Schneider, 2005]) .....	40
Tabelle 4: Handlungsphasen des Lernfeldkonzepts und Schritte des problembasierten Lernens (in Anlehnung an [Panke-Kochinke, 2005 und Schwarz-Goavers, 2006]) .....	58
Tabelle 5: Arbeitsschritte des „Siebensprungs“ (in Anlehnung an [van Meer, 1994]) .....	61
Tabelle 6: Fähigkeiten zur Mediennutzung (in Anlehnung an [Sander und Heidemann, 2004]) .....	63
Tabelle 7: Lernfelder des Curriculums Pflegehilfe.....	76
Tabelle 8: Lernfeld 4 inklusive Zielformulierungen und Inhalt (in Anlehnung an [Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen ÖBIG, 2004]).....	80
Tabelle 9: Stundenplan Lernfeld 4/ Woche 1 .....	81
Tabelle 10: Stundenplan Lernfeld 4/ Woche 2 .....	81
Tabelle 11: Stundenplan Lernfeld 4/ Woche 3 .....	82

## Zusammenfassung

Die lernfeldorientierte Curriculumsentwicklung gehört zu den aktuellsten Konzepten, die zurzeit in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung diskutiert werden. In der Lernfelddidaktik wird versucht, den Unterricht nicht mehr nach Fächern zu strukturieren, sondern nach Lernfeldern, welche aus Handlungsfeldern situationsbezogen zum beruflichen Handeln entwickelt werden. In dieser Arbeit wird aufgezeigt, wie neue Lehr- und Lernmethoden mit dem Lernfeldkonzept kombiniert werden können, um handlungskompetente Pflegekräfte auszubilden. Exemplarisch wird ein Curriculum entworfen, das am Lernfeldkonzept und neuen Lehr- und Lernmethoden wie dem E-Learning, problemorientierten Lernen und handlungsorientierten Lernen orientiert ist. Es wurde eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt, um die Notwendigkeit für ein lernfeldorientiertes Curriculum mit neuen Lehr- und Lernmethoden aufzuzeigen. Diese Arbeit setzt sich mit den Anforderungen der umsetzenden Bildungseinrichtung, gesetzlichen Vorgaben und den Aspekten des Lernfeldkonzepts auseinander und analysiert damit verbundene neue Lehr- und Lernmethoden hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zur Vermittlung, Entwicklung und Förderung handlungsorientierter Kompetenzen, welche für ein zukünftiges erfolgreiches Berufsleben bedeutsam sind. Um ein optimales Lernumfeld zur Kompetenzvermittlung zu schaffen, bedarf es einer Kooperation der beiden Lernorte „Betrieb“ und „Schule“. Diese Lernortkooperation wird in der lernfeldorientierten Curriculumsentwicklung genauso berücksichtigt wie innovative und erfolgreiche Lehr- und Lernmethoden, zu denen das E-Learning, problemorientiertes Lernen und handlungsorientiertes Lernen zählen. Die recherchierten Aspekte zum Lernfeldkonzept lassen erkennen, dass für den Implementationsprozess des neuen Curriculums einiges an Motivation und Kreativität aller beteiligten Personen benötigt wird. Damit Auszubildende auf anspruchsvolle Situationen ihrer zukünftigen pflegerischen Berufswelt vorbereitet werden und mit handlungsorientierter Kompetenz ausgestattet sind, kann der lernfeldorientierte Unterricht als vielversprechende Perspektive angesehen werden.

## **Abstract**

Learning area-orientated curriculum development is currently one of the most discussed concepts in health and nursing education. The main idea of learning area didactics is to structure lessons not according to subjects, but rather according to learning areas, which include situational spheres of activities that are developed from professional practice. This MSc thesis demonstrates how new teaching and learning methods can be combined with the concept of learning areas to form competent nurses. As an example, a curriculum is designed, which is structured according to the learning areas concept and new teaching and learning methods such as e-learning, problem-based learning and action-oriented learning. Moreover, a comprehensive literature search was conducted to demonstrate the need for a learning area-orientated curriculum with new teaching and learning methods. I consider different requirements for implementing educational institutions, legal requirements and various aspects of the learning area concept, and analyze new teaching and learning methods in terms of their effectiveness in communicating, developing and advancing action-related skills- which are important for a successful career. In order to create an optimal environment for acquiring competencies, cooperation between the two learning locations school and workplace is inevitable – In addition to this cooperation this thesis also considers innovative and successful teaching and learning methods such as e-learning, problem-based learning and action-oriented learning. The implementation of a new learning area-orientated curriculum requires a lot of motivation and creativity. In sum, learning area-orientated curricula are one promising way of preparing students for challenging situations in their future profession of nursing.

# 1. Einleitung

„Genies fallen nicht vom Himmel. Sie müssen Gelegenheit zur Ausbildung und Entwicklung haben.“ (August Bebel \*1840 – †1913) Diese Aussage von August Bebel zeigt, dass eine qualitativ hochwertige Ausbildung, die an die Bedürfnisse von Lernenden angepasst ist, die optimale Voraussetzung für ein selbstreflektiertes, fachliches Arbeiten im späteren Berufsleben darstellt. Komplexe Veränderungen unserer Zeit stellen hohe Ansprüche an die Ausbildung von Pflegepersonal. Der hohe Anteil an alten Menschen in der Bevölkerung, die chronischen Erkrankungen, die technischen Neuerungen sowie Forschungserkenntnisse der Pflegewissenschaft und anderer Bezugswissenschaften der Pflege, die Angehörigenberatung und ökonomische Anforderungen spielen eine Rolle im Berufsalltag von Pflegenden. Zusammengefasst ist der berufliche Pflegealltag durch unterschiedliche, schnelllebige, sich wandelnde Situationen geprägt. Diese wiederum stellen spezielle Anforderungen an die Pflegeausbildung. Es ist kaum möglich, während der Ausbildungszeit alle möglichen Situationen zu lehren. Fachwissen veraltet schnell, was heute noch aktuell ist, kann morgen bereits nicht mehr dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen (Geppert 2005). Von Vorteil ist es deshalb, Auszubildenden eine Vielzahl an Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um sich den dynamischen Gegebenheiten des pflegerischen Alltags anzupassen. Durch eine lernfeldorientierte Ausbildung werden ihnen Handlungsfähigkeit und Kompetenz näher gebracht. Wenn Pflegenden bereits in ihrer Ausbildung zu handlungsfähigem und kompetentem Verhalten angeregt werden, werden sie sich in der Arbeitswelt der Pflege zurechtfinden und mit Professionalität arbeiten können. Bildungseinrichtungen müssen durch die sich ständig verändernden Anforderungen der Arbeitswelt und der Wissenschaft ihre Curricula stetig erneuern. Neue Curricula zu entwerfen, ist oft ein langwieriger Prozess, der sich über Jahre hinziehen kann. In der Zwischenzeit der Curriculumsentwicklung können sich wieder Neuerungen in Wissenschaft und Pädagogik entwickeln. Der lernfeldorientierte Ansatz bietet hier Abhilfe, indem er Kompetenzen festlegt, die von Lernenden zu erwerben sind. Inhalte werden nicht mehr konkret formuliert, sondern auf einer höheren Abstraktionsebene gebildet. Es ändern sich somit nicht die Kompetenzen, die z.B. für das Durchführen des Pflegeassessments notwendig sind, sondern die Qualität und Quantität einzelner Tätigkeiten. Eine qualitative Änderung der Fachkompetenz hinsichtlich des Pflegeassessments ist hier die Veränderung der Dokumentation von handschriftlich hin zu computergestützt. Somit liegt es in der Hand der Lehrenden, welche Inhalte und Handlungen zum Erwerb von Kompetenzen gewählt werden (Muster-Wäbs und Schneider, 2005). In gegenwärtigen Ausbildungen ist nach Gerstenmaier und Mandl (1995) die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln eines der Hauptprobleme. Ursache dafür ist meist ein mangelnder Bezug der Inhalte des Unterrichts zu sinngebenden Kontexten. Eine starke Orientierung zu Faktenwissen herrscht vor und der

Lebens- und Berufsbezug wird außen vor gelassen. Dabei bietet das Lernfeldkonzept einen optimalen Ansatz, um wirksam und handlungsorientiert zu unterrichten. In Verbindung mit modernen Lehr- und Lernmethoden wie dem problemorientierten Lernen, dem handlungsorientierten Lernen, der Lernortkooperation und dem E-Learning, kann das Lernfeldkonzept sinngerecht verwirklicht werden. Besonders das E-Learning wird in Zukunft an Bedeutung gewinnen, da der Arbeitsaufwand verringert wird und es eine kostengünstige und rasche Art der Wissensvermittlung darstellt und computergestützte Kompetenzen erweitert werden. Von Seiten der Lernenden wird dabei Eigenmotivation, Selbstständigkeit und ein kommunikativer Dialog gefordert. Das Lernfeldkonzept in Kombination mit den genannten Lehr- und Lernmethoden führt zu einer handlungsorientierten Gestaltung des Unterrichts und integriert die Interessen von Lernenden in den Unterricht, somit führt das Lernfeldkonzept zu einem selbstständigen Aneignungs- und Lernprozess führt. 2012 waren 9916 Personen in Österreich in der Pflegehilfe tätig (Statistik Austria, 2013). Sie alle durchliefen die Ausbildung zum Pflegehelfer oder zur Pflegehelferin in Pflegehilfelehrgängen an Lehranstalten. In diesen Lehrgängen wird großteils noch immer nach Fächern unterrichtet. Mithilfe dieser Arbeit soll das bisherige Konzept der Fächerstruktur überarbeitet werden und ein neues, fächerübergreifendes Curriculum anhand von Lernfeldern entstehen. Eine Ausbildung nach dem Lernfeldkonzept vermittelt Lernenden, dass sie und ihre spätere Arbeits- und Lebenswelt ernst genommen werden, sie eröffnet ihnen Selbst- und Mitbestimmungsrecht und führt schlussendlich zum Ziel der beruflichen Mündigkeit.

## **1.1 Zielsetzung, Fragestellung und Einschränkungen/Abgrenzungen**

Das Ziel dieser Arbeit ist es, neue Lehr- und Lernmethoden in Kombination mit dem Lernfeldkonzept zu analysieren und in das Curriculum der Pflegehilfeausbildung zu integrieren. Lehrende sollen dadurch befähigt werden, den Unterricht handlungsorientiert zu gestalten. Lernenden soll durch das handlungsorientierte Lernen sowie das E-Learning ermöglicht werden, besser für den späteren beruflichen Alltag vorbereitet zu sein. Durch eine ausführliche Literaturrecherche wird der aktuelle Stand der Wissenschaft zum Thema Lernfeldorientierung überprüft. Auf den Ergebnissen dieser Analyse wird aufbauend ein Curriculum, am Lernfeldkonzept orientiert entwickelt. Hiermit sollen den Lernenden komplexe Inhalte auf eine inhaltlich und zeitlich abgestimmte Weise nähergebracht werden. Die Orientierung am Lernfeld zum Verfassen eines Curriculums ist an sich keine neue Idee, allerdings soll in Verbindung mit dem handlungsorientierten und problemorientierten Lernen und E-Learning eine neue Form des Unterrichtens entstehen. In diesem Zusammenhang kann das Lernfeldkonzept zu einem berufsorientierten Lernen führen.

Durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit wird die Notwendigkeit einer neuen Orientierung in der Umsetzung des Curriculum für die Pflegehilfeausbildung aufgezeigt. Eine

pädagogische Neuorientierung soll zu einer Änderung der Rahmenbedingungen führen, weg von der Fächerorientierung im Unterricht hin zu einer Lernfeldorientierung in ganz Österreich. Das Konzept, das hier entwickelt wird, soll und kann als Vorlage für weitere Forschungsarbeiten und für praktische Umsetzungen dienen.

Folgende Forschungsfrage soll im Rahmen der Arbeit untersucht werden:

Inwieweit kann das Lernfeldkonzept mit neuen Lehr- und Lernmethoden wie dem handlungsorientierten Lernen, dem problemorientierten Lernen und dem E-Learning verknüpft werden, um ein zeitgemäßes Curriculum zu entwickeln?

Folgende Subfragen sollen im Rahmen der Arbeit untersucht werden:

1. Wie können Unterrichtsfächer verknüpft werden, um handlungsorientierte und berufsbezogene Kompetenzen zu vermitteln?
2. Wie kann ein an dem Lernfeldkonzept orientiertes Curriculum entwickelt werden und gestaltet sein? Welche Formen der Evaluation des Unterrichts bieten sich im Lernfeldkonzept an?
3. Welche Anforderungen stellen neue Lehr- und Lernmethoden an den Lernort „Schule“ und an den Lernort „Betrieb“? Was meint Lernortkooperation und wie kann diese verwirklicht werden?
4. Was ist handlungsorientiertes Lernen? Welche Ziele verfolgt dieses Lehr- und Lernkonzept, welche Kompetenzen werden damit vermittelt und wie wird das handlungsorientierte Lernen durchgeführt?
5. Was meint problemorientiertes Lernen? Wie wird diese Methode des Lernens didaktisch aufbereitet und in den Unterricht integriert? Welchen Mehrwert stellt diese Methode für die Wissensvermittlung dar?
6. Was ist E-Learning? Wie und in welchen pflegerelevanten Settings kann E-Learning durchgeführt werden? Welche Ziele verfolgt diese Lehr- und Lernmethode? Welche Methoden der Umsetzung stehen Lehrenden zur Verfügung?

Die Fragestellung ist deshalb von Bedeutung, da bereits im Curriculum „Pflegehilfe des ÖBIG“ von 2004 immer wieder betont wird, dass die Fächer untereinander zu vernetzen sind und Querverbindungen zwischen den Fächern hergestellt werden sollen. Das Lernfeldkonzept bietet in Verbindung mit modernen Lehr- und Lernmethoden diese Möglichkeit (ÖBIG, 2004).

Das zu erwartende Ergebnis ist ein verändertes Curriculum der Pflegehilfeausbildung, welches am Lernfeldkonzept orientiert ist und neue Lehr- und Lernmethoden einschließt. Des Weiteren ist eine theoretische Beantwortung der Fragestellung anhand einer Literaturlarbeit zu erwarten.

Da es sowohl männliche als auch weibliche Lernende in der Pflegehilfeausbildung gibt, ist das Thema für beide Geschlechter gleich bedeutsam. Insgesamt gab es in Österreich 2012/2013 20601 Schüler und Schülerinnen in Schulen im Gesundheitswesen. Davon waren 3866 männlich und 16735 weiblich (Statistik Austria, 2013).

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

Die Arbeit setzt sich aus zwei Abschnitten zusammen. Im ersten Abschnitt der Arbeit werden in Kapitel eins bis neun theoretische Inhalte, auf welche sich das Thema stützt, bearbeitet. Im zweiten Abschnitt wird im Kapitel zehn der Vorgang der methodischen Entwicklung des Curriculums erläutert. Im zweiten Kapitel der Arbeit wird auf die Schule zur Vorbereitung auf die allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege Graz eingegangen. Aktuelle Informationen zum Pflegehilfelehrgang werden dargestellt und das Leitbild der Schule wird beschrieben. Danach werden die Ziele der Schule sowie die Arten der Ausbildungsangebote genannt. Im dritten Kapitel werden die gesetzlichen Grundlagen und ihre Tragweite für das Lernfeldkonzept erörtert. Hierbei werden die Pflegehilfeausbildungsverordnung mit ihren Unterrichtsfächern und Inhalten sowie die im GuKG verankerten pflegerischen Maßnahmen der Pflegehilfe erklärt. Die Grundorientierung der Ausbildung zur Pflegehilfe wird anhand des Curriculum „Pflegehilfe“ beschrieben und durch die neue „Medizinische Assistenzberufe Ausbildungsverordnung“ wird versucht, auf moderne pädagogische Ansichten hinzuweisen. Im vierten Kapitel liegt der Schwerpunkt auf dem Fokus der Arbeit, dem Lernfeldkonzept. Zu Beginn wird die historische Entwicklung beleuchtet, um weiters auf Kennzeichen und Leitbegriffe, Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung und Lernfeldorientierung des Lernfeldkonzepts einzugehen. In Kapitel fünf wird anfangs die Entwicklung von Curricula und Definitionen ähnlicher Begriffe besprochen, später wird auf die Reichweite von Curricula Bezug genommen. Das sechste Kapitel befasst sich mit der Lernortkooperation und ihren Konsequenzen für die Pflegehilfeausbildung. Bezüglich der praktischen Arbeit am Lernort „Betrieb“ wird das Cognitive-Apprenticeship-Konzept als didaktische Wissensvermittlungsvariante herangezogen. Das siebente Kapitel widmet sich der Evaluation des Unterrichts. Es wird versucht, verschiedene Arten von Lernerfolgskontrollen zu analysieren und die Entwicklung von neutralen Lernerfolgskontrollen wird diskutiert. In diesem Teil der Arbeit wird ein Bezug zwischen dem Lernfeldkonzept und dem problemorientierten Lernen hergestellt. Die Methode des problemorientierten Lernens bildet den Schwerpunkt des achten Kapitels. Danach befasst sich das Kapitel neun mit den

Elementen des E-Learnings und dem Begriff der Medienkompetenz. Integriert in dieses Kapitel sind E-Learning Methoden, welche zurzeit im Unterricht Anwendung finden. Das Kapitel zehnt enthält den praktischen Teil der Arbeit und befasst sich mit der konkreten Entwicklung eines Curriculums zur Pflegehilfe, welches Elemente des Lernfeldkonzepts mit dem E-Learning und anderen modernen Lehr- und Lernmethoden verbindet. Abschließend wird eine Diskussion mit Ausblick in die Zukunft der Pflegehilfeausbildung folgen.

### **1.3 Methodisches Vorgehen**

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde Literatur in Deutsch und Englisch aus den Bereichen der Erziehungswissenschaften, der Rechtswissenschaften, der Pflegepädagogik sowie der Pflegewissenschaft ausgewählt. Die Aktualität der Literatur fand Berücksichtigung. Zu Anfang der Recherche durchsuchte ich das Internet zu den Schlüsselwörtern Lernfeldkonzept, Lernfelddidaktik, problemorientiertes Lernen und E-Learning. Dies sollte mir helfen, einen Überblick über die Themengebiete zu erlangen. Auf einigen Internetseiten wurden relevante gesetzliche Informationen, die als Grundlagen dienen, gesucht. Es wurde im Online-Bibliothekskatalog der Karls-Franzens-Universität Graz und der Medizinischen Universität Graz mit den genannten Schlüsselwörtern nach geeigneter Literatur gesucht. Der Fachzeitschriften Katalog der beiden Universitäten wurde im weiteren Verlauf mit denselben Schlüsselwörtern durchsucht. Um den aktuellen Stand der Pflegewissenschaft zu erfassen, wurden die relevanten Online Datenbanken CINAHL und PubMed mit den Schlüsselwörtern auf Englisch und Deutsch durchsucht. Gewichtige Literaturhinweise aus den ausgewählten Studien und Artikeln wurden als Literaturquellen hinzugezogen.

## **2. Schule zur Vorbereitung auf die allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege Graz**

Zu Beginn dieser Arbeit wird die Bildungseinrichtung, an der die praktische Umsetzung des entwickelten Curriculums erfolgen könnte, vorgestellt. Die Bildungseinrichtung ist die „Schule zur Vorbereitung auf die allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege Graz“. An ihr werden verschiedene Ausbildungen angeboten. Seit 1997 gibt es den Vorbereitungslehrgang und seit 2007 die Pflegehilfelehrgänge. Es stehen zurzeit 90 Ausbildungsplätze im Vorbereitungslehrgang, 114 Ausbildungsplätze in den Pflegehilfelehrgängen und weitere Ausbildungsplätze für die Ausbildung in medizinischen Assistenzberufen zur Verfügung. Insgesamt werden zurzeit 210 Lernende ausgebildet. In der Pflegehilfe starten jährlich drei Lehrgänge im März, April und November. Die Schule bildet arbeitsmarktorientiert aus und ist eine Privatschule des Landes Steiermark mit Öffentlichkeitsrecht.

Das Leitbild der Schule ist zugleich auch ihr Bildungsbegriff. Dabei sind die vier Hauptsäulen: die Qualifikation, die Persönlichkeitsbildung und dynamische Lernkultur, die Qualität und Schulpartnerschaft sowie die Berufsorientierung. Bei der Qualifikation legt die Schule Wert auf Basiswissen, eine anwendungsorientierte Vernetzung, bestimmte Schlüsselqualifikationen und soziale Handlungskompetenz. Zur dynamischen Lernkultur und Persönlichkeitsbildung zählen Bildung und Kultur, eine angebrachte Wertschätzung, das Akzeptieren von Persönlichkeiten, das Fördern von musischen, kreativen und sportlichen Interessen sowie das Ausbilden eines Umwelt- und Gesundheitsbewusstseins. Unter Qualität und Schulpartnerschaft ist eine ständige Weiterentwicklung der Schule zu verstehen. Dazu zählen aber auch eine ständige Weiter- und Fortbildung der Lehrenden. Als Schulpartnerschaft wird der partnerschaftliche Umgang von Eltern, Lehrenden und Lernenden im Schulalltag bezeichnet. Bei der Berufsorientierung ist das Vermitteln von bildenden, fachtheoretischen, lebens- und berufspraktischen sowie pflegerischen Unterrichtselementen relevant.

Das Ziel der „Schule zur Vorbereitung auf die allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege Graz“ ist „Wissen und Kompetenz“ zu vermitteln. Hierbei werden Sach-, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz durch

- Wahrnehmen, Erkennen und Verstehen,
- Wissen, Analysieren und Interpretieren,
- Darstellen, Gestalten und Urteilen erlernt.

Durch das Übertragen von Verantwortung für organisatorische Angelegenheiten werden Teamfähigkeit und soziale Kompetenz entwickelt. Durch das Anwenden neuer Lehr- und

Lernformen übernehmen Lernende Eigenverantwortung für ihr Arbeiten, ihr Lernen und ihr Leben. Ziel ist die Bildung des Selbst durch praktisches Arbeiten, Beobachtung, Dokumentation und Präsentation. Durch das Einbeziehen von pädagogischen Richtlinien, einer angemessenen Schulkultur und gesellschaftlicher Normen kann jedes Individuum seine Identität formieren. Das Ziel der Qualitätssicherung wird durch eine ständige Weiterentwicklung der Schule erreicht (Schule zur Vorbereitung auf die Ausbildung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege des Landes Steiermark, 2014).

## **2.1 Angebotene Ausbildungen**

Die Schule umfasst den Vorbereitungslehrgang, die Pflegehilflehrgänge und die Ausbildungsplätze für Ausbildungen in den medizinischen Assistenzberufen.

### **2.1.1 Vorbereitungslehrgang**

Der Vorbereitungslehrgang bereitet auf die Schule für allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege vor. Dieser integriert Fächer wie Deutsch, Englisch und Mathematik, aber auch spezielle Fächer, die pflegerelevant sind. Die Aufnahmekriterien sind: vollendetes 15. Lebensjahr, Notendurchschnitt von 2,0 in der 8. Schulstufe, eine positiv absolvierte achte Schulstufe, wenn Leistungsgruppen in der vorherigen Schule vorhanden waren, dann keine Angehörigkeit der dritten Leistungsgruppe, eine positive soziale Kompetenz und ein erfolgreicher Abschluss einer 9. Schulstufe (Schule zur Vorbereitung auf die Ausbildung im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege des Landes Steiermark, 2014).

### **2.1.2 Pflegehilflehrgang**

In Pflegehilflehrgängen werden Personen in der Pflegehilfe ausgebildet. Die Aufnahmekriterien sind hier ein positiver Abschluss der neunten Schulstufe, soziale Kompetenz und auch die vorangegangene Berufspraxis wird beachtet. Die durchschnittliche Altersgruppe liegt zwischen dem vollendeten 17. Lebensjahr und 50 Jahren, großteils sind die Lernenden zwischen 20 und 25 Jahre alt. Es gibt auch Lernende, die vom AMS finanziert werden, z.B. im Rahmen einer beruflichen Umschulung. Oftmals entscheiden sich Männer nach dem Zivildienst für diese Ausbildung. Der Männeranteil liegt hier bei ca. 20 bis 25%. Die Ausbildung ist nur in Vollzeitform möglich.

### **2.1.3 Medizinische Assistenzberufe**

Hierzu zählen die Lehrgänge für Gipsassistentz, Operationsassistentz, Obduktionsassistentz und Desinfektionsassistentz. Der Lehrgang zur Gipsassistentz umfasst 12 Lernende, die in einem Stundenausmaß von 650 Stunden berufsbegleitend ausgebildet werden. Aufgenommen werden zurzeit Personen, die in einem Gipszimmer arbeiten und in den letzten fünf Jahren vor dem 1. Jänner 2013 mindestens 36 Monate die Tätigkeiten der Gipsassistentz ausgeübt haben. Sobald all diese Personen nachgeschult sind, werden

folgende Aufnahmekriterien gelten: eine positive neunte Schulstufe und eine abgeschlossene Berufsausbildung. Bei allen anderen medizinischen Assistenzberufen gelten dieselben Aufnahmekriterien. Der Lehrgang zur Operationsassistenten wird bedarfsorientiert angeboten und umfasst 1150 Stunden. Es können 12 Lernende in einer Vollzeitversion den Lehrgang absolvieren. Die Lehrgänge zur Obduktionsassistenten und Desinfektionsassistenten werden ebenfalls bedarfsorientiert angeboten.

Die gesetzlichen Grundlagen denen die Ausbildungen an der Schule zur Vorbereitung der allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege unterliegen sind das Bundesgesetz über Gesundheits- und Krankenpflegeberufe (Gesundheits- und Krankenpflegegesetz GuKG StF: BGBl. I Nr. 108/1997), die Gesundheits- und Krankenpflege-Ausbildungsverordnung (GuK AV StF: BGBl. II Nr. 179/1999), die Rechtsvorschrift für medizinische Assistenzberufe (MAB Ausbildungsverordnung MAB-AV StF: BGBl. II Nr. 282/2013) das Schulunterrichtsgesetz (SCHUG BGBl. Nr. 472/1986), sowie das Privatschulgesetz (BGBl. Nr. 244/1962). Im folgenden Kapitel werden die gesetzlichen Grundlagen näher beschrieben.

### **3. Gesetzliche Grundlagen der Pflegehilfeausbildung**

Im folgenden Abschnitt werden die gesetzlichen Grundlagen der Pflegehilfeausbildung im Mittelpunkt stehen. Hauptsächlich werden die Pflegehilfe- Ausbildungsverordnung (Pflh-AV) und das Gesundheits- und Krankenpflegegesetz (GuKG) beschrieben. Anhand dieser beiden Gesetzesstücke wird die Pflegehilfeausbildung hauptsächlich geregelt.

#### **3.1 Pflegehilfe- Ausbildungsverordnung**

Die Ausbildung zur Pflegehilfe erstreckt sich über 1600 Stunden und beinhaltet die theoretische sowie die praktische Ausbildung. Ausgebildet wird in Pflegehillehrgängen. Die Ausbildung verfolgt gewisse Ziele, welche im §3 der Pflegehilfe-Ausbildungsverordnung beschrieben sind.

- Tätigkeiten der Pflegehilfe sollen sowohl gekonnt als auch exakt durchgeführt werden.
- Anatomische, psychologische und soziale Kenntnisse über den Menschen werden erworben.
- Eine ethisch korrekte Grundhaltung wird geprägt.
- Fähigkeiten, die zur Erhaltung der eigenen Gesundheit dienen, werden erlernt.
- Die Zusammenarbeit mit dem gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege ist Voraussetzung.
- Das Wissen bezüglich der Dokumentation wird gefördert.

- Maßnahmen zur Sicherung der Pflegequalität durch Teamarbeit, Kreativität und partnerschaftliches Arbeiten werden angewandt (Bundeskanzleramt, 2014a).

Die didaktischen Grundsätze, an denen sich die Pflegehilfeausbildung orientiert, werden in §4 der Pflegehilfe-Ausbildungsverordnung beschrieben. Der Unterricht integriert eine methodische Vielfalt, ist nahe am Leben ausgerichtet, fördert Selbstständigkeit und die Eigenverantwortung der Lernenden. Eine oberflächliche Vermittlung von Wissen soll verhindert werden, dafür stehen relevante Lerninhalte im Mittelpunkt des Unterrichts. Soziale Verantwortung soll durch kooperatives Gesprächstraining, Übernahme von Eigenverantwortung für Taten, Toleranz und Finden von eigenen Lösungen für vorhandene Probleme erlernt werden. Gendergerechte Verhaltensweisen sind einzuhalten und ein solcher Umgang mit Mitmenschen sollte stets angestrebt werden. Auftretende Probleme durch die Pflegehilfetätigkeit sollen benannt und konstruktive Problemlösungen erarbeitet werden. Offenheit gegenüber anderen Kulturen ist anzustreben, da mit Menschen mit unterschiedlichem soziokulturellen Hintergrund gearbeitet wird. Ausflüge und Exkursionen dienen der Erweiterung des Unterrichts und fördern das Verständnis für Zusammenhänge in gesundheitlichen, sozialen, ökonomischen und politischen Bereichen. Den Lernenden soll die Möglichkeit zur Reflexion der praktischen Tätigkeit ermöglicht werden. Der in der Pflegehilfe- Ausbildungsverordnung genannte Absatz 8 besagt, dass der Unterricht fächerübergreifend stattfinden kann und aktuelle Geschehnisse mit neuen Medien integriert werden können. Die eigenständige Verwendung von ergänzender Literatur zur Wissenserweiterung der Lernenden ist zu fördern. Das Curriculum ist der Aktualität von Pflege und Medizin, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur anzugleichen (Bundeskanzleramt, 2014a).

Im §18 der Pflh-AV wird die theoretische Ausbildung der Pflegehilfe genauer beschrieben. Diese erstreckt sich über ein Stundenausmaß von 800 Stunden. In der Anlage 1 der Pflh-AV sind die siebzehn Unterrichtsfächer inklusive der verschiedenen Lehrinhalte, der Stundenanzahl, der benötigten Lehrkraft und der Art der Prüfung erklärt. Diese werden in der nachfolgenden Tabelle 1 wiedergegeben. Um ein Curriculum nach dem Lernfeldkonzept entwickeln zu können, ist die Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Unterrichtsfächer inklusive der Stundenanzahl und der Lehrinhalte notwendig. In der folgenden Tabelle wird dies nun dargestellt.

<b>Unterrichtsfach</b>	<b>Lerninhalte</b>	<b>Stunden</b>
Berufsethik und Berufskunde	Grundlagen der allgemeinen Ethik Berufsethik Transkulturelle Aspekte der Pflege Geschichte der Pflege	30

	Pflegeorganisation unter besonderer Berücksichtigung der Pflegehilfe	
Gesundheits- und Krankenpflege	Gesundheit, der gesunde Mensch Gesundheitspflege Krankheit, der kranke Mensch Ganzheitliche Pflege in allen Altersstufen Pflegeprozess, Pflegedokumentation Pflege bei ausgewählten Krankheitsbildern (exemplarisch)	160 25% in Gruppen
Pflege von alten Menschen	der alte Mensch- gesund und krank- zuhause, in Krankenanstalten und in Betreuungseinrichtungen Modelle in der Betreuung und Pflege alter Menschen Spezifische pflegerische Maßnahmen	50
Palliativpflege	Leben und Sterben Pflege und Begleitung von chronisch kranken, terminal kranken und sterbenden Menschen Umgang mit Schmerzen	30 25% in Gruppen
Hauskrankenpflege	Hauskrankenpflege in der integrierten Gesundheitsversorgung Haushaltsführung im Hinblick auf die Aufgabe der Pflegehilfe Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Gesundheitsdiensten und sozialen Diensten Pflegerische Maßnahmen insbesondere Beschaffung und Einsatz von Materialien und Mitteln	30
Hygiene und Infektionslehre	Grundlagen der Infektionslehre und Mikrobiologie Angewandte Hygiene im intra- und extramuralen Bereich Desinfektion und Sterilisation	40
Ernährung, Kranken- und Diätkost	Qualitative und quantitative Aspekte der Ernährung Kranken- und Diätkost	25
Grundzüge der Somatologie und Pathologie	Bau und Funktionen des menschlichen Körpers unter Einbeziehung der medizinischen Fachsprache Einführung in die allgemeine und spezielle Krankheitslehre Information über einfache medizinische Untersuchungs- und Behandlungsverfahren	80
Gerontologie, Geriatrie und Gerontopsychiatrie	Körperliche und psychische Veränderungen im Alter Krankheitsbilder im Alter	30
Grundzüge der Pharmakologie	Darreichungsformen und Wirkmechanismen von	30

	<p>Medikamenten</p> <p>Gefahren und Vorsichtsmaßnahmen bei der Verabreichung von Medikamenten</p> <p>Verabreichung von subkutanen Insulininjektionen</p>	
Erste Hilfe	<p>Selbstschutz</p> <p>Unfallverhütung</p> <p>Erste Hilfe</p> <p>Katastrophen- und Zivilschutz</p> <p>Brandschutz</p> <p>Allgemeiner und berufsspezifischer Strahlenschutz</p>	25
Animation und Motivation zur Freizeitgestaltung	<p>Methoden und Möglichkeiten der Aktivierung zur Freizeitgestaltung</p> <p>Praktische Anwendung im Arbeitsfeld</p>	25
Grundzüge der Rehabilitation und Mobilisation	<p>Gesunde Körperhaltung und Bewegung</p> <p>Lagerungs- und Hebetechiken</p> <p>Transfer- und Hilfsmiteleinsetz</p> <p>Einführung in die Rehabilitation und physikalische Therapie</p>	35 40% in Gruppen
Berufe und Einrichtungen im Gesundheits- und Sozialwesen, einschließlich Betriebsführung	<p>Institutionen und Organisationen des Gesundheits- und Sozialwesens</p> <p>Berufsbilder und Kompetenzen im Gesundheits- und Sozialwesen</p> <p>Einführung in die Betriebsführung</p> <p>Exkursionen</p>	50 20 Std. Exkursionen
Einführung in die Psychologie, Soziologie und Sozialhygiene	<p>Allgemeine Grundlagen</p> <p>Psychologie des Kranken</p> <p>Psychologie des Behinderten</p> <p>Psychosomatik</p>	30
Kommunikation und Konfliktbewältigung	<p>Grundlagen der Kommunikation</p> <p>Gesprächsführung</p> <p>Konflikte und Konfliktmanagement</p> <p>Stressbewältigung und Grundlagen der Supervision</p> <p>Praxisreflexion</p>	100 100% in Gruppen
Berufsspezifische Rechtsgrundlagen	<p>Allgemeine Rechtsgrundlagen</p> <p>Sanitätsrecht, insbesondere Gesundheits- und Krankenpflegegesetz</p> <p>Sachwalterschaft</p> <p>Grundzüge des Arbeits- und Sozialversicherungsgesetzes</p> <p>Grundzüge des ArbeitnehmerInnenschutzes</p>	30

Tabelle 1: Unterrichtsfächer, Lehrinhalte und Stunden der theoretischen Ausbildung nach der Pflh-AV (in Anlehnung an [Bundeskanzleramt, 2014a, S. 20-24])

Auf die praktische Ausbildung wird in der Pflh-AV im §20 näher eingegangen. Sie umfasst 800 Stunden in drei Fachbereichen, wobei ein Praktikum mindestens 160 Stunden dauert und die theoretisch erlernten Inhalte hierbei praktisch umgesetzt werden. Die drei Fachbereiche sind die Akutpflege im operativen und konservativen Fachbereich (320 Stunden/Fachabteilung einer Krankenanstalt), Langzeitpflege und Rehabilitative Pflege (320 Stunden/Einrichtungen, die der stationären Betreuung pflegebedürftiger Menschen dienen) sowie die extramurale Pflege, Betreuung und Beratung (160 Stunden/Einrichtungen, die Hauskrankenpflege und andere Gesundheitsdienste oder soziale Dienste anbieten). Des Weiteren wird in §21 erklärt, dass die praktische Ausbildung unter Aufsicht von Lehr- oder Fachkräften erfolgen muss. Mindestens 1% der Gesamtstundenanzahl soll unter Anleitung einer Lehrerin oder eines Lehrers für Gesundheits- und Krankenpflege stattfinden. Während des Praktikums sind Tätigkeiten durchzuführen, welche in unmittelbarem Zusammenhang mit der Ausbildung und mit den Ausbildungszielen stehen. Die Dokumentation über erlernte und durchgeführte Tätigkeiten erfolgt schriftlich und ist von Lehr- oder Fachkräften zu bestätigen (Bundeskanzleramt, 2014a).

### 3.2 Tätigkeitsbereiche der Pflegehilfe

Die Pflegehilfe wird im GuKG nach Bundesgesetzblatt (BGBl.) Nr.108/1997 in §82 folgendermaßen definiert:

*„Die Pflegehilfe umfaßt die Betreuung pflegebedürftiger Menschen zur Unterstützung von Angehörigen des gehobenen Dienstes für Gesundheits- und Krankenpflege wie von Ärzten.“*(Bundesgesetzblatt der Republik Österreich, 1997, S. 1306)

Ab §84 wird der Tätigkeitsbereich der Pflegehilfe erläutert. Dieser umfasst die Durchführung von pflegerischen Maßnahmen, das Mitarbeiten bei therapeutischen Tätigkeiten sowie die soziale Betreuung von Menschen und die Durchführung von hauswirtschaftlichen Tätigkeiten. Pflegerische Maßnahmen müssen unter Aufsicht und Anordnung von Angehörigen des gehobenen Dienstes für Gesundheits- und Krankenpflege stattfinden. Diese Anordnungen müssen im extramuralen Bereich, z.B. bei mobilen Diensten oder der Hauskrankenpflege, in schriftlicher Form erfolgen. Pflegerische Maßnahmen der Pflegehilfe umschließen:

1. *Durchführung von Grundtechniken der Pflege*
2. *Durchführung von Grundtechniken der Mobilisation*
3. *Körperpflege und Ernährung*

4. *Krankenbeobachtung*
5. *Prophylaktische Pflegemaßnahmen*
6. *Dokumentation der durchgeführten Pflegemaßnahmen und*
7. *Pflege, Reinigung und Desinfektion von Behelfen* (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich, 1997, S. 1306)

Therapeutische Verrichtungen bedürfen schriftlicher Anordnung (Telefax, automationsunterstützte Datenübertragung) von ärztlicher Seite und der Aufsicht von Angehörigen des gehobenen Dienstes für Gesundheits- und Krankenpflege. Hierzu zählen folgende Verrichtungen:

1. *Verabreichung von Arzneimitteln*
2. *Anlegen von Bandagen und Verbänden*
3. *Verabreichung von subkutanen Insulininjektionen und subkutanen Injektionen von blutgerinnungshemmenden Arzneimitteln einschließlich der Blutentnahme aus der Kapillare zur Bestimmung des Blutzuckerspiegels mittels Teststreifens*
4. *Durchführung von Sondenernährung bei liegenden Magensonden*
5. *Maßnahmen der Krankenbeobachtung aus medizinischer Indikation wie Messen von Blutdruck, Puls, Temperatur, Gewicht und Ausscheidungen sowie Beobachtung der Bewusstseinslage und der Atmung*
6. *Einfache Wärme- und Lichtenwendungen*

Zum Tätigkeitsbereich der Pflegehilfe zählen auch lebensrettende Sofortmaßnahmen, solange und soweit ein Arzt nicht zur Verfügung steht. Dieser ist unverzüglich zu informieren. Zu den lebensrettenden Sofortmaßnahmen zählen:

1. *Manuelle Herzdruckmassage und Beatmung mit einfachen Beatmungshilfen*
2. *Defibrillation mit halbautomatischen Geräten*
3. *Verabreichung von Sauerstoff* (Bundeskanzleramt, 2014b, S. 37f).

Durch die gesetzlichen Grundlagen wird die Pflegehilfeausbildung geregelt und organisiert. Es können Vorgaben für die Ausbildungsinhalte abgeleitet werden und somit wird geregelt, welche Fähigkeiten Lernende am Ende der Pflegehilfeausbildung besitzen müssen, um im Arbeitsalltag bestehen zu können und rechtlich korrekt zu arbeiten. Im Curriculum „Pflegehilfe“ wurden die genannten gesetzlichen Vorgaben berücksichtigt und eine theoretische Grundorientierung für die Pflegehilfeausbildung geschaffen. Im nachfolgenden Abschnitt wird das Curriculum „Pflegehilfe“ erläutert.

### 3.3 Curriculum Pflegehilfe

Das Curriculum Pflegehilfe des Österreichischen Bundesinstitutes für Gesundheitswesen (ÖBIG) wurde im Jahr 2004 im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen erstellt und ist eine Adaptierung des im Jahr 1991 entwickelten Curriculums. Es bietet eine aktuelle Grundorientierung der theoretischen Ausbildung der Pflegehilfe. Das Curriculum hat zu jedem der 17 Fächer der Pflegehilfe-Ausbildungsverordnung Lehrinhalte und Lernziele definiert. Die Lernziele dienen als Basis für die Unterrichtsplanung. Ein Fach beginnt meist mit Lerninhalten, die aus eigenen Erfahrungen abgeleitet werden können - diese steigern das Bewusstsein der Lernenden für den entsprechenden Inhalt. Ein Beispiel aus dem Fach „Grundzüge der Rehabilitation und Mobilisation“:

Lerninhalt	Lernziel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriterien ergonomischer Arbeitstechniken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ physische Erfordernisse des eigenen Bewegungsapparates ermitteln sowie diesbezüglich Risiken und Ressourcen erkennen</li> <li>➤ ergonomische Arbeitstechniken demonstrieren und begründen können</li> </ul>

Tabelle 2: Lerninhalte und dazugehörige Lernziele (in Anlehnung an [ÖBIG, 2004, S. IX])

Das Curriculum des ÖBIG orientiert sich durch diesen Aufbau an den Erfahrungen der Lernenden und an dem Konzept des erfahrungsorientierten Lernens (EOL). Dieses versucht zwischen eigenen Erlebnissen und Lebenserfahrungen der Lernenden und dem Unterricht Verknüpfungen herzustellen. Im Curriculum wird weiter beschrieben, dass Unterrichtsfächer verbunden werden sollen. In jedem Fach gibt es Verweise auf andere Fächer. Es wird auf eine Verbindung von Themen und eine Absprache über Inhalte und Schwerpunkte der jeweiligen Lerninhalte hingewiesen. Somit wird eine Empfehlung zum fächerübergreifenden Unterricht gegeben. Darauf kann die Entwicklung eines Curriculums anhand des Lernfeldkonzepts aufbauen. Ein Beispiel aus dem Curriculum des ÖBIG wie Querverbindungen von Fächern aussehen könnten: Das Fach „Psychologie, Soziologie und Sozialhygiene“ soll mit folgenden Fächern abgesprochen werden:

- *Berufsethik und Berufskunde*
- *Gesundheits- und Krankenpflege*
- *Pflege von alten Menschen*
- *Palliativpflege*
- *Hauskrankenpflege*
- *Ernährung, Kranken- und Diätkost*
- *Gerontologie, Geriatrie und Gerontopsychiatrie*

- *Animation und Motivation zur Freizeitgestaltung*
- *Grundzüge der Rehabilitation und Mobilisation*
- *Kommunikation und Konfliktbewältigung* (ÖBIG, 2004, S.X).

Für einen ganzheitlichen Unterricht ist also eine fächerübergreifende Planung von Vorteil. Das Curriculum des ÖBIG ist eine theoretische Grundlage zur Unterrichtsplanung. Die Umsetzung sollte so praxisnahe wie möglich erfolgen, wozu Lehrende Beispiele aus der Praxis zur Veranschaulichung einbeziehen können.

In den gesetzlichen Grundlagen gibt es immer wieder Hinweise darauf, dass ein Lernfeldkonzept umgesetzt werden könnte. Es wird von einem Fächerübergreifen gesprochen oder auch davon, dass sich Lehrende im Team besprechen sollen, um Unterrichtsinhalte aufeinander abzustimmen. Dies sind bereits gute Ansätze, die zu einem lernfeldorientierten Unterricht führen können. Hinderlich ist für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts allerdings, dass die Prüfungsform so ausgerichtet ist, dass in jedem der elf Fächer eine Prüfung zu absolvieren ist (Bundeskanzleramt, 2014a). Somit scheitert die Umsetzung des Lernfeldkonzepts daran, dass alle elf Prüfungen in den jeweiligen Fächern abgehalten werden müssen. In der Umsetzung des Lernfeldkonzepts soll versucht werden, eine neue Lösung für das Absolvieren der Prüfungen zu finden. Als hilfreich bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts erscheint die „Medizinische Assistenzberufe Ausbildungsverordnung“. Diese integriert wertvolle pädagogische Aspekte und wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

### **3.4 Medizinische Assistenzberufe Ausbildungsverordnung**

Die Medizinische Assistenzberufe Ausbildungsverordnung (MAB AV) wurde 2013 herausgegeben und regelt die Ausbildung von folgenden Ausbildungen: Desinfektionsassistenz, Gipsassistenz, Laborassistenz, Obduktionsassistenz, Operationsassistenz, Ordinationsassistenz, Röntgenassistenz und medizinische Fachassistenz. Das Gesetz enthält neue pädagogische Ansichten, die für die Entwicklung eines modernen Curriculums interessant erscheinen. Diese Ausbildungsgrundsätze lauten:

1. Situations- und Handlungsorientierung bei der Bearbeitung der Themen-, Frage- und Problemstellungen in der Ausbildung;
2. exemplarisches Lernen, um dem Erarbeiten und Verstehen von grundlegenden Prinzipien und grundlegendem Wissen gegenüber der vielfältigen oberflächlichen Wissensvermittlung den Vorzug zu geben;
3. Berücksichtigung des didaktischen Prinzips „Vom Einfachen zum Komplexen“;
4. Förderung von Schlüsselkompetenzen als Voraussetzung für die situationsadäquate Anwendung von Fachkompetenz in den beruflichen Handlungsfeldern einschließlich

situative Handlungskompetenz in zwischenmenschlichen Beziehungen; Bundesrecht konsolidiert;

5. Arbeit in Teams und Kleingruppen, damit insbesondere Fertigkeiten und Techniken geübt sowie Haltungen, Einstellungen, Sichtweisen, Handlungsmuster und Erfahrungen reflektiert und für den weiteren Lernprozess nutzbar gemacht werden können;
6. Berücksichtigung von Prinzipien der Erwachsenenbildung;
7. Anwendung zeitgemäßer Lehr-, Lern- und Prüfmethoden;
8. Verschränkung von theoretischer und praktischer Ausbildung zur Ermöglichung eines optimalen Theorie-Praxis-Transfers. Hierbei ist sicherzustellen, dass im Rahmen der praktischen Ausbildung die Anwendung der Fertigkeiten an Patienten/-innen erst nach der für den jeweiligen Fachbereich relevanten, theoretischen Ausbildung erfolgt (Bundeskanzleramt, 2014c).

Die Ausbildung beginnt mit dem Basismodul, das insgesamt sieben Einzelprüfungen umfasst. Erst nachdem dieses abgeschlossen ist, kann mit den Aufbaumodulen gestartet werden. Das Vorgehen und der Aufbau dieser Ausbildung sind aus didaktischer Sicht sehr wertvoll, da erst nachdem grundlegende Fertigkeiten erlernt werden sind, die vertiefenden Inhalte erarbeitet werden können. Die Ausbildungsverordnung für medizinische Assistenzberufe enthält mit ihren aktuellen Ansichten zur Didaktik bereits einige Elemente, die auch im Lernfeldkonzept enthalten sind. Auf das Lernfeldkonzept und seine Schwerpunkte wird nun im nächsten Kapitel eingegangen.

## **4. Lernfelddidaktik**

In der Lernfelddidaktik wird versucht, den Unterricht nicht mehr nach Fächern zu strukturieren, sondern nach Lernfeldern, welche aus Handlungsfeldern situationsbezogen zum beruflichen Handeln entwickelt werden.

### **4.1 Historische Entwicklung der Lernfelddidaktik**

Dieser Ansatz ist historisch gesehen ein neuer. Viele Ansichten, die in der frühen Didaktik und Pädagogik vertreten wurden, haben auch heute noch ihre Richtigkeit. Grundlegende Neuerungen gibt es nur sehr wenige. Bereits in der Vergangenheit wurden in der Berufsbildung ein selbstbestimmtes Tun und Verhalten in der Erziehung angestrebt. Das heutige Lernfeldkonzept ist begründet auf verschiedenen didaktisch-methodischen Konzepten. Mit dem handlungsorientierten Ansatz wurde in den Zünften des Mittelalters erstmals gelehrt und gelernt. Die Ursprünge des Lernfeldkonzepts lassen sich auf Theorien des 20. und 21. Jahrhunderts zurückführen.

In den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts war die bildungstheoretische Didaktik mit ihrem Primat der Didaktik aktuell. Diese wurde bis in die 80er-Jahre weiterentwickelt und ist auf die Zeit des Humanismus und den Philosophen Immanuel Kant zurückzuführen. Im Mittelpunkt der Theorie stehen „Schlüsselprobleme“, mit denen sich Lernende auseinandersetzen, und wenn möglich dadurch allgemeine Bildung erlangen sollen. Es werden dabei praktische Situationen konstruiert, welche bearbeitet werden sollten. Ab den 80er-Jahren fand die Handlungsorientierung im Unterricht statt. Hier fließen Teile der Reformpädagogik und kognitiver Handlungstheorien (Paget, Aebli) mit ein. Betont wird hierbei, dass Kopf und Hand nicht unabhängig voneinander lernen können (Geppert et al., 2005).

Aus lernpsychologischer Sicht kann der Konstruktivismus (Glaserfeld, Valera, Mandl) mit der Lernfelddidaktik in Bezug gebracht werden. Ein wichtiges Element ist hierbei das situative Lernen durch Erleben und Interpretieren. Eigene Erfahrungen beeinflussen das Lernen, genauso wie Versuche, Fehler und Entdeckungen. Auf der Grundlage von Handlungsorientierung entstehen solche Lernerfahrungen. Des Weiteren muss dazu eine Lernumgebung konstruiert werden, in welcher ausprobiert und entdeckt werden kann (exploratives, ganzheitliches Lernen). Von Bedeutung ist auch der Austausch der eigenen Erfahrungen mit anderen, denn Lernen ist kein passives Aufnehmen von Eindrücken, sondern ein aktiver Prozess, in dem Wissen konstruiert wird. Beim Lernen werden bereits konstruierte Informationen erneut überarbeitet und ergänzt. Somit beruht Lernen auf individuellen Vorkenntnissen und ist ein eigenständig durchgeführter Vorgang jedes Individuums. Von der historischen Entwicklung des Lernfeldkonzepts wird nun im folgenden Abschnitt übergeleitet auf die Kennzeichen des Lernfeldkonzepts (Geppert et al., 2005).

## **4.2 Kennzeichen des Lernfeldkonzepts**

Heftig diskutiert wird zurzeit die Lernfelddidaktik. Es gibt verschiedene Ansichten zur Lernfelddidaktik, sowohl von Gegnern als auch Befürwortern. Über die Zeit hat sich herausgestellt, dass dieses Konzept wesentlich mehr Vorteile mit sich bringt als eventuelle Nachteile. Wenn nach dem Lernfeldkonzept unterrichtet wird, dann gibt es im Curriculum keine Fächer mehr, sondern so genannte Lernfelder. Somit gibt das Verschwinden der klassischen Fächer einen neuen Weg frei, in dem Lernfelder zu einem zentralen Strukturelement der Ausbildung werden. Die Organisation von Ausbildungen muss dazu neu überarbeitet werden. Die Struktur von solch einem revolutionären Curriculum ist handlungsorientiert und fächerübergreifend zu gestalten. Lernfelder entstehen in Anlehnung an Handlungsfelder (Tätigkeitsfelder). Die herkömmliche Fächerstruktur wird durch eine handlungslogische Vorgehensweise verändert. Dadurch prägen nicht mehr Fächer das Schulgeschehen, sondern Handlungssituationen. Einige didaktisch-curriculare Aspekte müssen beim Umsetzen eines Lernfeldkonzepts berücksichtigt werden. Einer dieser

Aspekte besagt, dass Lernfelder keine vorgegebenen Einheiten sind, sie werden erst durch Bildungseinrichtungen fixiert und bedürfen einer präzisen Organisation. Des Weiteren werden durch das Lernfeldkonzept Veränderungen ersichtlich, und das, obwohl dieser Ansatz kein grundlegend neuer ist. Es bedarf einer partnerschaftlichen Teamarbeit der Lehrenden einer Einrichtung. Lernortkooperation, Curriculum- und Materialentwicklung, Unterrichtskooperation und Jahresplanungen sind zu entwickeln. Arbeitsgruppen sollen gegründet werden, um eine gute Zusammenarbeit zu gewährleisten (Kremer et al., 2005). Von den Kennzeichen des Lernfeldkonzepts wird nun im nächsten Abschnitt übergeleitet auf die Leitbegriffe der Pädagogik, welche für das Lernfeldkonzept von Bedeutung sind.

### **4.3 Leitbegriffe der Pädagogik: Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Lernfeldorientierung**

Alle drei Begriffe haben eine Gemeinsamkeit: Sie versuchen die Persönlichkeitsbildung der Lernenden im gesellschaftlichen Wandel hin zum qualifizierten Handeln im Beruf zu fördern. Somit sind die drei Begriffe bei der Entwicklung von Curricula nicht getrennt voneinander zu betrachten. Die Begriffe „Kompetenzorientierung“, „Handlungsorientierung“ und „Lernfeldorientierung“ werden im Folgenden näher beschrieben.

### **4.4 Kompetenzorientierung**

Hauptaufgabe der Kompetenzorientierung ist es, Handlungskompetenz zu erwerben. Dabei geht es darum, das theoretisch erworbene Wissen in der Praxis umzusetzen. Das Lernfeldkonzept versucht dies zu fördern, indem in Lernsituationen ein stärkerer Handlungsbezug hergestellt wird. Handlungskompetenz wird definiert als *„die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“* (Kremer et al., 2005, S.14). Handlungskompetenz integriert dadurch Fach-, Sozial- und Personalkompetenz. Die drei Bereiche „Fachkompetenz“ (sachgerecht und durchdacht zu handeln) sowie die „Personal- und Sozialkompetenz“ (individuell und sozial zu handeln) definieren das Handeln. Fachkompetenz integriert die Fähigkeit, potenzielle Probleme zielgerichtet, sachlich, methodisch korrekt und eigenständig zu bewältigen und daraus resultierende Ergebnisse zu beurteilen. Unter Personalkompetenz wird die Bildung der Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit Beruf, Familie und Gesellschaft verstanden. Aber auch die Entstehung persönlicher Wertvorstellungen oder auch Eigenschaften wie Eigenständigkeit, Kritikvermögen, Selbstbewusstsein, Zuverlässigkeit oder die Übernahme von Verantwortung fällt unter den Begriff der Personalkompetenz. Bei der Sozialkompetenz spielt die Entwicklung von sozialen Beziehungen eine große Rolle. Daraus resultierten auch die Methoden- und Lernkompetenz. Die Fähigkeit der Lernenden zur Verknüpfung der

unterschiedlichen Kompetenzen ist Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungskompetenz. Die Ziele eines Lernfelds sollten deshalb stets mit den unterschiedlichen Dimensionen der Handlungskompetenz verknüpft sein (Kremer et al., 2005). In der Literatur wird der Kompetenzbegriff oft nicht deutlich abgegrenzt oder beliebig kombiniert. Aufgrund dessen wird der Begriff Kompetenz im nächsten Abschnitt näher erklärt.

Der Begriff „Kompetenz“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie „Befähigung“, „Vermögen etwas zu tun“ oder auch „Zuständigkeit“ und „Befugnis“. Ein Mensch, der Kompetenz besitzt, z.B. in der Pflege, ist in der Lage mit bestimmten Fähigkeiten sachkundig bestimmte Situationen oder Aufgaben zu meistern. „Kompetenz“ kann als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Schewior-Popp, 2005, S. 5) definiert werden. Kompetenzen sind auf so genannte Domänen bezogen, das sind Lernbereiche. Durch die Weiterentwicklung von Einzelkompetenzen können Schlüsselkompetenzen entstehen. Patricia Benner sieht in der Kompetenz zunächst eine Disposition, bestimmte Probleme und Aufgaben lösen zu können (Benner, 1982). Diese Lösungen sind immer kognitiv bestimmt, kommen aber ohne personale und soziale Komponenten nicht aus. Kompetenz als Disposition integriert die Begriffe „Fähigkeit“, „Wissen“, „Verstehen“ und „Können“. Ebenso werden die Begriffe „Handeln“, „Erfahrung“ und „Motivation“ als Facetten der Kompetenz genannt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Handlungskompetenz zwar in mehrere Dimensionen (Fach-, Sozial-, Methoden-, Personal-, Lernkompetenz) unterteilt werden kann, aber immer eine konkrete Domänen-, Lernbereichs- oder Fachorientierung hergestellt werden muss, um Handlungskompetenz gezielt und berufsorientiert zu entwickeln. Nur durch das Vorhandensein des Kompetenzbegriffs können Lehr- und Lernziele nicht abgelöst werden. Diese sind weiterhin ein Bestandteil der didaktischen Planung des Unterrichts und werden durch den Einbezug von Kompetenzen in die Planung ergänzt. Kompetenzen dienen der Erweiterung der Planung des Unterrichts (Schewior-Popp, 2005).

#### **4.4.1 Kompetenzen in der Pflegeausbildung/Pflegekompetenz**

In Untersuchungen zum Thema „Pflegekompetenz“ konnten laut Mayer (2001) folgende Merkmale pflegerischer Handlungskompetenz festgestellt werden:

- Die Fähigkeit, pflegerische Maßnahmen mit Routine und Geschick zu erbringen
- Die Fähigkeit, in relevanten Situationen wissenschaftsorientiert Tätigkeiten durchzuführen

- Die Fähigkeit zur individuellen Lösung von Problemen
- Die Fähigkeit, im Team zu arbeiten
- Die Fähigkeit, aus erworbenen Erkenntnissen auf bereits bestehende zu schließen und neue zu bilden
- Die Fähigkeit zur Fürsorge (Mayer, 2001, S. 312f).

Darüber hinaus betont Mayer (2001), dass das Besondere an der Pflegekompetenz im Vergleich zur Handlungskompetenz das Beinhalt einer zwischenmenschlichen Komponente ist. Dieser zwischenmenschlichen Komponente (die Beziehung zwischen den Pflegenden und der Pflegeperson) wird eine therapeutische Kraft nachgesagt. Hieraus kann laut Mayer (2001) der Begriff der Fürsorge abgeleitet werden. Unter dem Begriff „Fürsorge“ versteht er eine Art empathische Fähigkeit der Pflegeperson, den Patienten und die Patientin zu verstehen und in Vertretung für diesen/diese zu handeln und trotzdem dessen/deren Mündigkeit zu bewahren. Diese „Fürsorge“ ist ein wichtiger Teil der pflegerischen Handlungskompetenz. Ähnlich wie Mayer bezeichnet Benner (1982) Fürsorge als die Chance von Seiten der pflegenden Menschen zu unterstützen, indem sie versuchen, deren Lebenswelt zu verstehen und darauf einzugehen. Fürsorge ist für Benner somit eine höhere Instanz, die Verständnis für andere ermöglicht.

Für die Pflege hat Oelke (1998) die allgemeinen Kompetenzen näher beschrieben und ihnen Schlüsselqualifikationen zugeordnet. Dabei bezieht sie sich auf die „berufliche Mündigkeit“ der kritisch-konstruktiven Didaktik beruflichen Lernens. Um die fachlichen Kompetenzen, die professionelle Pflegenden besitzen sollen, zu beschreiben, zieht sie das Modell von Wittneben heran. Dieses Modell spricht professionell Pflegenden folgende Qualifikationen zu:

- Verrichtungsorientierung: Durch die Zuhilfenahme von Pflegemodellen ist es Pflegenden möglich, Tätigkeiten so zu vollbringen, dass sie den Patienten und die Patientin nicht zusätzlich in ihrer Krankheit belasten und die Genesung sowie Eigenständigkeit fördern.
- Symptomorientierung: Physische und psychische Symptome von Patienten und Patientinnen werden von Pflegenden aufgenommen, zugeordnet und bearbeitet (kontextuelle Beobachtungsfähigkeit).
- Krankheitsorientierung: Die Fähigkeit, medizinische Symptome zu verknüpfen und daraus Schlüsse zu ziehen.
- Verhaltensorientierung: Die Fähigkeit, pflegerisch lindernd und schonend zu arbeiten.
- Handlungsorientierung: Die Selbstpflegehandlungskompetenz der Patienten und Patientinnen nach Dorothea Orem zu steigern (Oelke, 1998).

Fachliche Kompetenz überschneidet sich mit sozial-kommunikativer Kompetenz laut Oelke (1998), denn sozial-kommunikative Kompetenzen machen einen Teil der Fachkompetenz aus. Als sozial-kommunikative Kompetenzen bezeichnet Oelke (1998) unter anderem Kritikfähigkeit (inklusive Selbstkritikfähigkeit), Konfliktfähigkeit, Einfühlvermögen, Rollendistanz, Frustrationstoleranz, Gesprächsführungs- und Beratungsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit und Artikulationsfähigkeit. In Zusammenhang damit, äußert sich die Methodenkompetenz von Pflegenden in Fähigkeiten zur Organisation und Planung, zur Problemlösung und zum Entscheidungsvermögen sowie zu Fähigkeiten Lern- und Arbeitstechniken zu gebrauchen. Zur personalen Kompetenz gehört nach Oelke (1998) das richtige Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu anderen Menschen. Dabei ist es von Vorteil, emphatisch reagieren zu können und sich selbst dennoch vor gefühlsmäßigen Überforderungen zu schützen. Dazu gehört die Fähigkeit mit physischen und psychischen Belastungen umgehen zu können. Reflexionsfähigkeit und die Fähigkeit zu gestalterischem Tun zählen ebenfalls zu den benötigten Fähigkeiten (eigenständiges Denken und Handeln). Von Vorteil sind auch Fähigkeiten wie Selbstbestimmung und Selbstvertrauen, um eigene Bedürfnisse zu bewahren (Oelke, 1998). Durch diese von Oelke (1998) erstellten Schlüsselfähigkeiten ist es möglich, pflegerische Handlungskompetenz zu veranschaulichen.

Da die pflegerische Praxis sehr komplex und vielfältig ist, hat die Kompetenzvermittlung in der Ausbildung höchste Priorität. Insbesondere zu beachten sind dabei Kompetenzen, die für die Gestaltung von Beziehungen zwischen Patientinnen und Patienten und Pflegenden benötigt werden. Das Lernfeldkonzept mit seiner Orientierung an beruflichem Handeln sollte deshalb als oberstes Ziel die Vermittlung von Handlungskompetenz haben. Aufgrund dessen integriert das curriculare Lernfeld in seinen Zielformulierungen die berufsrelevanten Handlungskompetenzen. Darüber hinaus sollen diese Ziele nicht nur für die Unterrichtssituation gelten, sondern über diese hinaus Gültigkeit besitzen, wie z.B. in der Praxisbegleitung von Lernenden. Die Zielformulierung ist somit nicht willkürlich zu wählen, sondern durch eine konkrete Analyse der im beruflichen Handlungsfeld erforderlichen Kompetenzen. Die Zielformulierungen sind wiederum essentiell für die zu wählenden Inhalte des Unterrichts, welche in Verbindung mit dem Kompetenzerwerb stehen. Somit ist nicht die fachsystematische Vollständigkeit bei der Wahl der Inhalte von Wichtigkeit. Von Bedeutung ist vielmehr, dass exemplarische Inhalte gefunden werden, die den Kompetenzerwerb steigern. Ebenfalls sind die Lernsituationen an Lernzielen orientiert zu gestalten, da diese den Kompetenzerwerb gewährleisten sollen (Kremer et al., 2005).

## **4.5 Handlungsorientierung**

*„Lernen...vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes, berufliches Handeln sowie in vielfältigen gedanklichen Operationen, auch gedanklichem Nachvollziehen von*

*Handlungen anderer. Dieses Lernen ist vor allem an die Reflexion der Vollzüge des Handelns (des Handlungsplans, des Ablaufs, der Ergebnisse) gebunden“* (Schewior-Popp, 2005, S.6). Die Handlungsorientierung im Unterricht ist so gesehen an zwei Hauptelemente gebunden. Einerseits an das berufliche Handeln an sich, welches Ziel und Inhalt des Unterrichts vorgibt und andererseits spielt die Art der Vermittlung eine Rolle, welche das Handeln in den Vordergrund stellen sollte. Semantisch gesehen hat der Begriff „Handlungsorientierung“ seinen Ursprung im Wort „Handeln“. „Handeln“ wird auch als bewusst ausgeführte Tat bezeichnet (Duden, 2014). Wobei die Handlungsorientierung mehr ist. Sie bezieht auch das Bewusstsein, die Planung, die Begründung und die Verantwortung mit ein. Berufliches Handeln in seiner Professionalität ist so gesehen sowohl geprägt von theoretischem Wissen als auch von Erfahrungswissen. Aus didaktischer Sicht ist die Handlungsorientierung eine Verbindung zwischen Fachsystematik und Handlungssystematik. Für die Handlungsorientierung ist eine kontinuierliche Planung, eine sorgfältige Durchführung und eine bedarfsorientierte Evaluation von Prozessen Voraussetzung. Handlungsfelder und Arbeitsaufgaben sind didaktisch gesehen so zu gestalten, dass sie kontinuierlich geplant, geregelt durchgeführt und regelmäßig evaluiert werden. Bei handlungsorientierten didaktischen Arbeiten werden solche Handlungsfelder und Arbeitsaufgaben gewählt, die bezeichnend sind. Im Unterricht wird an Erfahrungen von Lernenden angeknüpft (leistungs-, sach-, sozial- und persönlichkeitsbezogene Erfahrungen). Die Ansicht, dass berufliches Handeln auf theoretischem Wissen und Erfahrungswissen basiert, wird vertreten. Daraus wird geschlossen, dass berufliches Handeln somit bewusstes und begründbares Handeln ist. Eine Grundvoraussetzung für handlungsorientiertes Arbeiten ist das ständige Miteinbeziehen des aktuellen wissenschaftlichen Standes. Aus didaktischer Sicht wird durch die Handlungsorientierung die Reflexion des eigenen Handelns automatisiert durchgeführt (Schewior-Popp, 2005). Jank und Meyer (2011) sprechen in Zusammenhang mit handlungsorientierten Unterricht von einem Erleben der Lernenden nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit Händen, Füßen, dem Herzen und allen Sinnen. Um handlungsorientierten Unterricht zu charakterisieren, sind laut Jank und Meyer (2011) fünf Merkmale von Bedeutung. Das erste Merkmal ist die subjektive Interessensorientierung der Lernenden. Diese ist Grundlage für das gemeinsame Arbeiten an Themen und Inhalten, welche sowohl soziale als auch personale Dimensionen aufweisen können. Damit Lernende im handlungsorientierten Unterricht selbstständig und aktiv handeln, bedarf es der Vorbereitung und Führung durch Lehrende. Das zweite Merkmal von handlungsorientiertem Unterricht ist somit gekennzeichnet durch ein dialektisches Verhältnis zwischen Selbsttätigkeit und Führung. Das dritte Merkmal beschäftigt sich damit, Kopf- und Handarbeit miteinander zu verknüpfen. Als Handarbeit werden alle Handlungen gesehen, die durch den Körper oder mithilfe des Körpers gemacht werden. Als Kopfarbeit werden alle geistigen

Denkhandlungen (sprachliche, mentale Prozesse) bezeichnet. Diese Kopf- und Handarbeit stehen in einem ständigen dynamischen Prozess zueinander. Das Handeln von Lernenden und Lehrenden kann unterschiedlichen Zwecken dienen und verschiedene Formen haben, deshalb werden in Anlehnung an Jürgen Habermas unterschiedliche Handlungsformen besprochen. Habermas (1981) spricht von kommunikativem und instrumentellem Handeln. Diese werden erweitert zu für den handlungsorientierten Unterricht wichtigen Handlungsformen, der sprachlich-argumentativen Verständigung und der zielgerichteten Arbeit. Um diese beiden Handlungsformen zu ergänzen, ist die vierte Form - das solidarische Handeln - entstanden. Hierbei zählt nicht der persönliche Vorteil, sondern der gemeinsame Nutzen einer Handlung. Im fünften Merkmal von handlungsorientiertem Unterricht wird von der Produktorientierung gesprochen. Dabei verständigen sich die am Unterricht Beteiligten über die herzustellenden Handlungsprodukte. Handlungsprodukte sind materielle, szenische und sprachliche Ergebnisse der Unterrichtsarbeit, die im Weiteren veröffentlicht werden (Jank und Meyer, 2011).

Die berufliche Bildung in solch einem handlungsorientierten Zusammenhang zu sehen, knüpft an Aussagen des Arbeitsprozesswissens an, welches auf Kruse (1986) zurückgeht. Im Arbeitsprozesswissen werden praktische Erfahrungen mit theoretischem Wissen verknüpft - daraus wird dann das Gerüst zur Kompetenzentwicklung hergestellt. Beide Wissensarten sind somit erst durch ihre Relation zueinander bedeutsam. Produktbezogenes, technisches, organisatorisches, soziales und systembezogenes Verständnis wird in Lernsituationen vermittelt und kommt in der Ausbildung ebenso wie in der späteren Arbeit zum Einsatz. Praktische Handlungen werden analysiert, geplant, begründet, durchgeführt und reflektiert. Dies geschieht je nach Situation und Zielsetzung. Innovatives Arbeiten und Routine entstehen durch das Verknüpfen von Erfahrungen (in kritischen Situationen) und Fachwissen (Kruse, 1986). Ein Arbeiten nach dem Arbeitsprozesswissen versucht strukturiert-systemisches Handeln zu steigern. Ein solches strukturiertes-systemisches Handeln erzeugt Handlungsfelder eines Berufes, welche Lernintentionen bilden. Durch die Bewältigung solcher Handlungsfelder entstehen Kompetenzen, aus denen sich Ziele und Inhalte für Lernarrangements ableiten lassen. Es lassen sich folgende Grundsätze für handlungsorientierten Unterricht definieren:

- *„Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).*
- *Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln).*
- *Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.*

- *Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z.B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte miteinbeziehen.*
- *Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.*
- *Handlungen sollen auch soziale Prozesse, z.B. der Interessenserklärungen oder der Konfliktbewältigung, einbeziehen“ (Schewior-Popp, 2005, S.7).*

Diese Grundsätze spiegeln die Zweideutigkeit des handlungsorientierten Konzepts von „Lernen für Handeln“ und „Lernen durch Handeln“ wieder. Sie sind die Grundvoraussetzung sowohl zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts, welches aus Handlungsfeldern abgeleitet wird, als auch zur methodischen Umsetzung von Unterricht. Jegliche vorangegangenen Überlegungen zur Kompetenz- und Handlungsorientierung führen nun zum Konzept der Lernfeldorientierung.

## 4.6 Lernfeldorientierung

Das Lernfeldkonzept ist das Kernstück dieser Arbeit. Aus zuvor erfassten Handlungsfeldern eines zu erlernendes Berufes werden für die Disziplin bedeutende Lernfelder konstruiert. Diese werden dann mit Zielen und Inhalten verknüpft, welche für die Handlungskompetenzen stehen. Schlussendlich wird dann ein schulisches oder betriebliches Lernarrangement in Form von Lernsituationen erstellt. Nachfolgend werden in der Abbildung 1 Handlungsfelder, Lernfelder und Lernsituationen inklusive ihrer Definition und Zusammenhang beschrieben:

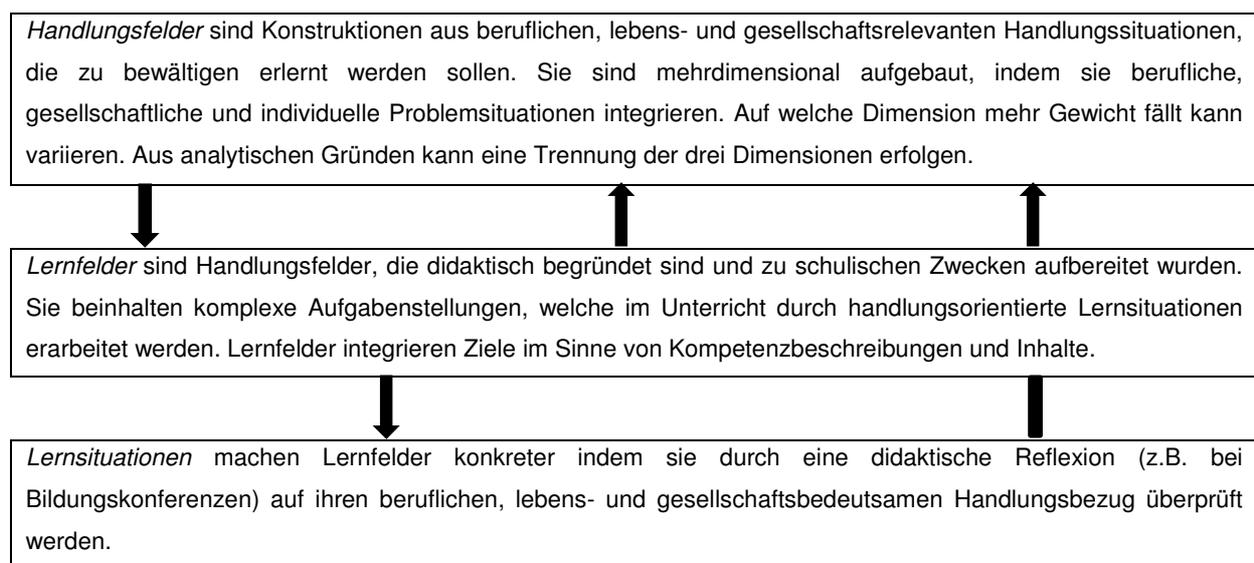


Abbildung 1: Zusammenhang von Lernfeldern (in Anlehnung an [Schewior-Popp, 2005])

Eine detaillierte Beschreibung von Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen folgt im nächsten Abschnitt.

#### **4.6.1 Handlungsfelder**

Handlungsfelder beinhalten Aufgabenkomplexe, die berufliche, lebens- und/oder gesellschaftlich bedeutsame Handlungssituationen verbinden, welche häufig durch Problemstellungen entstehen. Sie sind aufgrund ihrer drei Ansichten (individuelle, gesellschaftliche und berufliche) mehrdimensional und haben als Ziel, dass Lernende Handlungsfelder bewältigen. Dies kann durch das Erlernen von beruflichen Lernprozessen in Lernsituationen erfolgen. Betriebliche und berufliche Handlungsfelder unterscheiden sich dadurch, dass erstere sich nur auf gegenwärtige Arbeitsprozesse und Strukturen des jeweiligen Berufes beziehen. Berufliche Handlungsfelder hingegen beziehen sich auf zukünftige Aspekte des Berufes und integrieren auch Ziele der beruflichen Bildung. Diese Ziele und Inhalte eines Handlungsfeldes sind für die Bildung eines Lernfeldes von Relevanz. Nicht jeder Arbeitsprozess hat somit das Potenzial, ein didaktisch begründetes Lernfeld zu werden. Ein Lernfeld sollte im Hinblick auf Klafki (1993a) sowohl Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung besitzen als auch das exemplarische Lehren und Lernen integrieren. Ebenfalls haben gesellschaftliche Schlüsselprobleme eine Bedeutung bei der Entwicklung von Handlungsfeldern. Ungeklärt ist bis dato, ob die fünf Schlüsselprobleme nach Klafki (1993b) (z.B. Friedensfrage, Umweltfrage, gesellschaftlich entwickelte Ungleichheiten, Gefahren und Möglichkeiten neuer Medien, Subjektivität des Einzelnen und die Ich-Du-Beziehung) ausreichend sind, um eine fundierte Ausbildung zu gewährleisten, oder ob eine erweiterte Berufsfeldanalyse mit Bestimmung der für die spätere Arbeit relevanten Qualifikationen und Kompetenzen inklusive der Persönlichkeitsbestimmung der Lernenden als ganzheitliche Analyse eines Lernfeldes nicht besser wäre (Muster-Wäbs und Schneider, 2005).

#### **4.6.2 Geschäfts-/Arbeitsprozess**

Im Lernfeldkonzept werden Inhalte des Unterrichts auf Handlungen bezogen, diese Handlungen sind wiederum Bestandteil eines Prozesses von Handlungsabläufen. Einen solchen Prozess von Handlungsabläufen stellt der Arbeitsprozess dar. Der Arbeitsprozess eines Betriebes wird in seiner Gesamtheit als Geschäftsprozess beschrieben. Er beinhaltet Tätigkeiten, die Zusammenhänge aufweisen und in einer bestimmten Reihenfolge vollzogen werden, um eine Dienstleistung zu erbringen oder ein Produkt zu erzeugen. Das Endprodukt oder Ergebnis eines Geschäftsprozesses ist eine Leistung, die von jemandem innerbetrieblich oder außerbetrieblich genutzt wird. Der Geschäftsprozess beinhaltet mehrere Arbeitsprozesse, welche nach vorgegebenen Arbeitsschritten erfolgen (Planung, Durchführung, Evaluierung). Die Personen, die den Arbeitsprozess vollziehen, haben auf diesen Einfluss. Die einzelnen Arbeitsschritte erfolgen selten linear, sondern sind oft vielschichtig und undurchsichtig. Als Beispiel, wie der Geschäfts- und Arbeitsprozess in der Pflege umgesetzt wird dient der Pflegeprozess (Muster-Wäbs und Schneider, 2005).

### 4.6.3 Lernfelder

Lernfelder werden didaktisch aufbereitet und orientieren sich am Leben (Beruf, Betrieb, Privatleben und Gesellschaft) der Auszubildenden. Sie sind didaktisch-curriculare Organisationseinheiten des Lehrplans und sind auf berufliche Handlungsfelder und deren Qualifikationen und Kompetenzen bezogen. Sie stellen Handlungsfelder aber nicht maßstabsgetreu dar, sondern reflektieren diese, um eine ausführliche berufliche Handlungskompetenz zu erhalten. Im optimalen Fall werden fachsystematische mit handlungssystematischen Aufgaben in einem Lernfeld verbunden. Somit orientieren sich Lernfelder an beruflichen Aufgaben und Problemen und versuchen diese didaktisch aufbereitet wiederzugeben. Hierdurch werden Fächerinhalte ausgewählt, die auch später im Beruf Anwendung finden werden. In Lernfeldern lassen sich eine Mehrdimensionalität und Interdisziplinarität erkennen. Diese abstrakten und offenen Formulierungen lassen einerseits zu, dass Neuerungen und Veränderungen eines Berufes jederzeit in ein Lernfeld aufgenommen werden können, andererseits bedeutet dies einen immensen Arbeitsaufwand für das Lehrpersonal, um aus Lernfeldern konkrete Lernsituationen zu gestalten (Muster-Wäbs und Schneider, 2005).

### 4.6.4 Lernsituationen

Im Lernfeldkonzept bilden Lernsituationen die kleinste didaktische Einheit. Lernsituationen bilden den Abschluss des Entwicklungsgeschehens und beinhalten in optimaler Weise die für den jeweiligen Beruf relevanten Arbeitsprozesse. Es können drei Arten von Lernsituationen unterschieden werden:

- *„Handlungssystematische Lernsituationen*
- *Lernsubjektsystematische Lernsituationen*
- *Fachsystematische Lernsituationen“* (Muster-Wäbs und Schneider, 2005, S.211)

Die handlungssystematischen Lernsituationen beinhalten lernsubjektsystematische und fachsystematische Lernsituationen. Als Grundlage dienen in handlungssystematischen Lernsituationen häufig Situations- und Prozessmodelle, welche wiederum aus Fallstudien oder betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen abgeleitet werden. Die Integration von fachsystematischen Aspekten in der Handlungssystematik lässt sich daran erkennen, dass Handlungen nicht ohne Inhalte erarbeitet werden können, sowohl aber Inhalte ohne Handlungen.

Lernsystematische Lernsituationen sind gekennzeichnet durch die Autorität der Lernenden. Sie werden geprägt durch die Persönlichkeit und den subjektiven Eigenarten des Lernprozesses der Lernenden. Der subjektive Aneignungsprozess jedes Einzelnen muss

nicht identisch sein mit der Handlungssystematik. Hierdurch kann der Eindruck entstehen, dass vermehrt Umwege zum Lernerfolg eingeschlagen werden.

Die Fachwissenschaft stellt sich in den fachsystematischen Lernsituationen dar. Inhalte werden aufgrund der systemeigenen Prozesse der Fachdisziplin erarbeitet (Muster-Wäbs und Schneider, 2005).

Bader (2003) erklärt in seinem Beitrag „Lernfelder konstruieren - Lernsituationen entwickeln“, dass durch das Lernfeldkonzept die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden gefördert wird und dies mit der Qualifizierung zur Ausübung eines Berufes in Verbindung steht. Er äußert sich dazu folgendermaßen: *„Lernfelder dürfen sich nicht grundsätzlich auf berufliche Handlungsfelder im engeren Sinne begrenzen, sondern sie müssen individuelle und gesellschaftliche Lebensumwelten mit einbeziehen...“* (Bader, 2003, S. 214). Somit sollten Lernfelder sowohl den Qualifikationserwerb als auch die Persönlichkeitsentwicklung integrieren. Ziel der Lernfelddidaktik ist es, Lernende auf den richtigen Weg zu führen, um Expertise zu erlangen. Schewior-Popp (2005) hat unter Einbezug der von Bader (2003) formulierten „Ablaufstruktur zum Konstruieren von Lernfeldern und zum Entwickeln von Lernsituationen“ folgende drei Leitfragen und acht Schritte unter Beachtung von pflegerelevanten Aspekten formuliert:

#### **4.6.5 Vom Handlungsfeld zur Lernsituation**

##### 1. Wie werden Handlungsfelder erkannt und formuliert?

Zur Identifikation, Erfassung und Formulierung von Handlungsfeldern sind folgende Erkenntnisse von Relevanz:

- Der Beruf steht im Kontext eines ganzheitlichen Prozesses: In der Pflege kann dies bedeuten, die Patientenversorgung als allgemeinen gesellschaftlichen Auftrag zu sehen.
- Formale Vorgaben zur Berufsausübung/-zulassung/-ausbildung: z.B. vorausgesetzte Qualifikationen, Berufsstatistiken, Abbruchquoten, späterer Tätigkeitsbereich (stationär, teilstationär, ambulant), Wechsel in ähnliche Sparten (Kinderkrankenpflege, Altenpflege, Psychiatrische Pflege), geschlechtsspezifische Besonderheiten, Anzahl von Migranten.
- Erkennen und Erfassen von Handlungsfeldern: Was sollte im Mittelpunkt stehen? Welche Handlungsfelder sind unbedingt notwendig in der Ausbildung? Sollte es Wahlbereiche geben?

- Formulieren der Handlungsfelder: Stellenwert der einzelnen Handlungsfelder im Berufs-/Arbeitsprozess? Erforderliche Qualifikationen/Kompetenzen? Was ist als repräsentativ und was exemplarisch zu sehen (Kremer et al., 2005)?

## 2. Vom Handlungsfeld zum Lernfeld

Am Weg vom Handlungsfeld zum Lernfeld sind die nachstehenden Schritte zu durchlaufen:

- Klären ob das Handlungsfeld geeignet ist, um als solches herangezogen zu werden: Eignet sich das Handlungsfeld als Lernfeld und können die einzelnen Schritte des Arbeitsvorgangs wiedergegeben werden? Welche Handlungsfelder sind nicht nur zurzeit aktuell, sondern auch zukünftig von Bedeutung? Erfüllt es die Vorgaben, sodass es als exemplarisch gilt, oder ist es auch ohne eine exemplarische Bedeutung von Wichtigkeit?
- Das gewählte Handlungsfeld als ein Lernfeld gestalten und umsetzen: Wie kann durch Ergänzungen Fach-, Personal- und Sozialkompetenz umgesetzt werden? Wurden die Voraussetzungen zum Lernen objektiv erkannt? Gibt es einzelne Lernfelder, die besonders bedeutsam sind? Welche werden zukünftig besonders wichtig sein? Welche Reihenfolge/Anordnung ist logisch? Wird der Ausbildungsstand berücksichtigt?
- Lernfelder formulieren: Die Ziele im Sinn von Kompetenzbeschreibungen berücksichtigen sowie Inhalte und Zeitrichtwerte. Der stufenweise Kompetenzerwerb wird hierbei beachtet. Die Arbeitsprozessorientierung (Handlungs- und Fachsystematik) wird in die Planung miteinbezogen und falls nötig werden Teillernfelder gebildet und zu einem späteren Zeitpunkt zusammengeführt (Kremer et al., 2005).

## 3. Vom Lernfeld zur konkreten Lernsituation

Hierbei sind folgende Schritte am Weg zu beachten:

- Bei der Umwandlung von Lernfeldern zu Lernsituationen sind die nachstehenden Fragen zu berücksichtigen:
  - Welche Kompetenzen und Inhalte sind passend für die Lernsituation?
  - Welche Methoden/Abläufe/Techniken sollten unter Beachtung von Lernortkooperation Schule-Betrieb gewählt werden?
  - Wie viel theoretisches Wissen setzt die Lernsituation voraus?
  - Exemplarität?

- Ausgewählte Lernarrangements/Methoden für den Erwerb von speziellen Kompetenzen wählen?
- Welche Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen herrschen vor?
- Ist eine Lernortkooperation möglich?
- Wie können die Ergebnisse gesichert werden (Kremer et al., 2005)?

Hier wird deutlich, dass die Wahl von Lernsituationen nicht frei nach eigenen Vorstellungen erfolgen kann. Eine solche Wahl sollte im Kontext zum beruflichen Handlungsfeld stehen und die dort erforderlichen Kompetenzen fördern. Trotz dieser gestalterischen Vorgaben, bleibt den Lehrenden beim Arbeiten nach dem Lernfeldkonzept viel Freiraum, obwohl sie sich an vorgegebene abstrakte Ziele und Inhalte halten. Dies kann als Möglichkeit gesehen werden, kann andererseits aber auch belastend sein (Kremer et al., 2005).

#### 4.6.6 Grundstruktur und Aufbau eines Lernfelds

Das einheitliche Grundmuster eines Lernfeldes besteht aus einer Bezeichnung und Formulierung, einer Zielformulierung, aus Inhalten und Zeitrichtwerten. Durch eine Analyse von Lernfeldern konnten folgende weitere qualitative Aspekte zur Erläuterung von Zielrichtwerten erarbeitet werden:

- Didaktische Schwerpunkte in Form von Situationen/Inhalten oder Informationen.
- Handlungen bzw. Tätigkeiten mit aktiven Verben erklärt.
- Anspruchsniveau oder Fertigkeiten, die nach der bloomschen Taxonomie (Erkenntnisse für die Evaluation) erreicht werden können (Muster-Wäbs und Schneider, 2005).

#### 4.6.7 Probleme bei der Umsetzung

Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts umfasst mehrere Ebenen, welche in der folgenden Tabelle ersichtlich sind. Ebenfalls ersichtlich sind die Probleme, die bis jetzt durch Modellversuche eruiert wurden.

<b>Ebene</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Probleme</b>
Makroebene	Lehrplanentwicklung und –gestaltung, Curriculare Vorgaben	Entwicklung von Handlungsfeldern und curricularen Prinzipien
Mesoebene	Schulentwicklung und Schulorganisation, Entwicklungsarbeit zum Curriculum	Teamarbeit und Lernortkooperation
Mikroebene	Gestaltung von Lehr- und	Berufskompetenzen,

	Lernsituationen, handlungsorientierter Unterricht	Wissensstrukturen, Rollenverteilung
--	---	--

Tabelle 3: Ebenen und ihre Inhalte/Probleme (in Anlehnung an [Muster-Wäbs und Schneider, 2005])

Die Makroebene befasst sich mit der Lehrplanentwicklung und –gestaltung. Hierbei kann aufgrund der meist noch fehlenden Erfahrungen nicht von curricularen Vorgaben, die bereits reflektiert, analysiert und erprobt wurden, profitiert werden. Somit sind die entwickelten Handlungsfelder, ob berufliche, individuelle oder gesellschaftliche, meist noch nicht ausreichend getestet und bearbeitet. Weitere Probleme auf der Makroebene sind:

- Fehlendes Erkennen und Entdecken von betrieblichen Handlungsfeldern sowie deren Erforschung.
- Erkennbarer Qualitätsunterschied hinsichtlich der Entwicklung und Ausformulierung von Lernfeldern.
- Betriebliche Handlungsfelder haben zu starke Bedeutung.
- Unklare Ausrichtung von Prüfungen (zu wenig handlungsorientiert und zu stark inhaltsorientiert) (Landesinstitut für Schule, 2002).

Auf der Mesoebene wird versucht, die Schulentwicklung und Schulorganisation in den beteiligten Schulen zu verbessern. In Konferenzen werden curriculare und organisationstechnische Aspekte besprochen und Neuerungen beschlossen, wobei hier die Lehrenden eine relevante Rolle spielen und ihre Mitsprache von Bedeutung ist (Landesinstitut für Schule, 2002).

Die Probleme, die auf dieser Ebene entstehen können, ähneln jenen der Makroebene. Es gibt wenige Erkenntnisse bezüglich der curricularen Entwicklung von Lernsituationen aus Lernfeldern auf die zurückgegriffen werden kann. Probleme bei der Lernortkooperation ergeben sich dadurch, dass betriebliche Prozesse für Lehrende nicht immer klar ersichtlich sind. Betreffend Teamarbeit können auftretende Probleme mit der Teamgröße, der Teamzusammensetzung und dem vermehrten Arbeitsaufwand zusammenhängen. Bei der Entwicklung eines flexiblen Stundenplans ist viel Feingefühl gefragt, um die Problementwicklung zu mindern (Muster-Wäbs und Schneider, 2005).

Auf der Mikroebene wird versucht, handlungsorientierte Lernsituationen in konkrete Lehr- und Lernerfahrungen zu verwandeln. Problembereiche, die hier auftreten, betreffen sowohl Ansichten der Lehrenden als auch jene von Lernenden. Aus der Sicht der Lernenden kann dabei eine Überforderung durch organisatorische Gegebenheiten auftreten sowie ein fehlendes Bewusstsein der Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Die sehr komplexen und neuen Lernformen können zu einer Abwehrhaltung der Lernenden

gegenüber dem Lernfeldkonzept beitragen. Aus Sicht der Lehrenden wirkt sich die Verknüpfung von Handlungssystematik mit der Fachsystematik problematisch aus, da sich der Verlauf des Unterrichts nach Handlungssystematik an vollständigen Handlungen orientiert und berufspraktische und –theoretische Inhalte miteinander vereint. Wohingegen sich die Fachsystematik in ihren Unterrichtsfächern an den jeweiligen Bezugswissenschaften orientiert, eine sachlogische Struktur wiedergibt und für präzise Begrifflichkeiten sorgt. Ein weiteres Problem stellt das Planen und Umsetzen von fächerintegrativem Unterricht dar. Für Lernende ist das Verstehen und Anwenden von handlungsorientierten Unterricht nicht immer einfach. Die Integration von Elementen wie Feedback, Reflexion und Evaluation in den Unterricht und eine handlungsorientierte Teamarbeit sind weitere Herausforderungen des Lernfeldkonzepts, die von Lehrenden zu bewältigen sind. Als kompliziert hat sich das Beschreiben von Berufskompetenz herausgestellt sowie deren Umsetzung und Überprüfung im Unterricht (Muster-Wäbs und Schneider, 2001).

Die Gesamtheit der Probleme, die bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts entstehen können, sollen als Herausforderung gesehen werden. Sie können bewältigt werden, indem das Konzept angewandt wird und somit Lösungen für jene Probleme entstehen. Welche Auswirkungen beim Anwenden des Lernfeldkonzepts entstehen können, wird nun im folgenden Abschnitt erläutert (Muster-Wäbs und Schneider, 2005).

#### **4.6.8 Auswirkungen des Lernfeldkonzepts für den Unterricht**

Das Lernfeldkonzept fasst bekannte didaktische Ansätze zusammen wie z.B. den fächerübergreifenden oder handlungsorientierten Unterricht. Neurungen bewirkt das Lernfeldkonzept auf curricularer Ebene, hierbei werden berufliche Handlungsfelder in den Mittelpunkt gestellt und diese werden somit zur Grundlage für die Entwicklung eines Curriculums. Diese Handlungen bestimmen auch Ziele und Inhalte eines Lernfeldes, denn nicht nur die Zielformulierung orientiert sich an den beruflichen Handlungen, auch die Abfolge der Inhalte wird danach ausgerichtet. Damit verdrängen handlungslogisch strukturierte Lernfelder mit fächerübergreifenden Inhalten die bislang existierenden sachlogischen Fächer. Die spezifischen Auswirkungen des Lernfeldkonzepts auf den bisherigen Unterricht hat Kremer et al. (2005) im Folgenden zusammengefasst:

- Im Unterricht kann anhand von authentischen Problemen und Fällen ein Bezug der Theorie zur beruflichen Realität hergestellt werden. Dies verlangt nach einem aktuellen Kenntnisstand der Lehrenden über das berufliche Handlungsfeld.
- Das bisherige Fächersystem wird weiterentwickelt zu einer fächerübergreifenden, handlungslogischen Struktur (Lernfelder).

- Die Inhalte des Unterrichts beziehen sich auf berufliche Handlungen und Kompetenzen, die erworben werden sollen. Zusätzlich weisen Inhalte starke Exemplarität auf.
  - Aus fachsystematischer Sicht ist Wissen somit nicht immer vollständig vermittelt.
  - Es entsteht eine neue Anordnung und Orientierung von Themen.
  - Thematisch zusammenhängende Inhalte werden neu strukturiert unterrichtet, z.B. „Vitalzeichenkontrolle“ wird nicht zusammenhangslos unterrichtet, sondern dem Lernfeld „Herz- Kreislauffunktionen und ihre Auswirkungen“ zugeordnet.
- Verändertes methodisches Denken von Lehrenden (weniger Wissensvermittlung, mehr Anregung zum selbstständigen Lernen).
- Lernende konsumieren ihr Wissen nicht mehr passiv, sondern gestalten den Wissensprozess aktiv mit.
- Lehrende sind keine Experten mehr auf nur einem Gebiet, sondern kooperieren mit anderen, um das Wissen eines Lernfelds weiter zu geben. Damit entsteht das Bedürfnis nach vermehrter Teamarbeit, da über gemeinsame Ziele und Inhalte Klarheit herrschen soll (Kremer et al., 2005).

Durch das Lernfeldkonzept stehen die beruflichen Handlungen im Vordergrund, dadurch wird ein systematischer Wissensaufbau aber nicht verhindert. Ein Erlernen von Strukturen, Begriffen und Kategorien der jeweiligen Fachwissenschaften ist trotz der starken berufspraktischen Orientierung notwendig. Von Bedeutung für das Lernfeldkonzept ist auch die Kooperation zwischen Betrieben und Praxisstätten und den Ausbildungsstätten. Die zuvor genannten Aufzählungen lassen erkennen, dass die Umsetzung des Lernfeldkonzepts eine gute Zusammenarbeit mit Lernortkooperation ebenso benötigt, wie die Bereitschaft der Lehrenden für neue Herausforderungen (Kremer et al., 2005). Wie all diese Aspekte nun auf curricularer Ebene umgesetzt werden können, wird im nächsten Abschnitt geklärt.

## **5. Curriculare Umsetzung des Lernfeldkonzepts**

Um ein Curriculum neu zu gestalten, muss vorerst der Begriff „Curriculum“ und die dazu gehörigen, relevanten Aspekte näher beleuchtet werden.

### **5.1 Begriffsdefinitionen**

Der Begriff „Curriculum“ steht in Verbindung mit zahlreichen ähnlich oder synonym verwendeten Begriffen wie z.B. dem Begriff des Lehrplans, des Rahmenlehrplans oder des Stoffplans. Von diesen kann der Begriff „Curriculum“ abgegrenzt werden, um Klarheit zu

schaffen. Im Folgenden werden Definitionen genannt, um die Begriffe voneinander zu trennen.

**Lehrplan:** Ein Lehrplan wird durch verbindliche Vorgaben gekennzeichnet und durch politische Einflüsse (z.B. durch den ÖBIG, Länder und Bund) bestimmt. Lerninhalte werden damit geordnet und in bestimmter zeitlicher Abfolge zusammengefasst (Kremer et al., 2005). Er verbindet in Umfang, Reihenfolge und Zusammenhang die Kompetenzen und Bildungsziele, Bildungsinhalte und –themen einer oder mehrerer Fachbereiche oder Lernfelder für entsprechende Schularten, Schulstufen, Klassen, Kurse oder Semester (Schewior-Popp, 2005).

**Rahmenlehrplan:** Der Rahmenlehrplan wird oft synonym verwendet mit Rahmenrichtlinien. Der Rahmenlehrplan bezieht sich hauptsächlich auf berufsbildenden Unterricht. Er wird als Empfehlung gesehen und ist in pädagogischen Entscheidungen relativ offen. Zudem gibt es im Rahmenlehrplan einen großen Spielraum für Interpretationen (Kremer et al., 2005).

**Stoffplan:** Der Stoffplan ist in der Planung nicht sehr aufwändig und wird daher häufig verwendet. Er beinhaltet meist Vorgaben für Fächer mit unterschiedlich aneinandergereihten Inhalten, die es zu vermitteln gilt. Nicht berücksichtigt werden hier zu vermittelnde Kompetenzen, Lernziele oder Bezüge, jedoch werden häufig Stundenangaben hinzugefügt (Schewior-Popp, 2005).

**Curriculum:** Ein Curriculum beinhaltet neben den verbindlichen Vorgaben eines Lehrplans zusätzlich didaktisch-methodische Angaben, aber auch Anregungen zur Erfolgskontrolle und Leistungsmessung (Schewior-Popp, 2005). Zusammengefasst integriert es wichtige Prinzipien für die Unterrichtsplanung, Durchführung und Evaluation konkreter Lernsituationen. Ein weiteres Merkmal von Curricula ist, dass Ziele benannt werden und deren Erreichen transparent dargestellt wird (Kremer et al., 2005).

## **5.2 Curriculumsentwicklung**

Ursprünglich bezog sich der Begriff Curriculum seit dem 17. Jahrhundert auf sich jährlich wiederholende, ordnungsgemäß ausgewählte Lerninhalte in Schulen (Greb, 2013). In der Entwicklung von Curricula spielt Saul B. Robinsohn (1967) eine entscheidende Rolle. Er wurde 1916 in Berlin geboren und wuchs in Wroclaw auf, er studierte in Israel, England und den USA. Er war der Meinung, dass Bildung eine Ausstattung zum Verhalten in der Welt sei und die Schule die Aufgabe habe, diese Ausstattung weiterzugeben. Er fragte vor allem nach den zu vermittelnden Inhalten und wie diese ermittelt werden können. *„Wir gehen also von den Annahmen aus, dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse*

*Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und dass eben die Curricula – im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind.“* (Robinson, 1967, S.45) Sein Konzept zur Entwicklung von Curricula lässt sich in folgenden Punkten prägnant zusammenfassen und auf die berufsbildende Ausbildung übertragen:

- Situationen entdecken und analysieren, die für das Leben des Heranwachsenden wichtig sind – für die berufliche Bildung bedeutet dies, Aufgabenkomplexe zu identifizieren, die für die Berufsausübung typisch sind.
- Qualifikationen beschreiben, die für die Bewältigung von bestimmten Situationen notwendig sind - direkt auf die berufliche Bildung übertragbar.
- Teilelemente der Qualifikationen erlernen- Herausfiltern von einzelnen Elementen, die in ihrer Gesamtheit die berufliche Qualifikation ausmachen.
- Verbinden von Elementen, Qualifikationen, Methodik und lernerfolgsbezogenen Komponenten im Curriculum (Robinson, 1967).

Robinsons (1967) Ansichten lassen eine Ähnlichkeit zu den Ansichten des Lernfeldkonzepts erkennen. Bei ihm dominierte allerdings der Objektbezug, da dieser zu diesem Zeitpunkt der Geschichte vorrangig war. Zusammengefasst schließt sich somit die Verbindung zum Lernfeldkonzept. Objekt (Produkt, Verwertbarkeit) und Subjekt (personale und soziale Kompetenz) verbinden sich zu Bildungszielen des Unterrichts (Schewior-Popp, 2005).

Bei der Erstellung eines Curriculums haben sich in Verbindung mit dem Lernfeldkonzept nach Schewior-Popp (2005) folgende zu beachtende Merkmale herausgestellt:

- Curricula haben immer einen Begründungszusammenhang, d.h. sie schließen die Fragen „Was“, „Warum“, „Wie“, „Womit“ und „Wann“ in die Konstruktion mit ein. Dabei wird auch berücksichtigt, wie das Erlernete evaluiert werden kann.
- Es finden alle relevanten Unterrichtsfaktoren Berücksichtigung, Hauptaugenmerk wird allerdings auf die beruflichen Kompetenzen und deren Vermittlung gelegt.
- Entscheidend ist auch die Offenheit oder Geschlossenheit eines Curriculums. Dabei wird versucht, die inneren Strukturen (wie Lehr- und Lernziele, Inhalte und Organisation) und die äußeren Bedingungen (sozio-kulturelle, individuelle Voraussetzungen, Rahmenbedingungen) aufeinander abzustimmen.
- Curricula sind nicht statisch, sondern dynamisch. Das meint, dass neue empirische Ergebnisse in die Curricula einbezogen werden. Dies wirkt sich auf die Effektivität, die Ziele und die Inhalte von modernen Curricula aus. Für das Lernfeldkonzept

bedeutet dies, dass Handlungsfelder auf ihre Aktualität hin überprüft werden müssen, wenn ihre zukünftige Bedeutung Bestand haben soll. Curricula haben dabei immer eine sach- und handlungsspezifische Bedeutung, genauso wie eine personale und gesellschaftliche.

Bei der Curriculums-Entwicklung hat sich gezeigt, dass es von Vorteil ist, wenn Experten damit beauftragt werden, welche erziehungswissenschaftliche und fachspezifische Erfahrungen mit sich bringen. Das Einbeziehen von Lehrkräften, die Praxiserfahrung und theoretisches Wissen mitbringen, hat sich ebenfalls bewährt (Schewior-Popp, 2005).

Es werden bei der Entwicklung von Curricula bestimmte Prinzipien verfolgt. Solche Prinzipien geben vor, wie Curricula ausgerichtet werden. Es gibt z.B. das offene und das geschlossene Prinzip. Beim *geschlossenen Prinzip* sind Unterrichtsprozesse bis ins kleinste Detail vorgegeben. Lehrende und Lernende haben keinen Einfluss auf den Lernprozess. Es werden bestimmte Mindestanforderungen verfolgt, es wird rational und zweckorientiert geplant und es wird eine Erfolgsoptimierung angestrebt. Beim *offenen Prinzip* wird versucht die Situationsbedingungen der Beteiligten zu erfassen, dadurch haben diese aktives Mitspracherecht an der Unterrichtsgestaltung. Die Vergleichbarkeit wird reduziert, der argumentative Diskurs wird hingegen gesteigert. Je offener ein Curriculum gestaltet ist, desto individueller wird es von den jeweiligen Schulen verwirklicht. Dies bezieht sich sowohl auf Inhalte und Methoden als auch auf die Zeiteinteilung. Bei beruflichen Curricula ist ein gewisser Grad an Geschlossenheit nicht wegzudenken, da es festgelegte Ausbildungsziele und bestimmte qualitative Anforderungen gibt. Die Curriculums-Entwicklung wird von politischen und gesetzlichen Vorgaben genauso mitbestimmt wie von pädagogisch-didaktischen, fachwissenschaftlichen und berufstheoretischen. Pädagogisch-didaktische Vorgaben sind wiederum durch didaktische Konzepte wie handlungs-, kompetenz- und lernfeldorientierte Konzeptionen beeinflusst. Weitere Orientierungen bei der Entwicklung von Curricula können linear versus spiralig oder vertikal versus horizontal sein (Schewior-Popp, 2005, S. 14).

Linear versus spiraliges Prinzip: Lineares versus spiraliges Prinzip meint auf der Seite von linear, dass Lehr- und Lerninhalte, nachdem sie gelehrt worden sind, abgeschlossen sind. Hingegen meint spiraliges Vorgehen in einem Curriculum, dass Inhalte systematisch immer wieder bearbeitet werden und dies über einen längeren Zeitraum hinweg (Lipsmeier, 2000, S.55).

Vertikales versus horizontales Prinzip: Beim vertikalen Unterrichten wird ein bestimmtes Lehr- oder Lernthema oder Lernfeld über einen Zeitraum hinweg unterrichtet (z.B. ein Jahr oder ein Semester zu je zwei Wochenstunden). Hingegen werden beim horizontalen

Unterrichten bestimmte Themen/Felder kontinuierlich aneinander gereiht unterrichtet bis sie inhaltlich vollständig bearbeitet wurden und abgeschlossen werden können (Schewior-Popp, 2005, S. 14).

Mischkonzepte: Ein Curriculum, das ganzheitlich ist, besitzt immer eine Mischung der verschiedenen Prinzipien. Bezogen auf die Berufsbildung, kann es kein vollkommen offenes Curriculum geben, da es einen gewissen Ausbildungsstandard verfolgen muss. Genauso wenig kann ausschließlich ein spiralisches oder horizontales Prinzip angewendet werden, obwohl bei der Handlungsorientierung in der Planung von Curricula eine gewisse Offenheit nützlich ist und das spiralförmige Prinzip von Vorteil ist (Schewior-Popp, 2005, S. 14). Bei der Planung von Curricula ist auch deren Reichweite zu bedenken. Auf die Reichweite von Curricula wird im nächsten Teil der Arbeit eingegangen.

### **5.3 Reichweite von Curricula**

Die Reichweite eines Curriculums ist abhängig davon, wie viel Zeit und Ressourcen (wissenschaftliche Relevanz) in die Ausarbeitung eines Curriculums investiert wurden. Somit kann es für nur eine Schule, für Verbundschulen (trägerübergreifend oder trägerintern), für ein Bundesland oder sogar für das gesamte Land gelten. Die Reichweite beeinflusst den Konkretisierungsgrad, der in einem Curriculum vorgenommen wird. Im Folgenden wird nun anhand eines Beispiels gezeigt, wie ein Curriculum geringer bis mittlerer Reichweite entwickelt werden kann (Kremer et al., 2005).

Zur Erstellung eines Curriculums lassen sich nach Kremer et al. (2005) sechs Entwicklungsschritte festhalten. Diese Phasen des Konstruktionsprozesses für ein Curriculum wurden bereits in der Literatur durch Knigge-Demal (2001) beschrieben und nun durch Kremer et al. (2005) zusammengefasst. Der Konstruktionsprozess kann auch für andere Berufe verwendet werden, er ist also nicht auf die Pflegeausbildung beschränkt.

1. **Arbeitsmarktanalyse:** Am Anfang werden der Arbeitsmarkt und die zukünftigen Perspektiven für die Auszubildenden analysiert. Das Berufsbild wird auf seine Gesellschaftstauglichkeit, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung hin überprüft. Als Instrumente werden hier die Literatur- und Dokumentenanalyse als geeignet genannt. Ziel dieses Schrittes ist die Erstellung eines Berufsprofils.
2. **Rahmenbedingungen analysieren:** In diesem Schritt werden die potenziellen Auszubildenden (Lernvoraussetzungen), gesetzlichen Vorgaben (Bund und Land), die Kooperationsbetriebe und –partner sowie die Berufswissenschaft und die dazugehörigen Bezugswissenschaften analysiert. Ziel dieses Schrittes ist die Erstellung der Bedingungsanalyse der Ausbildung.

3. Handlungsfelder analysieren: Hier werden die allgemeinen Bildungsziele unter Berücksichtigung von Menschenbild, Bildungsverständnis und Pflegeverständnis festgelegt. Ebenfalls werden in diesem Schritt Handlungssituationen und Arbeitsprozesse analysiert. Die daraus gewonnenen Handlungsanforderungen dienen der Bestimmung von Kompetenzen. Aus den beschlossenen Kompetenzen und Bildungszielen werden Handlungsfelder definiert. Die definierten Handlungsfelder werden schlussendlich Experten vorgelegt und von diesen überprüft. Erst danach findet der Schluss dieses Schrittes statt - die Festlegung der beruflichen Handlungskompetenz.
4. Lernfelder entwickeln: In diesem Schritt werden aus den ausgesuchten Handlungsfeldern didaktisch aufbereitete Lernfelder entstehen. Sowohl die zukünftige als auch die gegenwärtige Bedeutung des Berufes spielen dabei eine Rolle. Lernfelder können hierbei anhand von gewünschten Prinzipien strukturiert werden - z.B. nach dem Geschäfts- und Arbeitsprozess. Ebenfalls wird das Wissen der Bezugswissenschaften und der Berufswissenschaft Pflege in die Entwicklung von Lernfeldern miteinbezogen. Es kommt zu einer Einigung der Beteiligten in dieser Phase der Curriculums-Entwicklung, durch z.B. Brainstorming. Hierdurch kann eine Grobstruktur der Ausbildung entstehen. Jedem Lernfeld wird eine Zeitspanne zugeschrieben. Ziel des vierten Schrittes ist es, eine lernfeldorientierte Grobstruktur des Curriculums zu planen.
5. Lernsituationen entwickeln: Hier werden aus den zuvor gebildeten Lernfeldern konkrete Lernsituationen entwickelt. Von Relevanz sind für Lernsituationen berufliche, gesellschaftliche und individuelle Probleme. Die Devise des Aufbaus von Lernsituationen könnte unter anderem lauten - „Vom Neuling zum Experten“. Die von Schritt vier identifizierten Kompetenzen und Inhalte der Berufswissenschaft und der Bezugswissenschaften werden den Lernsituationen zugeteilt. Auch hier spielen Zeitangaben eine Rolle, denn gesammelten Zeitrichtwerte von einzelnen Lernsituationen müssen der Zeitangabe des gesamten Lernfeldes entsprechen. Dem Betrieb als Lernort werden Lernaufgaben zugeteilt. Hier kann es hilfreich sein, Experten hinzuzuziehen, um den Theorie-Praxis-Transfer zu verbessern. Denn Lernaufgaben werden im Lernort Schule aufbereitet, im Lernort Betrieb angewendet und im Lernort Schule evaluiert. Das Ziel dieses Schrittes ist die genaue Ausbildungsplanung.
6. Lernsituationen vorbereiten: In diesem Schritt werden Lernsituationen auf der Mikroebene (konkrete Lehr- und Lerngestaltung) direkt vorbereitet. Die Lernvoraussetzungen, die Kompetenzzuweisung und die Aufteilung von betrieblichen und schulischen Lernsituationen ergeben sich aus der didaktischen

Vorbereitung von Lernsituationen. Hierbei werden didaktische Prinzipien wie z.B. die Wissenschaftsorientierung, die Problemorientierung, die Erfahrungsorientierung und die Subjektorientierung beachtet. Die für die Lernsituationen gewählten Methoden, Medien, Aufgaben und Lernerfolgskontrollen müssen dabei dem Entwicklungsstand der Auszubildenden entsprechen. Nachdem dies geschehen ist, werden die Materialien zum Unterrichten erstellt. Zu den Lernerfolgskontrollen ist zu erwähnen, dass sie im speziellen die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz überprüfen sollen und dabei nur jene, die auch wirklich durch die Lernsituation vermittelt wurden, einbezogen werden. Nicht zu vergessen ist dabei die Vernetzung und Kooperation zwischen Lernort „Schule“ und „Betrieb“. Ziel dieses Schrittes ist die Unterrichtsplanung inklusive der daraus resultierenden Unterrichtsumsetzung.

7. Curriculum evaluieren und überarbeiten: Nach der Entwicklung, Erprobung und Einführung eines Curriculums, muss dieses evaluiert werden. Hauptkriterium bei der Evaluation sind die vermittelten Kompetenzen. Diese sollen den aktuellen und zukünftigen Berufsanforderungen entsprechen und durch die Lernangebote vermittelt werden. Zu Evaluationen werden entsprechende Evaluationskriterien entwickelt. Die ermittelten Ergebnisse werden dann in einer Überarbeitung des Curriculums umgesetzt.

Bei der Erstellung von pflegerischen Curricula ist es von Vorteil, Modelle der vollständigen Handlungen, wie es der Arbeits- und Geschäftsprozess ist, mit dem Prozess von pflegerischen Handlungen zu kombinieren. Des Weiteren muss auch die pflegerische Handlungskompetenz berücksichtigt werden, da diese das Ziel der Pflegeausbildung ist. Dazu wird der Handlungsbegriff nicht nur durch berufliche, gesellschaftliche und persönliche Aspekte definiert, auch emotionale, leibliche, soziale und kreative Aspekte ebenso wie neue pflegewissenschaftliche Erkenntnisse aus der Forschung sind von Bedeutung (Walter, 2006). Die Lernortkooperation darf bei der Erstellung von Curricula nicht unbedacht bleiben. Auf diese wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

## **6. Lernortkooperation**

Die enge Zusammenarbeit zwischen einer theoretischen Ausbildung (Lernort Schule) und einer praktischen Ausbildung (Lernort Betrieb) wird immer befürwortet. Die Umsetzung einer solchen Vorstellung ist allerdings nicht einfach. Das Lernfeldkonzept wagt sich an diese Theorie-Praxis-Verknüpfung heran, indem es in erster Linie um den Erwerb von Handlungskompetenz geht (Kremer et al., 2005). Die Schwierigkeit der Verknüpfung der beiden Bereiche „Schule“ und „Betrieb“ ergibt sich bereits aus deren Definitionen. Schulen

sind demnach Institutionen, die in ihrem Zweck auf Lernen und Lehren ausgerichtet sind. Die gesamte Struktur und Organisation sowie die personellen Bedingungen deuten auf diesen vorgesehenen Zweck hin. Der Lernort Betrieb (oder Praxis) ist per Definition zunächst kein eindeutig ausgewiesener Lernort, sondern in erster Linie ein Arbeitsort. Hier ist die Versorgung von Patientinnen und Patienten der vorrangige Zweck. Damit ein Betrieb zum Lernort wird, müssen entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, denn gerade diese ursprüngliche Zweckbestimmung bietet außergewöhnliche Lernerfahrungen. Der Lernort „Betrieb“ spiegelt die Wirklichkeit des Berufes und des beruflichen Handelns wider und ermöglicht reale praktische Erfahrungen. Einen großen Teil des Stundenumfangs der Pflegehilfeausbildung nimmt die praktische Ausbildung ein. Dadurch ist die Qualität der praktischen Ausbildung von Bedeutung und wird deshalb per Gesetz geregelt. Die praktische Ausbildungszeit umfasst in der Pflegehilfeausbildung rund 800 Stunden, wobei mindestens 1% davon von Lehrerinnen und Lehrern der Gesundheits- und Krankenpflege anzuleiten ist. Diese nehmen eine Art „Scharnierfunktion“ ein (Vermittler zwischen Schule und Praxis), anzuleiten ist (ÖBIG, 2004). Dies bietet wiederum die Möglichkeit eines erweiterten Theorie-Praxis-Transfers. Welches bildungsbezogene Verständnis eine Institution besitzt, beeinflusst die Lernbedingungen der Auszubildenden. Fragen, die dabei vom Betrieb beantwortet werden sollten, sind: Wird das Vermitteln von Wissen als Chance oder als Belastung angesehen? Wehrt sich ein Betrieb gegen die Veränderungen, die mit dem Lehren einhergehen oder sieht er sich als lehrende Organisation? Oft bestimmt auch das ökonomische Denken von Betrieben die Situation der Ausbildung. Auf alle Fälle kann der Transfer von Lernprozessen durch organisatorische und konzeptionelle Maßnahmen verbessert werden. Das Ziel, das damit verfolgt wird, ist eine bessere Vernetzung von Lernprozessen. Diskrepanzen zwischen den beiden Institutionen sind dann keine unüberwindbaren Hürden mehr, sondern werden als Anlässe für Lernsituationen für Schule und Praxis gesehen. Im Zitat von Günther Pätzold (2004) werden Gedanken zur Lernortkooperation treffend zusammengefasst: *„Es kann bei dem Thema „Lernortkooperation“ nicht um eine vollständige Abstimmung der einzelnen Lernorte gehen, dies wäre sowohl eine Illusion als auch für pädagogische Entwicklungsprozesse riskant. Es kann nur um lernförderliche Übergänge zwischen den verschiedenen Mikrosystemen der einzelnen Lernorte gehen, und zwar durch subjektbezogenen Vernetzungen.“* (Pätzold, 2004, S.13). Die an den verschiedenen Lernorten gemachten Erfahrungen zu verknüpfen ist somit eine subjektive Leistung der einzelnen Lernenden, und dieser Prozess soll pädagogisch begleitet werden (Schewior-Popp, 2005).

## 6.1 Theorie-Praxis-Verknüpfung

Es wird immer einen Unterschied zwischen den beiden Lernorten „Schule“ (Theorie) und dem Lernort „Betrieb“ (Praxis) geben, doch das Lernfeldkonzept unterstützt eine Verbindung der beiden Bereiche auf verschiedenen Ebenen und fördert somit die Zusammenarbeit. Es müssen Lernprozesse abgestimmt werden und die Umsetzung ist zu klären. Ebenso sollen die Aufgaben verteilt werden und der Inhalt gehört genauso besprochen wie die ausgewählten Handlungsfelder. Dies bestimmt wiederum das Curriculum, denn die Lernfelder sind an den beruflichen Handlungsfeldern orientiert. Ein partnerschaftlicher gemeinsamer Bildungsauftrag ist auszuführen. Um eine solche Zusammenarbeit umzusetzen, sind gewisse Rahmenbedingungen notwendig. Pätzold (2003) beschreibt wie die Lernortkooperation organisiert werden kann. Die Schule und der Betrieb bilden ein gemeinsames Kooperationsgremium, dessen Mitglieder an der Ausbildung beteiligt sind. Es gibt einmal jährlich eine Jahrestagung, an der alle Beteiligten zusammenkommen. Es wird eine Steuerungsgruppe mit Vertretern der beiden Lernorte gebildet. Die Steuerungsgruppe bestimmt einzelne Arbeitsgruppen, welche bestimmte Themen bearbeiten. Neben den strukturellen Rahmenbedingungen müssen auch zeitliche und personelle Ressourcen beachtet werden. Vor allem ist aber die Bereitschaft der Einzelnen zu einer Zusammenarbeit auf allen Ebenen Voraussetzung (Pätzold, 2003).

Lernortübergreifende Arbeitsaufgaben sind didaktisch gestaltete Aufgaben, die das berufliche Handeln fördern. Durch sie wird eine Brücke zwischen Theorie und Praxis gebildet. Sie sollen den Lernenden ermöglichen, ihre in der Theorie erworbenen Kenntnisse in der Praxis umzusetzen. Für mögliche Probleme sollen Lösungen gefunden werden. Lernortübergreifende Arbeitsaufgaben beinhalten folgende Punkte:

- Arbeitsaufgaben beziehen sich auf vollständige Handlungen, welche eine Vorbereitung, Durchführung und Evaluation umfassen.
- Arbeitsaufgaben werden dem Ausbildungsstand angemessen gewählt.
- Arbeitsaufgaben sind in ihrer Komplexität weder über- noch unterfordernd.
- Arbeitsaufgaben kommen im Arbeitsalltag regelmäßig vor.
- Durch Arbeitsaufgaben werden die gewünschten Ziele und Inhalte der Ausbildung vermittelt (Rüller, 2000).

Arbeitsaufgaben werden für die jeweiligen Lernfelder/Lernsituationen gewählt und sollen den Lernenden helfen, ihr theoretisch erworbenes Wissen praktisch anzuwenden und somit zu festigen und Handlungskompetenz zu erwerben. Ein Inhalt des Lernfeldes „Personen individuell betreuen“ ist z.B. die Teamarbeit. Hierzu wird eine Teamsitzung als Arbeitsaufgabe samt Ablauf und Teilnehmerinnen und Teilnehmern nachgestellt. Das

bisherige Vorgehen des Abarbeitens vereinzelter Tätigkeiten anhand des Tätigkeitenkataloges soll ersetzt werden. Es soll eine umfassend überdachte praktische Ausbildung stattfinden, die vielseitige Handlungssituationen der Praxis einbezieht. Dies ist für die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter und das Lehrpersonal von Bedeutung. Diese müssen sich abstimmen und gemeinsam praxisrelevante Arbeitsaufgaben finden (Kremer et al., 2005). Die praktische Anleitung über Lehrpersonen oder über pädagogisch geschulte Pflegenden in der Praxis erweist sich als vielversprechende Lernquelle. Es gibt verschiedene lernpsychologische Konzepte die das Lernen in der Praxis inklusive spezieller Abläufe und Strategien beschreiben. Ein solches Konzept wird nun im folgenden Abschnitt näher erläutert.

### **6.1.1 Cognitive-Apprenticeship Konzept**

Das Konzept der kognitiven Berufslehre (Cognitive-Apprenticeship) wurde von Collins, Brown und Newman (1989) aufgrund von mangelnder Effektivität schulisch-kognitiver Wissensvermittlung in der beruflichen Ausbildung entwickelt. Es ergab sich ein phasenbezogenes Instruktionsmodell für die praktische berufliche Ausbildung. Die Lehrpersonen oder Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter nehmen eine Vorbildfunktion ein, wodurch sie zum „Modell“ werden. Das Konzept bietet eine Vorlage zur Gestaltung berufspraktischer Lernsituationen. Aus lernpsychologischer Sicht ist der Schwerpunkt auf die Verknüpfung von kognitiven und praktischen Lernvorhaben gelegt, wodurch Lernen handlungsorientiert und theoriegeleitet stattfindet. Das Lernen anhand der kognitiven Berufslehre umfasst sechs Schritte der Mitteilung durch die Lehrperson und der Verarbeitung des Lernenden:

#### 1. Modeling

In diesem Abschnitt findet das Vorzeigen und Vordenken der Lehrperson statt. Lehrpersonen erklären den kognitiven Lösungsweg eines Problems, indem sie ihre eigenen Denkvorgänge erläutern und mit Argumenten belegen. Hierbei hört der Lernende genau zu, beobachtet die Lehrperson und denkt dabei über das Gehörte und Gesehene nach. Dadurch entwickeln Lernende ihre eigenen Vorstellungen/Modelle vom Lösungsweg und handeln nach diesen. Es reicht hier nicht aus, vorzuzeigen, wie z.B. eine subkutane Injektion verabreicht wird. Der Lernende sieht zwar den Vorgang, versteht aber nicht, welche geistigen Prozesse dabei stattfinden. Die Lehrperson muss während des Vorzeigens auch die stattfindenden Denkprozesse erklären, um damit den Vorgang transparent darzustellen. Dies wird als Explikation bezeichnet (Dennen und Burner, 2008).

#### 2. Coaching

In dieser Phase geben Lehrpersonen Lernenden Unterstützung beim Bewältigen eines Problems. Sie beobachten die Handlungen der Lernenden und verbalisieren die verschiedenen Lösungswege, indem sie Feedback geben. Die Lernenden beziehen ihre zuvor gemachten kognitiven Erfahrungen in den Lösungsweg mit ein. Sie experimentieren mit unterschiedlichen Lösungen und fordern wenn nötig, die Unterstützung der Lehrperson ein (Markowitsch, Messerer und Prokopp, 2004).

### 3. Scaffolding and Fading

Lehrpersonen geben hier alternative Lösungswege bekannt und erklären wenn nötig Schritt für Schritt den Vorgang. Um systematisch zu arbeiten, werden Regeln aufgestellt und Leitfäden entwickelt. Wenn möglich wird die Beteiligung der Lehrperson immer weniger. Lernende werden durch vermehrte Versuche selbstständiger und bemerken eigene Schwächen und Stärken. Sie können falls notwendig weitere Hilfen erhalten und anhand von Leitfäden oder Handlungsplänen vorgehen (Collins, Brown und Newman, 1989).

### 4. Articulation

Hierbei verlangt die Lehrperson von den Lernenden, dass sie ihre Handlungen zur Lösung eines Problems beschreiben und begründen. Die Lehrperson gibt dann Bewertungen und Bemerkungen zur Beschreibung ab. Für die Lernenden ist es hier wichtig, dass sie ihre Handlungen zur Bewältigung des Problems beschreiben und begründen können. Im Speziellen sollen verschiedene Lösungswege abgewogen und bewertet werden (Markowitsch, Messerer und Prokopp, 2004).

### 5. Reflection

Die Lehrperson gibt hier Hilfen zur geordneten Reflexion und bietet Materialien und Informationen, die dafür benötigt werden, an. Verbesserungsvorschläge werden besprochen und die Handlungen werden anhand von vorgefertigten Kriterien bewertet. Die Lernenden reflektieren gegenseitig ihre gewählten Handlungen zur Lösung. Sie sollen die Kritik annehmen und konstruktive Lösungsvarianten beachten und somit Konsequenz aus der Reflexion ziehen (Dennen und Burner, 2008).

### 6. Exploration

Lehrpersonen definieren Qualitätskriterien, Normen und Zielsetzungen, um das selbstständige Arbeiten der Lernenden zu fördern. Die Rahmenbedingungen werden festgelegt. Die Lernenden sind selbst verantwortlich für ihren Lernerfolg. Das Zusammenarbeiten mit anderen Lernenden ist notwendig. Mögliche alternative Lösungen

werden gesucht und durchgeführt. Somit arbeiten Lernende an sich selbst und verbessern ihre kognitive Leistungsfähigkeit. Der eigene Lernprozess wird hinterfragt und eventuell korrigiert. Gegebenenfalls wird Hilfe angenommen und nach Unterstützung gesucht (Collins, Brown und Newman, 1989).

Durch dieses Konzept wird eine Verbindung zwischen kognitiven, praktischen und affektiven Lernprozessen hergestellt. Für die Pflege ist dieses Verknüpfen ein wichtiger Vorgang. Für unterschiedliche Situationen werden kognitive, psychomotorische und affektiv-emotionale Komponenten zusammengefasst und für die individuelle Pflege von Patientinnen und Patienten genutzt. Erfahrene Pflegenden können dabei auf ein großes fachlich-methodisches Erfahrungswissen zurückgreifen, das ihnen bei der Entscheidung hilft. Lernende können dies nicht. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrpersonen exemplarische Beispiele liefern, aus denen die Lernenden Schlüsse für ihr Handeln ziehen können. Hierbei werden Handlungen besprochen und schriftliche Planungen gemacht. Das Handlungsrepertoire von Lernenden kann nur erweitert werden, wenn kognitive, psychomotorische und affektiv-emotionale Komponenten benannt und begründet werden. Hierdurch können auch die Reflexionsfähigkeit und Transferleistung verbessert werden. In der Pflege lernen Auszubildende nicht durch vorgegebene Lösungen, sondern durch den Weg, mit seinen vielen Abzweigungen, den sie selbst beschreiten bis sie an der Problemlösung ankommen. Eindeutige und klare Wegweiser (Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter) sind eine gute Lernbegleitung, um den Lernort „Praxis“ und den Lernort „Schule“ optimal zur Wissensvermittlung zu nutzen (Schewior-Popp, 2005). Das durch das Konzept der kognitiven Berufslehre erlernte Wissen kann durch Lernerfolgskontrollen evaluiert werden. Im nächsten Abschnitt der Arbeit wird auf solche Lernerfolgskontrollen näher eingegangen.

## **7. Evaluation des Unterrichts - Lernerfolgskontrollen**

Die Evaluation des Unterrichts wird von Lernenden und denjenigen, die es einmal waren, oft mit negativen Erinnerungen assoziiert. Dies passiert deshalb, da nach eigenen Erfahrungen solche Leistungsmessungen als belastend und angstbesetzt in Erinnerung sind. Eine Veränderung der Art der Lernerfolgskontrollen kann eine solche negative Einstellung beseitigen. Zukünftig wird nicht mehr punktuell nach Wissen oder Fähigkeiten zu einem bestimmten Fach gefragt. Der Schwerpunkt soll auf berufliche Handlungskompetenz hin ausgerichtet werden. Wie genau dies erfolgen kann, wird im Folgenden erläutert. Lernerfolgskontrollen sind notwendig für die Qualitätssicherung einer Einrichtung (Schewior-Popp, 2005). Ebenso ist das Durchführen von Prüfungen gesetzlich geregelt und somit verpflichtend. Diese gesetzlichen Vorgaben regeln schriftliche, mündliche und praktische Prüfungen. Das Lernfeldkonzept und andere neue Lehr- und Lernmethoden sind neue

Unterrichtsformen, die mit den klassischen Prüfungen wenig kompatibel sind. Sie verlangen nach alternativen Methoden der Evaluation des Unterrichts. Lernerfolgskontrollen beinhalten zweierlei Komponenten, nämlich die Lernbeurteilung und die Leistungsbewertung. Bei der Lernbeurteilung, welche Lernprozesse und Lernergebnisse bewertet, ist die individuelle Lernleistung der Lernenden von Bedeutung. Um diese zu steigern, soll beim Lernen individuell beraten und gefördert werden. Die Lernbeurteilung erfolgt punktuell und in zeitlicher Abstimmung zum Lernprozess. Das Ergebnis einer Lernbeurteilung ist eine Note oder ein Bericht. Beide Formen der Lernerfolgskontrollen sollten wertfrei und gerecht beurteilt werden (Kremer et al., 2005).

Um Lernerfolgskontrollen nach dem Lernfeldkonzept zu gestalten, sind einige Aspekte zu beachten wie z.B. die Ausrichtung der Lernerfolgskontrollen nach Handlungszielen und die Subjektorientierung. Dabei findet die Persönlichkeit der Lernenden Berücksichtigung. Die Struktur der vollständigen Handlung (Lernsituationen mit Handlungsstruktur) findet ebenso, wie die eigenständige Erarbeitung Beachtung. Das soziale Lernen wird in Lernerfolgskontrollen berücksichtigt. Lernerfolgskontrollen können genutzt werden, um eine Lernsituation zu beenden (Kremer et al., 2005).

Um Lernerfolgskontrollen im Sinne des Lernfeldkonzeptes durchzuführen, werden fünf Prinzipien nach Kremer et al. (2005) als wichtig erachtet:

Das *Prinzip der Fächerintegration* besagt, dass alle Lernerfolgskontrollen, egal ob Klausuren, Präsentationen oder Projektarbeiten, nicht das Wissen eines einzigen Faches abfragen sollten, sondern komplexe Handlungen, welche Elemente aus vielen Fächern beinhalten.

Das *Prinzip der Gruppenleistung* beschreibt, dass soziales Lernen, das vor allem durch Gruppenarbeiten im Unterricht gefördert wird, relevant für die Leistungsbeurteilung ist. Wenn ein Ziel des Unterrichts die verbesserte Teamarbeit der Lernenden ist, dann muss die Arbeit in der Gruppe auch bewertet werden.

Das *Prinzip der Handlungsorientierung* geht davon aus, dass neben den typischen Handlungsformen wie Schreiben und Sprechen auch andere wie Präsentieren, Entwickeln und praktisches Handeln für die Beurteilung des Lernerfolges relevant sind.

Das *Prinzip der Selbsteinschätzung* und Eigenbeurteilung besagt, dass Lernende im selbstständigen Arbeiten erfolgreich sind, wenn sie ihr Tun mit entsprechenden Evaluationskriterien kritisch reflektieren.

Das *Prinzip der Problemorientierung* besagt, dass für die Leistungsbeurteilung neben Faktenwissen genauso das analytische Denken und weitsichtige Planen von Lösungswegen bedeutsam sind (Kremer et al., 2005).

Durch die Evaluation des Unterrichts werden Lernleistungen bewertet und gemessen. Diese Evaluation erfüllt bestimmte Funktionen in der Ausbildung. Sie hat Rückmeldungsfunktion für das Lehrpersonal und die Lernenden über die Entwicklung des Leistungsstandes. Die prognostische Funktion lässt Rückschlüsse über zukünftige Ausbildungs- und Berufserfolge zu. Sie hat die Funktion der Disziplinierung und Sozialisierung indem sie durch „Noten erzieht“. Noten üben eine Art von Motivation aus, indem sie als Anreiz zu vermehrtem Lernen dienen. Dies wird als Motivationsfunktion bezeichnet. Beurteilungen üben eine Selektions-, Klassifizierungs- und Zuteilungsfunktion aus, wenn anhand von Lernleistungen Vermutungen hinsichtlich der späteren beruflichen Leistungen geschlossen werden. Evaluationen des Unterrichts besitzen eine Kontrollfunktion, indem sie Rückmeldungen an die Kontrollinstanzen des Schulwesens geben. Während des Durchführens von Lernerfolgskontrollen werden eine oder mehrere Funktionen direkt oder indirekt stärker berücksichtigt (Schewior-Popp, 2005).

Bevor Lernerfolgskontrollen in der Ausbildung durchgeführt werden können, müssen eindeutige Kriterien (Items) in Zusammenarbeit von Lehrenden, wenn möglich auch Lernenden, festgelegt werden. Durch die Kriterien kann eine Einschätzung und Bewertung der Lernleistung stattfinden (Kremer et al., 2005). Solche Beurteilungskriterien können dann zu Beurteilungs- und Beobachtungsinstrumenten zusammengefügt werden (finden im praktischen Unterricht oder in der Beurteilung von Projekten Anwendung).

Lernerfolgskontrollen können unterschiedlich gestaltet sein. Das Gesetz schreibt entweder eine mündliche, schriftliche Prüfung oder eine Projektarbeit vor (ÖBIG, 2004). Die schriftliche Lernerfolgskontrolle benötigt eine entsprechende Vorbereitung, um eine planmäßige Durchführung zu gewährleisten. Bei der Gestaltung der Aufgaben ist zu beachten, dass die erfragten Inhalte zuvor im Unterricht erarbeitet wurden. Eine Möglichkeit der Aufgabenstellung ist die Kurzantwortaufgabe. Dabei sind die Aufforderungen so zu stellen, dass das verwendete Verb die Art der beabsichtigten Antworten vorgibt z.B. lautet die Frage: „Nennen Sie bitte vier mögliche Ursachen einer Tachykardie.“ Die möglichen Antworten lauten: „Atherosklerose, emotionaler Stress, Kardiomyopathie, chronische Lungenerkrankung.“ Eine andere Möglichkeit der Aufgabenstellung ist die Kurzaufsatzform. Hierbei ist es möglich, anspruchsvolle Lernleistungen zu evaluieren. Ergänzungsaufgaben und Lückentexte ermöglichen ein Überprüfen der Fähigkeiten des Verknüpfens und Zusammenhängens von Wissen zu einem bestimmten Thema. Bei „Multiple Choice Aufgaben“ ist die Bearbeitung der Ergebnisse ökonomisch, der Nachteil liegt aber darin, dass nur einfache Lernleistungen erfragt werden. Bei guter Vorbereitung sind aber auch hier bemerkenswerte Aufgabenkonstruktionen möglich. Die fallbezogenen Lernerfolgskontrollen sind eine gute Möglichkeit ein vernetztes, belegbares und wandelbares Wissen zu

überprüfen wenn nach dem problemorientieren Lernen und dem Lernfeldkonzept unterrichtet wurde. Es gibt hier zwei Varianten der Umsetzung. Bei der ersten Variante wird ein konkreter Fall beschrieben, dieser Fall beinhaltet ein Problem, das gelöst werden soll. Hier geht es darum, dass Lernende den Lösungsweg selbst finden. Bei der zweiten Variante gibt es zusätzlich zur Fallbeschreibung noch explizite Aufgabenstellungen. Die Beurteilung von schriftlichen Leistungskontrollen sollte mittels eines Bepunktungsschlüssels stattfinden. Ein solches Beurteilungs- und Bepunktungssystem beugt Beurteilungsfehler vor und macht die Benotung für Lernende transparent (Schewior-Popp, 2005). Bei der mündlichen Leistungsmessung können während des Prüfungsgesprächs gezielt einzelne Lernbereiche erfragt werden. Allerdings ist das Problem der subjektiven Urteilstrübung bei dieser Art der Leistungsmessung erhöht. Gerade deshalb sollten die Vorgänge der mündlichen Leistungsmessung für den Lernenden transparent sein. Um die Transparenz herzustellen, sind bestimmte Regeln einzuhalten. Es wird geklärt, ob die Prüfungsfragen gelöst oder gezogen werden, welche Hilfsmittel verwendet werden und wer Zweitprüferin oder Zweitprüfer/Protokollantin oder Protokollant/Beisitzende oder Beisitzender ist. Art und Umfang der Protokollierung werden zuvor festgelegt, damit der Verlauf der Prüfung, Fragen, Nachfragen und die Qualität der Antworten nachvollzogen werden können. Die Prüfungsthemen und -fragen werden im Unterricht vereinbart, falls notwendig wird während der Prüfung eine Vorbereitungszeit zur Verschriftlichung von Gedanken gegeben. Die Aufgabenarten sind größtenteils dieselben wie auch bei der schriftlichen Leistungsmessung. Als sehr sinnvoll erscheinen fallbezogene Prüfungsfragen mit Ergänzungsfragen. Gruppenprüfungen sind keine vorteilhafte Prüfungsart, da die Gefahr der Benachteiligung und Bevorzugung sehr hoch ist. Als Vorbereitung zu mündlichen Prüfungen muss ein Zeitplan erstellt werden. Der Prüfungsraum sollte den Lernenden bekannt sein und mögliche Lärmbelästigungen sollen vermieden werden. Die genannten Aspekte können in Teamsitzungen bearbeitet und ergänzt werden. Wenn diese berücksichtigt werden, entsteht eine menschlichere Atmosphäre bei Prüfungen (Schewior-Popp, 2005). Bei der Beurteilung von praktischen Anleitungen helfen Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente, um praktische Leistungen nachzuvollziehen. Zusätzlich gibt ein wohldurchdachtes Feedback Lernenden Aufschluss über ihre getätigten pflegerischen Leistungen. Praktische Tätigkeiten sind mehrdimensional, deshalb sollen Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente sowohl psychomotorische als auch kognitive Leistungen erfassen. Zu beachten sind, neben diesen beiden Leistungen, auch die persönlichen Aspekte wie die eigene Einstellung und Haltung, die Motivation die gezeigt wird, und das Verantwortungsbewusstsein. Zu den Handlungs- und Bewertungsinstrumenten zählen die Handlungsbewertungslisten und die Beurteilungs- und Förderbögen. Bei den Handlungsbewertungslisten werden Handlungen mit Ankreuzmöglichkeiten bewertet. Eine solche Handlungsbewertungsliste kann für jede

Pflegehandlung erstellt werden. Beurteilt werden nur Handlungen, die zuvor im Unterricht aufbereitet wurden. Beurteilungs- und Förderbögen umfassen eine Stations- oder Abteilungsbeurteilung eines längeren Zeitraums und befassen sich hauptsächlich mit sozialen und personalen Kompetenzen. Es werden Beurteilungsbereiche eingeteilt, welche durch beschreibbare Indikatoren (z.B. Bewertungsmöglichkeiten von „immer“ bis „nie“) operationalisiert werden. Somit entstehen qualitative Begründungen, die eine Vergleichbarkeit ermöglichen. Diese genannten Instrumente dienen als Grundlage für ein an Kriterien orientiertes Feedback (Schewior-Popp, 2005).

Schwarz-Govaers (2006) schreibt in ihrem Artikel „Lernfeld- und problemorientiert prüfen – Prüfungen in einem lernfeld- und problemorientierten Curriculum“ über Prüfungen, die sowohl am Lernfeldkonzept orientiert sind als auch am problemorientierten Lernen. Auf das problemorientierte Lernen wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen. Sie spricht davon, dass Prüfungsaufgaben wie Lernaufgaben gestaltet und Prüfungssituationen wie Lernsituationen konstruiert werden können. Dazu verbindet sie Elemente des Lernfeldkonzepts, mit dem des problembasierten Lernens (problembasiertes Lernen geht immer von einer Situation/Problembeschreibung aus und POL- problemorientiertes Lernen lässt mehrere Varianten der Fallbearbeitung zu). Bei den Lernaufgaben werden Merkmale, Struktur und Form des Lernfeldkonzepts und des problembasierten Lernens miteinander verglichen. Die Merkmale der beiden Konzepte sind ähnlich. Beide haben als Grundlage eine exemplarische oder problemhaltige Berufssituation. Bei der Struktur basieren beide Konzepte auf beruflichen Schlüsselproblemen, denen Entscheidungs- und Konfliktsituationen eine kreative Lösung fordern. Die Form von Lernaufgaben im Lernfeldkonzept ist bestimmt durch die Zuordnung zu einem Lernfeld, einem Titel, einer Problembeschreibung mit Zeit- und Inhaltsvorgabe sowie Zielsetzungen zu den jeweiligen Kompetenzbereichen. Beim problembasierten Lernen ist die Form bestimmt von Lernaufgaben, die einem Blockthema zugeordnet werden. Die Aufgaben sind aufbauend und auf unterschiedliche Kompetenzen bezogen. Je nach Kompetenz werden Lernformen und Lernmaterialien gewählt und der Zeitplan wird vorgegeben. Anhand dieser Vergleiche können nun Prüfungsaufgaben mit gleicher Struktur und gleichen Merkmalen entwickelt werden. Es eignen sich sowohl Einzelprüfungen, die auf Problem- und Strategieaufgaben aufbauen, als auch Gruppenprüfungen in Form von Diskussionen, um die erworbenen Kompetenzen zu eruieren (Schwarz-Goavers, 2006). Um Prüfungssituationen wie Lernsituationen zu gestalten, können mündliche Gruppenprüfungen, aber auch schriftliche oder mündliche Einzelprüfungen eingesetzt werden. Der Ablauf der Prüfungen baut auf den Handlungsphasen des Lernfeldkonzepts und den Schritten des problembasierten Lernens auf, welche in der folgenden Tabelle 4 dargestellt werden:

<b>Handlungsphasen des Lernfeldkonzepts nach Panke-Kochinke (2005)</b>	<b>Phase 1: Problemanalyse des problembasierten Lernens</b>
1. Analysieren des Textes nach dem Problem	1. Verstehen des Textes und der Begriffe
2. Die zu erreichenden Ziele formulieren	2. Problemstellung(en) herausfinden
3. Planung der Maßnahmen	3. Zusammentragen von Vermutungen
(Vorgehen?)	4. Zusammenhänge ermitteln
(Verschiedene Fachgebiete einschließen)	5. Umformulieren von Lernfragen zu Vermutungen
	<b>Phase 2: Problembearbeitung</b>
4. Durchführung (Paraphrasierung des Problems, Kenntnisstand ermitteln)	6. Beantwortung der Lernfragen mittels Medien, Literatur und Expertenbefragung
	<b>Phase 3: Problemverständnis</b>
(Literaturrecherche und Lösungen finden)	7. Vergleichen, reflektieren und überprüfen von Antworten mit Lernaufgaben
	<b>Phase 4: Problemevaluation/-lösung</b>
5. Bewertung und Reflexion	8. Evaluation der Lernstruktur, des Lernprozesses und der Lernergebnisse
(Übungen und Praxis)	9. Anwendung und Übung durch Kommunikations- und Fertigkeitssaufgaben, Transfer und Sicherung, Praxis

Tabelle 4: Handlungsphasen des Lernfeldkonzepts und Schritte des problembasierten Lernens (in Anlehnung an [Panke-Kochinke, 2005 und Schwarz-Goavers, 2006])

Prüfungen können anhand dieser Schritte lernfeldorientiert und problembasiert gestaltet werden. Auf die Zusammenführung des Lernfeldkonzepts mit dem problemorientierten Lernen wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

## **8. Problemorientiertes Lernen im Lernfeldkonzept**

Das problemorientierte Lernen wurde erstmals an der kanadischen McMaster University in Hamilton für die Medizinausbildung angewendet. Weiterentwickelt wurde es 1979 in Europa an der Rijksuniversiteit Limburg in Maastricht. Danach wurde es bis heute weltweit in der Medizin- und Pflegeausbildung eingesetzt. Nach einer einschlägigen Literaturrecherche lässt

sich sagen, dass problemorientiertes Lernen gleichgestellt ist mit problembasiertem Lernen (Schwarz-Govaers, 2003). Im deutschsprachigen Raum ist problemorientiertes Lernen bis dato in Deutschland und Österreich als methodisches Element im Unterricht vorzufinden (Schewior-Popp, 2014). An den Medizinischen Universitäten in Wien, Graz, Innsbruck und an der Paracelsus Universität in Salzburg werden Elemente des problemorientierten Lernens umgesetzt. An der Universität Innsbruck wird problembasiertes Lernen mit E-Learning Angeboten kombiniert als didaktisches Konzept angeboten (Zumbach, 2012). In der Schweiz ist das Konzept des problemorientierten Lernens ein festgelegtes Konzeptelement der Pflegeausbildung. Das problemorientierte Lernen (POL) ist eine Lernmethode, die versucht, das selbstgesteuerte Lernen durch möglichst authentische berufliche Problemsituationen zu fördern. Die Bearbeitung der Problemsituation erfolgt durch einen strukturierten Prozess- den Siebensprung. Der Siebensprung führt Lernende von einem ersten Problemverständnis, über die Problembearbeitung hin zur Problemlösung und einem vertieften Problemverständnis. Das Lernen findet in Kleingruppen oder im Selbststudium statt und umfasst somit Phasen des gemeinsamen und individuellen Lernens. Durch POL wird das Arbeiten im Team erlernt und eigenverantwortliches Handeln gesteigert (Stöhr, 2010). Zum Kontext des POL gehört auch das sogenannte „Skill-Training“, denn um pflegerische Problemsituationen lösen zu können, bedarf es nicht nur Problemlöse-Fähigkeiten, sondern auch entsprechender praktischer Handlungsfähigkeiten. Das „Skill-Training“ findet in „Skill-Labs“ statt, welche Laborsituationen sind, in denen mit verschiedenen Medien (auch elektronischen), Lern- und Demonstrationsmaterial und Modellen pflegerische Fertigkeiten in systematischer Abfolge vermittelt und trainiert werden. Denn berufliches Handeln wird nicht nur durch Erklären erlernt, sondern hauptsächlich durch eigenständiges Tun. Es steht dabei eine Mentorin oder ein Mentor zur Verfügung, der ein Ansprechpartner und Berater ist. POL integriert das Training von Fertigkeiten und somit das „Skill-Lab“. Beide Konzepte versuchen die Lücke zwischen Theorie und Praxis und zwischen Denken und Handeln zu verringern, indem sie die selbstständige Problemlösung zu pflegerischen Interventionen fördern. Durch das Konstruieren von multidimensionalen, komplexen Fallbeispielen wird die Förderung von unterschiedlichen Kompetenzen gestärkt (Schewior-Popp, 2014). Der zentrale Aufgabentyp ist, neben der Diskussions-, Strategie-, Studien- und Anwendungsaufgabe, die Problemaufgabe. Sie besteht aus einer Problemstellung oder einer Situationsbeschreibung, welche den Lernenden ermöglicht, bereits erlerntes Wissen anzuwenden, aber auch neues zu entwickeln. Der konstruierte oder reale Fall ist durch seine Inhalte für die Lernenden interessant und motiviert zur Bearbeitung (Stör, 2010). Bei Anwendungsaufgaben werden Lösungen gesucht und mithilfe eines bereits existierenden Grundwissens gefunden. Der Austausch der Lernenden über den Inhalt eines Problems ist bei der Diskussionsaufgabe der zentrale Fokus. Strategieraufgaben verfolgen mit der Problemstellung das Erarbeiten und

Rechtfertigen von Handlungsweisen und Interventionen. Bei der Studienaufgabe sollen Lernende Fähigkeiten entwickeln, die ihnen beim Arbeiten mit Literatur behilflich sind. Oft sind die Aufgabenarten in der Realität durchmischt vorzufinden. Welche Aufgabenarten ein Fall integriert und mischt, ist nicht von Bedeutung. Wesentlich ist, dass er Aufforderungscharakter enthält und eine handlungsorientierte Bearbeitung des Problems indiziert (Schewior-Popp, 2014). Bei der Erstellung eines Falls ist zunächst die Lernsituation inklusive der Handlungs- und Sachschwerpunkte zu klären. Dabei spielen die Lernziele die erlangt werden sollen sowie die geeigneten Rahmenbedingungen (z.B. Räume, Literatur, Internet) und die Aufgabenart (meist eine Mischform) eine entscheidende Rolle. Ein Fall kann ein reales Problem sein, damit wird der Bezug der Lernenden zum Fall gesteigert. Das jeweilige Lernniveau der Lernenden findet bei der Fallentwicklung ebenso Beachtung (Schewior-Popp, 2014) wie die reflexive Deutungskompetenz der Lernenden. Diese besteht nicht nur aus einem krankheitsorientierten Pflegeverständnis, sondern vielmehr aus einem interaktionistischen Pflegeverständnis. Nach dem interaktionistischen Pflegeverständnis sind offene und komplexe Pflegesituationen zum Erlernen pflegerischen Handelns wichtiger, als Pflegesituationen, in denen Krankheitsbilder im Fokus stehen. Durch sie wird das Deutungsvermögen von Lernenden gefördert. Für problemorientierte Fallbeispiele bedeutet dies, dass neben Pflegephänomenen wie z.B. Atemnot oder Inkontinenz auch medizinische, persönliche, institutionelle und gesellschaftliche Aspekte berücksichtigt werden müssen. Die Komplexität von Fallbeispielen wächst mit dem Verknüpfen von situativen Pflegephänomenen und dem Vorwissen der Lernenden. Als Grundlage zur Interpretation von Fallbeispielen können somit biomedizinische und psychosoziale Kontexte genutzt werden (Darmann, 2004). Auf die Bearbeitung solcher Fallbeispiele wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

## 8.1 Der Siebensprung

Das Vorgehen bei der Bearbeitung einer Problemaufgabe ist gekennzeichnet durch sieben Schritte, dem sogenannten „Siebensprung“. Dabei wird in methodisch aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten, meist in Kleingruppen, nach einem Lösungsweg gesucht. Das Ziel einer Problemlösung oder eines verbesserten Problemverständnis (Schritt 7) wird erlangt, indem die Arbeitsschritte von einem ersten Problemverständnis (Schritt 1-5) über die Problembearbeitung (Schritt 6) durchlaufen werden (Stör, 2010).

1. Klären von undeutlichen Begriffen
2. Definieren des Problems
3. Analysieren des Problems anhand des Vorwissens
4. Ordnen und Systematisieren von Ideen aus Schritt 3

5. Formulieren von Lernfragen
6. Erforderliche Informationen außerhalb der Gruppe recherchieren
7. Überprüfen, Testen und Diskutieren der neuen Informationen in der Gruppe

Tabelle 5: Arbeitsschritte des „Siebensprungs“ (in Anlehnung an [van Meer, 1994])

Die Arbeitsschritte enthalten Präsenzphasen des Lernens wie auch Phasen des Selbststudiums. In den Arbeitsschritten eins bis fünf wird die Problemaufgabe in einer ersten Präsenzphase in der Kleingruppe bearbeitet. Dabei führt ein Lernender Protokoll und ein anderer übernimmt die Rolle der Moderatorin oder des Moderators. Der Prozess wird von einer Tutorin oder eines Tutors (Lehrender) unterstützt (Stör, 2010). In Schritt eins werden zuerst unbekannte Begriffe geklärt, dabei werden für unklare Begriffe Definitionen gesucht. Danach wird im zweiten Schritt das Problem definiert und Fragen zur Problemstellung werden festgehalten und geordnet. Nach einer Einigung über die Problemdefinition wird im dritten Schritt durch ein Brainstorming geklärt, welches Vorwissen den Lernenden über das Problem zur Verfügung steht. In Schritt vier werden die genannten Aspekte aus Schritt drei geordnet und zusammengefasst. Aus den identifizierten Wissenslücken werden nun Lernfragen formuliert, die in Schritt fünf entwickelt werden. In Schritt sechs recherchieren Lernende nun selbstständig nach ergänzenden Informationen, indem sie sich in Fachliteratur einlesen, Experten befragen oder das Internet zur Recherche nutzen. Dieses neu erlangte Wissen wird dann zusammengetragen und mit dem „objektiven“ Wissen verbunden. Dies ist wiederum wichtig, damit das neu erlangte Wissen in zukünftige Handlungssituationen integriert werden kann. Die Recherche findet im Selbststudium statt, dabei kann die Kommunikation mit anderen Gruppenmitgliedern über virtuelle Kommunikationsformen stattfinden. Die Ergebnisdiskussion findet in einer Präsenzphase der Kleingruppe statt und ermöglicht den Lernenden ihre Ergebnisse zu diskutieren und sich darüber auszutauschen. Indem das erworbene Wissen in Beziehung gesetzt wird, wird es vertieft. Die neue Sicht auf das Problem wird festgehalten und entweder ist die erarbeitete Lösung für die Gruppe befriedigend- dann findet die Ergebnissicherung statt oder es wird festgestellt, dass die Lösung noch nicht zufriedenstellend ist. In diesem Fall müssen einige Schritte neu durchlaufen werden. Ein Schritt, der dabei häufig wiederholt wird, ist die Informationssuche. Am Ende des problemorientierten Lernprozesses steht die Evaluation und Reflexion des durchlaufenen Lern- und Gruppenprozesses (Stöhr, 2010).

POL ist eine Lehr- und Lernmethode, die handlungsorientiertes und selbstständiges Arbeiten beabsichtigt. Lehrende motivieren zum zielführenden Verhalten der Lernenden, versuchen dabei aber einen größtmöglichen Freiraum bei der Erarbeitung von Lösungen zu gewähren. Aus der Kombination dieser Methode mit dem Lernfeldkonzept folgt als Ziel ein eigenverantwortliches und kompetentes Pflegehandeln. Wie bereits erwähnt, kann POL

hervorragend mit E-Learning kombiniert werden. Die Methoden des E-Learning und der Arbeit mit dem PC sollte vor allem an Schulen für Pflegeberufe am Lehrplan stehen, da zukünftige Pflegekräfte täglich mit der Nutzung des PC konfrontiert sein werden. Das Arbeiten mit bestimmten Informatiktechniken und –programmen war noch vor Jahren kaum vorstellbar, nun gehört es zur Routine pflegerischer Tätigkeiten. Die weitere technische Entwicklung kann bis zur vollkommenen Digitalisierung verschiedener Funktionsbereiche der Pflege führen. Gerade deshalb stellt die Verwendung moderner Informationstechniken, wie z.B. dem E-Learning im Unterricht, einen Mehrwert hinsichtlich der didaktischen Gestaltung des Unterrichts dar. Auf die Methode des E-Learning wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

## 9. E-Learning

Die moderne Gesellschaft verlangt neue Arten des Lernens, z.B. E-Learning, lebenslanges Lernen oder problemorientiertes Lernen. Wenn die Literatur zum Thema „E-Learning“ durchsucht wird, lassen sich unterschiedliche Definitionen finden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass E-Learning das Lehren und Lernen mit unterschiedlichen elektronischen oder digitalen Medien ist. E-Learning wird synonym verwendet mit Begriffen wie E-Lernen, electronic learning oder eLearning. Weitere Begriffe, die mit dem E-Learning gleichgesetzt, werden sind computerbasiertes Training, computergestütztes Lernen, Online-Lernen oder auch multimediales Lernen (Rey, 2009). Im Offline-Bereich sind solche Angebote z.B. CD-Roms und im Online-Bereich bietet das Internet verschiedene Lehr- und Lernangebote (WBTs, Online Seminare oder Lehrveranstaltungen) (Kraft, 2003). Positive Eigenschaften, die das E-Learning mit sich bringt, sind eine komplexere und zugleich flexiblere Lernumwelt sowie Zeit- und Ortunabhängigkeit und individuelles Lernmanagement. Durch die Möglichkeit des individuellen Lernmanagements sind Lernende in der Lage, selbst die Lerngeschwindigkeit und das Anspruchsniveau zu steuern. Durch die folgenden Merkmale ist E-Learning gekennzeichnet:

- Nutzung von modernen Multimediatechnologien
- Autonomes und interaktives Lernen ist möglich
- Verfügbarkeit von persönlicher und individueller Unterstützung
- Elektronische Daten- und Kommunikationsnetzwerke werden angewendet (Sander und Heidemann, 2004).

E-Learning-Angebote weisen zwei Voraussetzungen auf, nämlich die Interaktivität und die persönliche Betreuung. Unter Interaktivität ist die Möglichkeit der Anpassung an die Lernenden gemeint. Dies ist vor allem für die Programmierung der E-Learning Angebote

wichtig. Die persönliche Betreuung ist ebenfalls durch Programmierung zu realisieren. Bei E-Learning Angeboten besteht die Möglichkeit des persönlichen Kontakts mit den Lehrenden. Eine schnelle Rückmeldung von Lehrenden auf Fragen von Lernenden ist bei der Arbeit mit E-Learning Angeboten möglich. Nicht nur Programme und Lehrende müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllen, auch die Lernenden sollten über bestimmte Eigenschaften zur Nutzung von E-Learning Angeboten verfügen. Die Fähigkeit, einen Computer zu bedienen, setzt voraus, dass Lernende lesen, schreiben und rechnen können. Ebenfalls sollten sie mit dem vorhandenen Betriebssystem vertraut sein, mit dem Internet umgehen können und technische Anforderungen verstehen. Die Fähigkeit, mit solchen technischen Anforderungen zu Recht zu kommen, wird als Medienkompetenz bezeichnet. Im nächsten Abschnitt wird auf den Begriff Medienkompetenz näher eingegangen.

## 9.1 Medienkompetenz

Das Verwenden und Anwenden von modernen Medien wird in der westlichen Kultur als notwendig erachtet, um in der neuen Mediengesellschaft bestehen zu können. Aufgrund dessen ist der Erwerb von Medienkompetenz in allen Bildungsprozessen zu verfolgen und somit auch in Lernfelder in der Pflegehilfeausbildung zu integrieren. Die folgende Tabelle zeigt die drei Fähigkeiten, aus denen sich die Medienkompetenz zusammensetzt.

<b>Erstrebte Kompetenz</b>	<b>Erklärung</b>
Technische Fähigkeiten zur Nutzung von Hard- und Software	Wissen über Konstruktion und Funktion von Geräten, sachgerechte Verwendung, verstehen des Medienproduktionsprozesses
Semantische Fähigkeiten zum Verstehen der Inhalte	Wissen über die Ausstattung und die Möglichkeiten der Anwendung von Medien, Bedeutungen erkennen, Mitteilungen verstehen, Inhalte kritisch reflektieren
Pragmatische Fähigkeit zur Handhabung der Medien als Kommunikationsmittel	Gebrauch von Medien für individuelle Zwecke, Medien zur Kommunikation verwenden

Tabelle 6: Fähigkeiten zur Mediennutzung (in Anlehnung an [Sander und Heidemann, 2004])

Der Begriff „Medienkompetenz“ ist keine Konstruktion neuer Fähigkeiten, sondern das Ausbilden und Fördern von Kommunikationsfähigkeiten mit den jeweils existierenden Medien. Durch Medienkompetenz sind Lernende dazu in der Lage, mit Medien sachgerecht zu handeln und sie zu verstehen. Lernende beurteilen durch Medien vermittelte Mitteilungen kritisch und bedienen sich moderner Medien, um zu kommunizieren. Nur durch den Umgang und das Arbeiten mit Medien wird die Medienkompetenz gefördert. Abwechslungsreicher

Unterricht sollte deshalb die Vermittlung von Medienkompetenz integrieren (Sander und Heidemann, 2004).

Kraft (2003) machte in letzter Zeit die Erfahrung, dass E-Learning Angebote dann von größerem Erfolg sind, wenn die Lehr- und Lernarrangements sowohl computerbasierte Elemente enthalten als auch Elemente des Präsenzlernens. Die Erklärung von E-Learning erfolgte bereits im vorangegangenen Abschnitt. Im nächsten Abschnitt werden nun die Begriffe „Präsenzlernen“ und „Blended Learning“ bearbeitet.

## **9.2 Lernformen**

Unter „Lernform“ wird ein bestimmtes methodisch-didaktisches Verfahren und Mittel bezeichnet, welches in Lernprozessen Lernende bei der Wissenserschließung und Kompetenzentwicklung unterstützt (Schübler, 2004).

### **9.2.1 Präsenzlernen**

Beim Präsenzunterricht können sowohl unterschiedliche Medien als auch verschiedene Lehr- und Lernmethoden eingesetzt werden. Im Vergleich zum E-Learning befinden sich hierbei die Lernenden und die Lehrpersonen zur selben Zeit am selben Ort. Hierbei besteht die Möglichkeit, zeitgleichen, direkten Kontakt aufzunehmen und zwischenmenschliche Reaktionen, Beziehungen können verglichen und aufgebaut werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Präsenzlehrveranstaltung können sich direktes verbales und nonverbales Feedback geben. Das Präsenzlernen kann auch als Face-to-face-Lernen und Lehren bezeichnet werden (Kraft, 2003).

### **9.2.2 Blended Learning**

Wörtlich bedeutet „Blended Learning“ „gemischtes Lernen“ und meint eine Mischung aus Präsenzlernen und E-Learning. Diese beiden Lernformen sollen didaktisch kombiniert werden (Häfele, 2008). Blended Learning wird vom englischen Wort „blender“ (Mixer) abgeleitet (Kraft, 2003). Es können Selbstlernphasen, Präsenzphasen sowie unterschiedliche Lernmedien und Lernmethoden kombiniert werden (Meier, 2006). In den meisten Fällen wird mit einer Präsenzphase begonnen, wobei alle Lernenden anwesend sind, persönlicher Kontakt gepflegt wird und organisatorische Belange bearbeitet werden. Danach findet der Lernprozess über verschiedene mediale Kommunikationskanäle und E-Learning statt. Häufig ist auch der Abschluss eines Lernprozesses, indem E-Learning eingesetzt wurde, durch eine Präsenzphase gekennzeichnet. Hierbei werden Abschlussprüfungen, Lernkontrollen und Feedbacks abgehalten. Bei reinen E-Learning Angeboten ist die Drop-out-Rate deutlich höher als bei Präsenzangeboten, da die soziale Komponente fehlt und es schwieriger ist, die Lernenden durchgehend zu motivieren (Sander und Heidemann, 2004).

## **9.3 Kommunikationsformen des E-Learning**

E-Learning ist didaktisch vielfältig umsetzbar und kann auf verschiedene Technologien aufbauen. Zum Lernen an unterschiedlichen Orten zu verschiedenen Zeiten steht eine Vielzahl an Werkzeugen zu Verfügung. Diese Werkzeuge können laut Häfele (2008) in synchrone und asynchrone Formen unterteilt werden.

### **9.3.1 Synchrone Kommunikationsformen**

Bei der synchronen Kommunikation findet die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen zur selben Zeit statt. Hierbei können die Wissensaufnahme und die Wissensvermittlung zum selben Zeitpunkt passieren. Dies ist z.B. in einem klassischen Lernarrangement der Fall, bei dem durch verbale Kommunikation der Inhalt an die Lernenden vermittelt wird (Frontalunterricht). Beim E-Learning findet synchrone Interaktion beim Chatten, im virtuellen Klassenzimmer, beim Telefonieren über das Internet und beim Instant Massaging (sofortige Nachrichtenübermittlung per Textnachricht) statt (Häfele, 2008).

### **9.3.2 Asynchrone Kommunikationsformen**

Die asynchrone Kommunikation ist zeitlich flexibel, d.h. die Interaktion zwischen einen oder mehreren Personen kann mit zeitlicher Verzögerung stattfinden. Bei einem klassischen Lernarrangement kann dies z.B. durch eine Aufgabe wie „Welche Schritte umfasst der Pflegeprozess?“ der Fall sein. Die Lernenden bekommen den Auftrag, den Inhalt selbstständig zu erarbeiten. Die fertige Arbeit sollen sie dann per Mail senden oder online stellen und sie bekommen diese korrigiert zurück. Die Wissensaufnahme und Wissensvermittlung finden nicht zeitgleich, sondern versetzt statt. Dies schafft eine gewisse Flexibilität für die beteiligten Personen. Allerdings besteht dabei keine Möglichkeit zur unmittelbaren Kommunikation. Zu den asynchronen E-Learning-Techniken zählen Diskussionsforen, E-Mails, der Webblog und Wiki-Web (Häfele, 2008). Diese genannten Kommunikationsformen beeinflussen die Wissensvermittlung im Unterricht. Ebenso wird die Wissensvermittlung durch Lernpräferenzen der Lernenden geprägt. Das Thema Lernpräferenzen wird im nächsten Abschnitt bearbeitet.

## **9.4 Lernpräferenzen**

Jeder Mensch geht unterschiedlich an das Lernen heran. Eine Rolle spielen dabei die Präferenzen beim Lernen, die eigene Person und Persönlichkeit. Dies wiederum hängt zusammen mit drei wichtigen Faktoren der Lernenden: der Lerngeschichte, dem Lerntyp und dem Lernstil.

Die Lerngeschichte ist die Lernvergangenheit des Menschen. Menschen haben sich unterschiedliche Arten angeeignet, um zu lernen. Einige sind in der Lage sich eigenständig Wissen anzueignen, andere benötigen zum Lernen einen Anstoß von außen oder eine

Kontrolle des Lernerfolgs. Um die Lerngeschichte zu analysieren, können folgende Fragen gestellt werden:

- Inwieweit haben sich Lernende zuvor Wissen selbst angeeignet?
- Wie lang ist das her?
- Welche Erlebnisse sind dabei gesammelt worden?
- Unter welchen Voraussetzungen konnte der Lernerfolg gesteigert werden?
- Sind Schwierigkeiten aufgetreten und wie wurden diese bewältigt (Meier, 2006)

Menschen werden auch beim Lernen von ihren Sinnen geleitet, wobei individuelle Unterschiede beim Lernen im Zusammenhang mit Sinnen vorliegen. Jeder hat dabei einen bevorzugten Sinn. Der eine hört einen Witz einmal und kann diesen danach perfekt wiedergeben, andere können sich Gesichter besser merken als Namen. Diese Fähigkeiten kennzeichnen die unterschiedlichen Lerntypen, wie etwa den visuellen Typ: Hier wird am besten gelernt, wenn über das Auge aufgenommen wird. Der auditive Typ: Hier wird alles, das gehört wird, am besten gelernt. Der haptische Typ: Um zu lernen, muss etwas geschaffen werden oder angefasst werden. Laut Meier (2006) kommen verteilt auf die Bevölkerung visuelle und auditive Typen am häufigsten vor, jedoch sind viele Menschen Mischtypen. E-Learning-Angebote eignen sich für visuell und auditiv orientierte Lerntypen, da solche Lernarrangements multimedial aufbereitet sind. Ungünstiger ist diese Lernform für Haptiker, da die Möglichkeit der Wahrnehmung über aktive Exploration nicht gegeben ist (Meier, 2006).

Der Lernstil ist vom Umgang des Lernenden mit dem Lernstoff abhängig. Unterschieden werden sechs Lernstile. Beim *kommunikativen Lernstil* lernen Menschen am liebsten mit anderen zusammen. Es ist hier schwierig, anhand eines Selbststudiums (eigenständiges Lernen) Wissen zu vermitteln. Blended Learning oder Gruppenaufgaben sind für diesen Lernstil von Vorteil. Für Menschen, die einen *individuellen Lernstil* bevorzugen (sie lernen am besten für sich selbst und alleine), eignen sich E-Learning-Angebote mit reinem Selbstlernanteil gut. Menschen mit einem *analytischen Lernstil* wollen klare Strukturen und den Dingen auf den Grund gehen. Lernende mit einem *ganzheitlichen Lernstil* erstellen Verknüpfungen und Zusammenhänge zwischen Themen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. Menschen mit *emotionalem Lernstil* lernen am liebsten das, was sie persönlich interessiert und ihnen auch Freude macht. Sie suchen sich auch bei scheinbar uninteressanten Themen jene Aspekte heraus, welche sie emotional zum Lernen ansprechen. Dies ist beim E-Learning nicht immer einfach. Leichter haben es hier Lernende mit *rationalem Lernstil*, sie erarbeiten sich Lernstoff systematisch. Jeder Lernende unterscheidet sich hinsichtlich Lerngeschichte, Lerntyp und Lernstil. Diese unterschiedlichen

Anforderungen stellen eine herausfordernde Aufgabe für Lehrende bei der Erstellung von Lernfeldern in Verbindung mit E-Learning dar (Meier, 2006).

## 9.5 Problem der Akzeptanz

Viele E-Learning-Angebote scheitern daran, dass Lernende nicht das nötige Engagement zeigen. Nicht jeder ist gewillt, sich Wissen über neue Medien anzueignen. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich laut Meier (2006) erkennen, wonach Männer eher zu alternativen Lernwegen bereit sind als Frauen. Hinsichtlich der Altersverteilung kann gesagt werden, dass je älter Lernende sind, desto deutlicher nimmt die Akzeptanz von E-Learning-Angeboten ab. Dennoch sollten diese Erkenntnisse nicht dazu beitragen, von E-Learning Methoden zurückzuschrecken. In jeder Lernendengruppe gibt es immer einen Anteil, der an E-Learning interessiert ist, und der Rest der Gruppe kann durch folgende Möglichkeiten motiviert werden:

- Modularisierung des Angebotes: Hierbei wird der Lernstoff in thematische Schwerpunkte unterteilt.
- Kürzere Lernintervalle: Mehrere kürzere Einheiten über kürzere Zeit hinweg sind geeigneter als eine lange Einheit, die z.B. über ein Jahr geht.
- Mehrere unterschiedliche Lernmöglichkeiten: Eine Mischung aus verschiedenen E-Learning Methoden ist hilfreich, um Lernende zu motivieren (Meier, 2006).

Diese Möglichkeiten sprechen für die Kombination von E-Learning Strategien und dem Lernfeldkonzept. Welche Möglichkeiten es zur tatsächlichen Umsetzung von E-Learning Angeboten im Unterricht gibt, wird im nachfolgenden Abschnitt erklärt.

## 9.6 E-Learning Werkzeuge

Im folgenden Abschnitt werden unterschiedliche E-Learningwerkzeuge, bezogen auf die Kommunikationsform, beschrieben.

### 9.6.1 Der Chat

„Chat“ kommt aus dem Englischen und bedeutet „plaudern“ oder „sich unterhalten“. Der Chat ermöglicht zum selben Zeitpunkt über schriftlichen Austausch, also synchron, in Kontakt zu treten. Dieser Kontakt kann zwischen zwei oder mehreren Personen stattfinden und bedarf, wie auch die verbale Kommunikation, einiger Regeln. Diese Regeln werden auch „Chatiquette“ genannt. Der Chat findet über ein Chatportal, meist übers Internet, statt. Wenn der Chat als Lernwerkzeug genutzt wird, können die Regeln zuvor von den teilnehmenden Personen vereinbart werden. Grundsätzliche Aspekte die bei der Erstellung von Regeln berücksichtigt werden können, sind: Respekt und Höflichkeit, bei direkter Ansprache ein @ und den Usernamen verwenden, **fette Schrift** oder GROSSBUCHSTABEN bedeuten soviel

wie laut sprechen und bei öffentlichen Chats sollte auf das Bekanntgeben von persönlichen Daten, wie z.B. die eigene Adresse, verzichtet werden (Häfele, 2008). Einsatz findet der Chat z.B. als Experten- oder Expertinnengespräch oder als Diskussion zu bestimmten Themen. Besonders ist am Chat, dass die Gestik und Mimik des anderen nicht ersichtlich sind. Dieses Fehlen von Gestik und Mimik kann durch Smilies (aus dem Englischen „smile“, heißt auf Deutsch „lächeln“) kompensiert werden ( ;- ) zwinkernder Smiley). Eine Besonderheit am Chat ist auch, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Gefühl haben können, anderen ins Wort zu fallen oder das Diskussionen zu anderen Themen abweichen (Häfele, 2008).

### **9.6.2 Umsetzung des Chats im Unterricht**

Für die Lehrperson ist es oft günstig, wenn sie die Rolle des Moderators übernimmt. Wahlweise ist es auch möglich, dass diese Rolle jemand anderem zugeteilt wird. Für die Moderation können vorgefertigte Sätze notwendig sein, die bei Bedarf in den Chat kopiert werden. Zur Vorbereitung des Chats können Einstiegssätze formuliert werden. Der Einstieg sollte eine Begrüßung, das Thema, die Zeit, die Ziele und die Rollenverteilung enthalten. Jede Chatteilnehmerin und jeder Chatteilnehmer kann zu Beginn ein vorbereitetes Statement zum Thema von ca. drei bis fünf Sätzen in den Chat stellen, dieses sollen sie bereits zuvor vorbereiten. Zu den Tätigkeiten vor Beginn des Chats zählen:

- Unterlagen zur Verfügung stellen oder selbst sammeln lassen.
- Einladungen verteilen (mit Thema, Zielen und Regeln).
- Einlesen in das Thema.
- Die automatische Protokollierung des Chats bekanntgeben.
- Diskussionspunkte vorbereiten (Häfele, 2008).

Zu Beginn des Chats stehen fünf Minuten freie Sprechzeit zur Verfügung, für Fragen nach dem Befinden oder dem Ort, an dem sich jeder befindet. Dann folgt eine Begrüßungsperiode und der eigentliche Chat beginnt. Wichtige Punkte während des Chats sind:

- Das freie Sprechen zu Beginn soll begrenzt sein.
- Inaktivere Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Kommentaren fragen.
- Die Regeln (Chatiquette) einhalten.
- Unterschiedliche Methoden verwenden (z.B. Kreisgespräch- Reihum gibt einer der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Kommentar ab, bis alle an der Reihe waren und wieder von vorne begonnen werden kann) (Häfele, 2008).

Am Ende des Chats steht eine Reflexion. Dann sollte der weitere Verlauf besprochen werden. Zur Nachbereitung gehört, dass das Protokoll des Chats für alle zur Verfügung gestellt wird (Link bekannt geben) (Häfele, 2008).

### **9.6.3 Das virtuelle Klassenzimmer**

Das virtuelle Klassenzimmer gehört zu den synchronen Kommunikationsformen und enthält den Chat, das Whiteboard (Zeichenwerkzeug integriert) und oftmals auch eine Videokonferenz-Funktion. Die Kommunikation findet in Echtzeit und online statt. Der Chat des virtuellen Klassenzimmers unterscheidet sich nicht von einem normalen Chat und auch hier gilt die sogenannte Chatiquette (Regeln des Chats). Der Chat des virtuellen Klassenzimmers und die Online-Videokonferenz dienen dazu, das Geschehen am Whiteboard zu kommentieren. Am Whiteboard können Grafiken und Mindmaps erstellt werden. Es können Fragen gestellt, Websites betrachtet und Präsentationen gehalten werden (de Witt und Czerwionka, 2007).

### **9.6.4 Umsetzung des virtuellen Klassenzimmers im Unterricht**

Zur Vorbereitung gehört das Erstellen und Versenden einer Einladung. In ihr soll das Programm des virtuellen Klassenzimmers vorgestellt werden und ein Link verweist die Lernenden darauf, sich bereits vor der ersten Sitzung mit dem Medium zu befassen. Das Datum und die Zeit der virtuellen Sitzung sowie das Thema sollten in der Einladung enthalten sein. Die Arbeit mit dem virtuellen Klassenzimmer ist für die Moderatorin oder den Moderator genauso komplex wie für die Lernenden. Zum Einstieg können der Chat und die Videokonferenz benutzt werden. Jeder der Lernenden sollte einen Laptop mit Kamera und Headset haben. Auch hier dienen vorgeformte Sätze dazu, den Ablauf zu regeln. Wie bei jedem Unterricht können kreative Präsentationen oder andere Methoden zum Lernen beitragen. Am Ende der Sitzung kann das Protokoll, das durch das System automatisch mitgeschnitten wird, zur Verfügung gestellt werden. Auch hier steht am Ende der Sitzung eine Reflexion der Einheit, in der die unterschiedlichen Meinungen geäußert werden dürfen. Das virtuelle Klassenzimmer ist eine E-Learning Methode, in der Schrift und Bild als Kommunikationsformen genutzt werden (Häfele, 2008).

### **9.6.5 Das Wiki-Web**

Ein „WikiWikiWeb“ oder kurz ein Wiki-Web ist ein freies Autorensystem zum Erstellen und Bearbeiten von gemeinsamen Inhalten. Es kann öffentlich zugänglich sein oder von geschlossenen Gruppen benutzt werden. Hierbei kann es durch Passwörter oder individuelle Benutzerbeschränkungen geschützt zugänglich sein. Das Wort „Wiki“ kommt aus dem hawaiianischen und bedeutet so viel wie „schnell“. Ein Wiki-Web entsteht im Internet durch mehrere verlinkte Einzelseiten. Es wird von einer Einzelperson oder einer Gruppe zu bestimmten Themen veranlasst (ein Beispiel für die Pflege wäre Wundmanagement bei

chronischen Wunden). Zu diesem Thema können nun Beiträge getätigt werden. Zur Veränderung der Beiträge oder Ergänzungen sind keine besonderen HTML- Kenntnisse vonnöten. Somit können zu unterschiedlichen Themen viele verschiedene Gesichtspunkte zusammengeführt werden. Beim E-Learning kann das Wiki-Web zur Erstellung von gemeinsamen Texten genutzt werden. Da jeder die bestehenden Inhalte löschen und korrigieren kann, ist es verwunderlich, dass das Prinzip funktioniert. Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass das Konzept tauglich ist. Ein Beispiel für ein solches Wiki-Konzept ist der bekannte Wiki-Web [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org). Die einzelnen, überarbeiteten Versionen der Wiki-Webs können wieder reaktiviert und nochmals aufgerufen werden. Somit können bereits überarbeitete Versionen wieder eingesehen werden (de Witt und Czerwionka, 2007).

### **9.6.6 Umsetzung des Wiki-Webs im Unterricht**

Zu Beginn der Arbeit im Unterricht kann eine Präsenzphase stattfinden oder die Erklärungen werden per Mail übermittelt. Hierbei wird die Handhabung von Wiki-Webs erläutert und der Auftrag erteilt, sich nach bereits existierenden Wikis im Internet umzusehen. Ebenfalls werden gemeinsame Regeln erstellt, um die Arbeit mit Wikis überhaupt zu ermöglichen. Solche Regeln können folgendermaßen lauten:

- Wiki-Webs sind gemeinsame Werke, daher gibt es kein Urheberrecht.
- Bei unterschiedlichen Standpunkten wird ein Standpunkt nicht von der Verfasserin oder dem Verfasser des anderen gelöscht oder überschrieben, sondern es werden die Inhalte gegenübergestellt und verglichen.
- Mindestens dreimal wöchentlich die Seite besuchen und Fragen beantworten.
- Der Lehrende soll durch Kommentare zur Weiterbearbeitung anregen (Häfele, 2008).

Nach Festlegen der Regeln muss zuerst eine Wiki-Webseite erstellt werden. Dies ist meist einfach und kostenlos durch verschiedene Anbieter im Internet möglich. Ein besonderes Merkmal bei der Arbeit mit Wiki-Webs ist, dass die inhaltliche Verantwortung bei den Lernenden liegt. Deshalb müssen Lehrende genau definieren, was die Aufgaben sind, zu welchen Themen gearbeitet wird und wann die Arbeit fertig sein soll (de Witt und Czerwionka, 2007).

### **9.6.7 Integration von Blended Learning in Lernfeldern**

E-Learning Methoden und vor allem die Methode des Blended Learning können optimal in Kombination mit dem Lernfeldkonzept genutzt werden. Dabei gibt es nach Meier (2006) zwei Arten, das Blended Learning umzusetzen:

1. Integration von E-Learning Komponenten in das Lernfeld zur methodischen Bereicherung des Lernfelds: Um E-Learning Komponenten in ein Lernfeld zu integrieren, bedarf es didaktisch einwandfreier Medien. Ein solches Medium könnte ein fertiges Lernprogramm darstellen. Der Aufbau von Lernprogrammen umfasst oftmals Vorkenntnistests, Übungen, Videosequenzen, Theorieblöcke sowie Evaluationen des Erlernten. Durch die Vielfältigkeit solcher Lernprogramme können die individuellen Bedürfnisse von Lernenden berücksichtigt werden. Wenn E-Learning Einheiten in Lernfelder integriert werden, sollte eine Einheit einen Zeitumfang von 45-90 Minuten nicht überschreiten. Bei theoretischen Themen reichen oft 45 Minuten aus, bei Übungen oder Gruppenarbeiten können 90 Minuten in Anspruch genommen werden (Meier, 2006). Weitere E-Learning Werkzeuge wurden bereits oben genannt. Diese können sowie Lernprogramme in Lernfelder integriert werden.
2. Als Zusatz zum Lernfeld: Indem E-Learning zur Vorbereitung, Vertiefung oder Nachbereitung des Lernfeldes genutzt wird, gehört es zum Zusatz des Lernfeldes. Als Vorbereitung können E-Learning Komponenten wie z.B. Vorkenntnistests genutzt werden, um den aktuellen Stand der Lernenden zu einem Thema zu erfahren. Die ermittelten Wissenslücken können dann durch individuelle Hausaufgaben ausgebessert werden, somit sind zu Beginn eines Lernfeldes alle Lernenden am gleichen Wissensniveau über ein Thema. Während eines Lernfeldes können E-Learning Komponenten z.B. nach einer Präsenzphase am Vormittag oder am Nachmittag als Selbstlernphase angeboten werden. Zu den E-Learning Komponenten für die Nachbereitung eines Lernfeldes zählen: Lernüberprüfungen, Wiederholungen, Vertiefungen des Erlernten und Nachbereitungen (Meier, 2006).

E-Learning Komponenten können optimal als Bereicherung für ein Lernfeld genutzt werden. Richtig integriert sind sie gewinnbringend für den Wissenserwerb von Lernenden. Als Ergänzung sind sie kontinuierliche Begleiter von Lernfeldern und unterstützen somit Lernende dabei orts- und zeitunabhängig Wissen zu erlangen.

### **9.6.8 Konsequenzen des Blended Learning für das Lernfeldkonzept**

Die folgenden Konsequenzen können nach Kraft (2003) für die Kombination von E-Learning und Präsenzlernen in Verbindung mit Lernfeldern gezogen werden:

- Zeit und Dauer des Lernfeldes: Je länger und intensiver ein Lernfeld ist, desto wichtiger ist es, nicht nur E-Learning Angebote anzubieten, sondern auch Präsenzveranstaltungen in dem Lernfeld zu planen. Dadurch wird die Motivation der Lernenden gesteigert.

- Erfahrungswerte mit E-Learning: Je erfahrener Lernende im Umgang mit E-Learning Angeboten sind, desto eher werden diese Angebote auch angenommen. Bei noch unerfahrenen Lernenden können Präsenzveranstaltungen zwischen E-Learning Angeboten den Lernerfolg steigern, hier können sich Lernende dann auch über die noch fremden Lernangebote austauschen.
- Kostenfaktor: Präsenzveranstaltungen kosten sowohl den Veranstalter als auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Vergleich zu E-Learning Angeboten zusätzliche Zeit-, Geld- und Personalressourcen. Bei der finanziellen Kalkulation für Lernfelder sind diese Aspekte zu beachten.
- Methodik und Sozialform: Gruppenarbeiten und Partnerarbeiten können sowohl online als auch bei Vorort-Treffen bearbeitet werden. Einzelarbeiten eignen sich sehr gut, um über E-Learning abgewickelt zu werden. Beim Planen von Lernfeldern sind kommunikative und kollaborative Aspekte der Methodik zu berücksichtigen.
- Lehr- und Lernziele und Inhalt: Sicherlich können in E-Learning Angeboten auch soziale Kompetenzen erworben werden, ebenso wie in Präsenzveranstaltungen erfolgreich Wissen erworben wird. Für die Planung von Lernfeldern ist zu beachten, dass beim Präsenzlernen vor allem direkter Kontakt, Gruppenbildung, räumliche und zeitliche Synchronität erlernt werden. Wohingegen beim E-Learning Visualisierung, individuelles Lernen, zeitliche und räumliche Flexibilität, erweiterter Zugriff auf Informationen erlernt werden. Es ist nun abzuwägen, welche Lernform für die Lernenden mit ihren Stärken, für das jeweilig geplante Lernfeld von Bedeutung ist (Kraft, 2003).

Wie die Umsetzung von Präsenzlernphasen und E-Learning in Lernfeldern kombiniert werden kann, wurde in diesem Abschnitt der Arbeit erläutert. Die konkrete Entwicklung eines Curriculums nach Lernfeldern wird im nächsten Abschnitt der Arbeit thematisiert.

## **10. Entwicklung eines lernfeldbezogenen Curriculums in Verbindung mit modernen Lehr- und Lernmethoden**

In den letzten Jahren wurde im deutschsprachigen Raum das Lernfeldkonzept in Verbindung mit Pflegeausbildungen vermehrt diskutiert. Vor allem in Deutschland wurde das Lernfeldkonzept durch die Vereinbarung in der Kultusministerkonferenz im Jahre 2000 vermehrt umgesetzt (Walter, 2006). In Österreich wird das Konzept vereinzelt angewendet, wissenschaftliche Evaluationen zur Umsetzung fehlen aber. In Kapitel sieben wurde bereits auf das Thema der curricularen Umsetzung des Lernfeldkonzepts eingegangen. In diesem Kapitel wird nun erörtert, wie eine Curriculums-Entwicklung konkret stattfinden kann. Geprägt

ist das Lernfeldkonzept, wie schon der Name verrät, durch das zentrale Strukturelement „Lernfeld“, wodurch ein Curriculum nicht mehr nach Fächern gegliedert wird (Oelke, 2004). Die Erstellung des Curriculums fand anhand der von Kremer et al. (2005) entwickelten sieben Phasen für den Konstruktionsprozess für ein Curriculum statt, auf diese wird anschließend Bezug genommen. Die Konstruktion fand geprägt durch Ansätze statt, die bereits seit geraumer Zeit existieren, jedoch nichts an Aktualität verloren haben. Robinson (1967) sprach in seinem Ansatz davon, dass Erziehung dazu verhelfen soll, unterschiedliche Lebenssituationen zu meistern. Deshalb sollten Curricula an Lebenssituationen der Lernenden orientiert sein und Methoden vermittelt werden, um solche Situationen bewältigen zu können (Oelke, 2004). Im Ansatz von Zimmer (1973) wird davon gesprochen, dass Fragen, Probleme und Unsicherheiten von Lernenden bei der Erstellung von Curricula beachtet werden sollen. Curriculare Einheiten folgen dabei keiner Idealvorstellung, sondern sind am Berufsalltag orientiert und jener Berufsalltag ist veränderbar. Von Bedeutung ist auch der kritisch-konstruktive Ansatz von Klafki (1996), wonach curriculare Einheiten zur weiteren beruflichen Arbeit von Lernenden auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme (Frieden, Umwelt, gesellschaftlich verursachte Ungleichheiten) bezogen sein sollen. Ergänzend ist der Ansatz von Lisop (1999) zu erwähnen, da eine curriculare Einheit ein gewisses Feldverständnis aufweist. Was bedeutet, dass keine Beschränkung auf gegenstandsmäßige, vorgegebene Handlungsweisen bestehen, sondern *„fachliche, soziale sowie gesellschaftliche und subjektbezogene Belange, praktisches Können ebenso wie Wissensformen; Ethik und Moral ebenso wie Erkenntnisse gesellschaftlicher Konstruktionslogik“* (Lisop, 1999. S.23) in die curriculare Entwicklung einfließen. Diese Ansätze zur Entwicklung curricularer Einheiten werden im nächsten Teil der Arbeit berücksichtigt. Es folgt nun die Beschreibung des Prozesses der Erstellung eines Curriculums anhand der von Kremer et al. (2005) entwickelten sieben Phasen für den Konstruktionsprozess eines Curriculums.

### **10.1 Erste Entwicklungsphase: Arbeitsmarktanalyse**

Laut Statistik Austria (2013) wird die Lebenserwartung beider Geschlechter zusammen auf 80,7 Jahre geschätzt. Für Männer liegt die Lebenserwartung nun bei 78,0 Jahren, für Frauen bei 83,3 Jahren. Somit werden zukünftig Pflegekräfte speziell im Bereich der Altenarbeit benötigt werden. Ebenso werden Pflegekräfte im stationären Bereich benötigt werden, da im Jahr 2013 laut Statistik Austria (2013) insgesamt 2 665 947 Entlassungen nach stationären Aufenthalten in österreichischen Akut-Krankenanstalten verzeichnet worden sind. Durch die genannten Zahlen wird ersichtlich, dass der Beruf der Pflegehilfe nicht nur gegenwärtig von Bedeutung ist, sondern, dass gut ausgebildete Pflegekräfte auch in Zukunft am Arbeitsmarkt gefragt sein werden.

## **10.2 Zweite Entwicklungsphase: Rahmenbedingungen analysieren**

Eine Analyse der Lernvoraussetzungen der Auszubildenden der Pflegehilfe an der Schule zur Vorbereitung auf die Ausbildung für Gesundheits- und Krankenpflege in Graz ergab, dass die Auszubildenden des Pflegehilfelehrgangs einen positiven Abschluss der neunten Schulstufe vorzuweisen haben und soziale Kompetenz besitzen sollten (wird bei der Aufnahme berücksichtigt). Auszubildende haben unterschiedliche berufliche Vorkenntnisse und die Altersspanne liegt zwischen dem vollendeten 17. Lebensjahr und 50 Jahren. Die durchschnittliche Altersgruppe der Auszubildenden liegt bei 20 bis 25 Jahren. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung liegt der Anteil männlicher Auszubildender bei 20-25%. Bei der Analyse der gesetzlichen Vorgaben wurden das GuKG, die Pflegehilfeausbildungsverordnung, das Curriculum Pflegehilfe des Österreichischen Bundesinstitutes für Gesundheitswesen und die Medizinische Assistenzberufe Ausbildungsverordnung als rechtliche Grundlage berücksichtigt und mit den pädagogisch didaktischen Methoden der Handlungsorientierung, des problemorientierten Lernens und des E-Learning verbunden. Als Bezugswissenschaften wurden die Erziehungswissenschaften, die Rechtswissenschaften, die Pflegepädagogik, die Psychologie sowie die Pflegewissenschaft zur Analyse herangezogen. Als größter Kooperationsbetrieb ist das LKH-Universitätsklinikum Graz Hauptansprechpartner bezüglich der praktischen Ausbildung. Landeskrankenhäuser der gesamten Steiermark und private Träger von Kranken- und Pflegeanstalten zählen ebenso zu den Kooperationsbetrieben. Aufgrund der Analyse der genannten Rahmenbedingungen wurden die Bedingungen für das Curriculum des Pflegehilfelehrgangs geklärt.

## **10.2 Dritte Entwicklungsphase: Handlungsfelder analysieren**

Die allgemeinen Bildungsziele des Curriculums wurden per Gesetz festgelegt und berücksichtigen das Menschenbild, Bildungsverständnis und Pflegeverständnis. Tätigkeiten der Pflegehilfe sollen sowohl gekonnt als auch exakt durchgeführt werden. Anatomische, psychologische und soziale Kenntnisse über den Menschen werden erworben. Eine ethisch korrekte Grundhaltung wird geprägt. Fähigkeiten, die zur Erhaltung der eigenen Gesundheit dienen, werden erlernt. Die Zusammenarbeit mit dem gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege ist Voraussetzung. Das Wissen bezüglich der Dokumentation wird gefördert. Maßnahmen zur Sicherung der Pflegequalität durch Teamarbeit, Kreativität und partnerschaftliches Arbeiten werden angewandt (Bundeskanzleramt, 2014a). Die didaktischen Grundsätze, anhand jener Kompetenzen für Handlungsfelder entwickelt werden, sind in §4 der Pflegehilfe-Ausbildungsverordnung beschrieben. Der Unterricht integriert eine methodische Vielfalt, ist nahe am Leben ausgerichtet und fördert die Kompetenz zur Selbstständigkeit und zur Eigenverantwortung der Lernenden. Relevante

Lerninhalte stehen im Mittelpunkt und von einer oberflächlichen Vermittlung von Wissen ist abzuraten. Soziale Kompetenz soll durch kooperatives Gesprächstraining, Übernahme von Eigenverantwortung für Taten, Toleranz und dem Finden eigener Lösungen für vorhandene Probleme erlernt werden. Gendergerechte Verhaltensweisen sind einzuhalten und ein solcher Umgang mit Mitmenschen sollte stets angestrebt werden. Auftretende Probleme durch die Pflegehilfetätigkeit sollen benannt und konstruktive Problemlösungen erarbeitet werden. Offenheit gegenüber anderen Kulturen ist anzustreben, da mit Menschen mit unterschiedlichem soziokulturellen Hintergrund gearbeitet wird. Ausflüge und Exkursionen dienen der Erweiterung des Unterrichts und fördern das Verständnis für Zusammenhänge in gesundheitlichen, sozialen, ökonomischen und politischen Bereichen. Den Lernenden soll die Möglichkeit zur Reflexion der praktischen Tätigkeit ermöglicht werden. Der in der Pflegehilfe- Ausbildungsverordnung genannte Absatz acht besagt, dass der Unterricht fächerübergreifend stattfinden kann und aktuelle Geschehnisse mit neuen Medien integriert werden können. Die eigenständige Verwendung von ergänzender Literatur zur Wissenserweiterung der Lernenden ist zu fördern. Das Curriculum ist der Aktualität von Pflege und Medizin, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur anzugleichen (Bundeskanzleramt, 2014a). Anhand der zuvor genannten Aspekte lässt sich die berufliche Handlungskompetenz zusammensetzen. Aus den Kompetenzen und Bildungszielen wurden Handlungsfelder definiert. Dabei wurde auf die individuelle Lebenssituation der Auszubildenden Rücksicht genommen. Es wurde dabei darauf geachtet, dass die komplexen Aufgabenstellungen der Handlungsfelder problemorientiert sind (Sloane, 2001). Die definierten Handlungsfelder wurden schlussendlich Experten vorgelegt und von diesen überprüft.

### 10.3 Vierte Entwicklungsphase: Lernfelder entwickeln

In dieser Entwicklungsphase wurden aus den Handlungsfeldern didaktisch begründete Lernfelder konstruiert. Hierbei wurden die zukünftige Bedeutung des Berufes (vermehrte Altenarbeit) und die gegenwärtige Bedeutung des Berufes bei der Erstellung der Lernfelder berücksichtigt. Geschäfts- und Arbeitsprozesse sowie das Wissen der jeweiligen Bezugswissenschaften finden sich in den Lernfeldern wieder. Anhand eines Brainstormings konnte die Grobstruktur der Lernfelder der Pflegehilfeausbildung definiert werden. Jedes Lernfeld bekam in dieser Phase einen Zeitrichtwert zugeschrieben. Die nachfolgende Tabelle stellt eine Übersicht der Lernfelder des Curriculums Pflegehilfe dar.

Lernfeldnummer	Lernfeldtitel	Zeitrichtwert
1.	Einführung in die Pflegehilfe (Berufsbild, Teamarbeit)	40
2.	Pflegesituation bei Menschen aller Altersstufen wahrnehmen (speziell der Pflegeprozess, die	80

	Dokumentation und die Erste Hilfe)	
3.	Menschen in besonderen Lebenslagen pflegen (mit Fokus auf Körperpflege inklusive Stomaversorgung)	120
4.	Pflegemaßnahmen zur Nahrungszufuhr personen- und situationsbezogen durchführen (Fokus auf Essen und Trinken, Diäten und Diabetes Mellitus)	120
5.	Körpernahe Unterstützung durch Bewegung, Mobilisation und basale Stimulation leisten	100
6.	Mitwirken bei der medizinischen Diagnostik und Verfahren zur Gesundheitsförderung anwenden (Vitale Funktionen, Überblick über Untersuchungen, Therapien, Verbände)	80
7.	Rahmenbedingungen der Pflege kennen und nach ihnen handeln: rechtliche, wirtschaftliche und ökonomische Prinzipien und Public Health	50
8.	Besondere Konzepte zur Versorgung von Menschen (HKP, hauswirtschaftliche Tätigkeiten)	40
9.	Alte Menschen in ihrem Lebenskontext wahrnehmen und Menschen am Ende des Lebens begleiten	80
10.	Berufliche und persönliche Situation der Pflegenden (soziale und körperliche Belastungen, Lernen lernen, Supervision)	20
11.	Spezielle Pflegesituationen kennen und erforderliche pflegerische Maßnahmen durchführen	70
	Gesamt	800

Tabelle 7: Lernfelder des Curriculums Pflegehilfe

In der nachfolgenden Tabelle wird nun ersichtlich, welche Zielformulierungen und Inhalte das Lernfeld 4 exemplarisch für die Gesamtheit der Lernfelder aufweist. Der Titel des Lernfeldes lautet „Pflegemaßnahmen zur Nahrungszufuhr personen- und situationsbezogen durchführen (Fokus auf Essen und Trinken, Diäten und Diabetes Mellitus)“ und nimmt Bezug auf die übergeordneten fachpflegerischen, sozialmedizinischen und ernährungswissenschaftlichen Tätigkeiten, welche im Beruf der Pflegehilfe angewandt werden.

Lernfeld 4	Titel: „Pflegemaßnahmen zur Nahrungszufuhr personen- und situationsbezogen durchführen (Fokus auf Essen und Trinken, Diäten und Diabetes	Zeitrichtwert: 120 Semesterstunden
------------	--	------------------------------------

	Mellitus)“	
Gesundheits- und Krankenpflege  50 Stunden	<p>Zielformulierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigenes Ernährungsverhalten reflektieren sowie das Grundbedürfnis jedes Menschen nach Ernährung erkennen</li> <li>• Nahrungszufuhr als pflegerische Handlung verstehen und spezielle Aspekte der Nahrungszufuhr kennen</li> <li>• Die Zufuhr von Nahrung als pflegerische Handlung durchführen können, unter Berücksichtigung verschiedener Beeinträchtigungen der zu Pflegenden und hygienischer sowie ergonomischer Vorgaben</li> <li>• Erkennen von Ressourcen und Bedürfnissen der zu pflegenden Menschen in Bezug auf deren Ernährungsverhalten</li> <li>• Basispflegeinterventionen und Pflorgetechniken in Bezug auf die Nahrungszufuhr adäquat umsetzen und reflektieren</li> </ul>	
	<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• AEDL (Aktivitäten und existentielle Erfahrungen des Lebens) „Essen und Trinken“</li> <li>• Bedeutung der Nahrungszufuhr: beeinflussende Faktoren, Normalität, individuelle Bedürfnisse</li> <li>• Nachvollziehen der Situation der Nahrungszufuhr durch Andere (Essen verabreicht bekommen)</li> <li>• Pflegeinterventionen zur Nahrungszufuhr: Unterstützung beim Essen im Bett, Essen servieren und zerkleinern, Essen verabreichen, Getränke verabreichen, Unterstützen bei der Flüssigkeitszufuhr, Schluckbeeinträchtigungen berücksichtigen, Eindicken von Nahrung, Medikamente verabreichen, Umgang mit PEG und Nasogastralsonde</li> <li>• Zusammenhang von Leib und Seele und Essen, Tischkultur</li> <li>• Messen von Größe und Gewicht</li> <li>• Dokumentationsformen: Pflegebericht, Ernährungsprotokolle, Ein-/Ausfuhrkontrolle</li> </ul>	
Pflege alter Menschen (Altenpflege) 3 Stunden	<p>Zielformulierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderungen im Alter in Bezug auf die AEDL „essen und trinken“ und beeinflussende Faktoren wahrnehmen und unterstützende Handlungen setzen und anbieten</li> <li>• Spezielle Bedürfnisse der Nahrungszufuhr im Alter erkennen und</li> </ul>	

	umsetzen
	<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detailliertes Erarbeiten der AEDL „essen und trinken“ unter Berücksichtigung der Lebensphase alter Menschen</li> <li>• Die speziellen pflegerischen Bedürfnisse, Ressourcen und Ziele alter Menschen in Bezug auf deren Ernährung</li> </ul>
Haus-Krankenpflege (HKP)	<p>Zielformulierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführen und Beherrschen von pflegerischen Interventionen der AEDL „essen und trinken“ in der HKP</li> <li>• Spezielle Aspekte der Pflege zuhause im Hinblick auf die Nahrungszufuhr erkennen und bei der Arbeit beachten</li> </ul>
4 Stunden	<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation und Zusammenarbeit mit anderen sozialen Diensten: Essen auf Rädern</li> <li>• Haushaltsführung und pflegerische Interventionen im Hinblick auf das Ernährungsverhalten der zu Pflegenden in der HKP</li> </ul>
Hygiene- und Infektionslehre	<p>Zielformulierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemeine Eigenschaften der Hygiene bei der Nahrungszufuhr benennen können</li> <li>• Verstehen der Bedeutung der Krankheitsentstehung am Beispiel der bakteriellen Erkrankungen und allgemeine Maßnahmen zur Infektionsbekämpfung und -prophylaxe erläutern können</li> <li>• Einen Überblick über Viruserkrankungen sowie Pilzkrankungen erhalten</li> <li>• Parasitäre Erkrankungen benennen und pflegerische Besonderheiten erkennen können</li> </ul>
5 Stunden	<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlagen der Mikrobiologie und allgemeine Eigenschaften der Bakteriologie, Virologie, Mykologie und Parasitologie</li> <li>• Hygienemaßnahmen im pflegerischen Bereich der Nahrungszufuhr</li> </ul>
Ernährung, Kranken- und Diätkost (Ernährung)	<p>Zielformulierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Den Unterschied zwischen Normalkost und Diätkost beschreiben können</li> <li>• Den Begriff der Sondennahrung erklären können und den Umgang mit jener beherrschen</li> </ul>

25 Stunden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einen Überblick über die Verdauung von organischen Bestandteilen der Nahrung bekommen und die Aufgaben jener im Körper kennen</li> <li>• Die Aufgabe von Mineralstoffen und Wasser im Körper benennen</li> <li>• Das Prinzip der Diabeteskost erklären und mittels grober pathophysiologischer Zusammenhänge begründen können</li> <li>• Den Umgang mit der Proteinheitentabelle beherrschen</li> <li>• Hauptindikationen von Diätformen kennen und unterschiedliche Diäten mit ihren Besonderheiten benennen können</li> </ul> <p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung in die Ernährungslehre inklusive der Grundbestandteile der Ernährung</li> <li>• Energiebedarf des Menschen und die Begriffe Kohlenhydrate, Lipide, Proteine, Cholesterin, Vitamine</li> <li>• Kranken- und Diätkostformen</li> <li>• Diabetes Mellitus und die diätetischen Besonderheiten</li> </ul>
<p>Grundzüge der Somatologie und Pathologie (Somatologie)</p> <p>25 Stunden</p>	<p>Zielformulierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau, Funktion und Zusammenspiel der Verdauungsorgane erklären können</li> <li>• Möglichkeiten der Flüssigkeitszufuhr und –abgabe erläutern und beschreiben können</li> <li>• Funktion und Aufbau von harnableitenden Organen und Geschlechtsorganen beschreiben können</li> <li>• Erkrankungen im Zusammenhang mit den Verdauungsorganen, harnableitenden Organen, Geschlechtsorganen, der Haut und der Sinnesorgane benennen können und Zusammenhänge erkennen</li> <li>• Maßnahmen zur Prophylaxe der Krankheiten in Verbindung mit dem Verdauungssystem, dem harnableitenden System, der Geschlechtsorgane, der Haut und der Sinnesorgane kennen</li> <li>• Untersuchungs- und Operationsverfahren zu den jeweiligen Erkrankungen kennen</li> </ul> <p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verdauungsorgane, Stoffwechsel, endokrine Drüsen, harnableitende Systeme, Geschlechtsorgane, Haut und Sinnesorgane</li> <li>• Allgemeine Stoffwechselerkrankungen und Störungen des</li> </ul>

	<p>Kohlenhydratstoffwechsels</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Krankhafte Veränderungen der Verdauungsorgane und der Verdauung</li> <li>• Krankhafte Veränderungen der harnableitenden und harnbildenden Organe</li> <li>• Krankhafte Veränderungen der Haut und der Hautanhangsgebilde sowie der Sinnesorgane</li> <li>• Krankhafte Veränderungen der primären und sekundären Geschlechtsorgane</li> </ul>
<p>Grundzüge der Pharmakologie (Pharmakologie)</p> <p>3 Stunden</p>	<p>Zielformulierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschiedliche Verabreichungsformen von Medikamenten kennen</li> <li>• Arten der Aufbewahrung und Lagerung aufzählen können</li> <li>• Vorteile und Nachteile von Darreichungsformen beschreiben können</li> <li>• Unterschiedliche Beschaffenheit von Medikamenten kennen</li> </ul> <p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Darreichungsformen und Verabreichungsformen von Medikamenten</li> </ul>
<p>Grundzüge der Rehabilitation und Mobilisation (Rehabilitation)</p> <p>5 Stunden</p>	<p>Zielformulierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verschiedene Hilfsmittel zur Nahrungsaufnahme kennen und unterscheiden können</li> <li>• Hilfestellungen zur Nahrungsaufnahme leisten können</li> <li>• Spezielle Lagerungen bei Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme durchführen können</li> </ul> <p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit Hilfsmitteln zur Nahrungsaufnahme</li> <li>• Lagerung und Mobilisation zum Essen und Trinken</li> </ul>

Tabelle 8: Lernfeld 4 inklusive Zielformulierungen und Inhalt (in Anlehnung an [Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen ÖBIG, 2004])

## 10.4 Fünfte und sechste Entwicklungsphase: Lernsituationen entwickeln und Lernsituationen vorbereiten

Hier werden von Lehrenden aus den gebildeten Lernfeldern konkrete Lernsituationen entwickelt und vorbereitet. Auch in diesem Fall spielen Zeitangaben eine Rolle, die gesammelten Zeitrichtwerte von einzelnen Lernsituationen müssen der Zeitangabe des gesamten Lernfeldes entsprechen. Die nachfolgende Tabelle stellt einen Auszug aus der

Jahresplanung des Lernfelds vier dar. Bei der Planung wurde auf einen fachlogischen und handlungslogischen Aufbau geachtet.

<b>Lernfeld 4</b>	<b>Pflegemaßnahmen zur Nahrungszufuhr personen- und situationsbezogen durchführen (Fokus auf Essen und Trinken, Diäten und Diabetes Mellitus)</b>				
6.Woche	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07.45-08.30	Somatologie	Ernährung	Pflege	Pflege	Ernährung
08.30-09.15	Somatologie	Ernährung	Pflege	Pflege	Ernährung
09.30-10.15	Somatologie	Somatologie	Ernährung	Pflege	Ernährung
10.15-11.00	Pflege	Somatologie	Ernährung	Altenpflege	Ernährung
11.15-12.00	Pflege	Pflege	Ernährung	Altenpflege	HKP
12.00-12.45	Pflege	Pflege	Ernährung	Altenpflege	HKP
<b>PAUSE</b>					
13.30-14.15	Ernährung	Pflege	Somatologie	Ernährung	HKP
14.15-15.00	Ernährung	Pflege	Somatologie	Ernährung	HKP

Tabelle 9: Stundenplan Lernfeld 4/ Woche 1

<b>Lernfeld 4</b>	<b>Pflegemaßnahmen zur Nahrungszufuhr personen- und situationsbezogen durchführen (Fokus auf Essen und Trinken, Diäten und Diabetes Mellitus)</b>				
7.Woche	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07.45-08.30	Ernährung	Somatologie	Hygiene	Ernährung	Pflege
08.30-09.15	Ernährung	Somatologie	Hygiene	Ernährung	Pflege
09.30-10.15	Pflege	Somatologie	Pflege	Somatologie	Pflege
10.15-11.00	Pflege	Ernährung	Pflege	Somatologie	Somatologie
11.15-12.00	Pflege	Ernährung	Pflege	Rehabilitation	Somatologie
12.00-12.45	Pflege	Hygiene	Pflege	Rehabilitation	Somatologie
<b>PAUSE</b>					
13.30-14.15	Somatologie	Hygiene	Ernährung	Pflege	Ernährung
14.15-15.00	Somatologie	Hygiene	Ernährung	Pflege	Ernährung

Tabelle 10: Stundenplan Lernfeld 4/ Woche 2

<b>Lernfeld 4</b>	<b>Pflegemaßnahmen zur Nahrungszufuhr personen- und situationsbezogen durchführen (Fokus auf Essen und Trinken, Diäten und Diabetes Mellitus)</b>				
-------------------	---	--	--	--	--

8.Woche	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07.45-08.30	Pflege	Somatologie	Ernährung	Pflege	Somatologie
08.30-09.15	Pflege	Somatologie	Rehabilitation	Pflege	Somatologie
09.30-10.15	Pflege	Pflege	Rehabilitation	Pflege	Pflege
10.15-11.00	Pflege	Pflege	Rehabilitation	Pflege	Pflege
11.15-12.00	Pflege	Pflege	Pflege	Pflege	Pflege
12.00-12.45	Pflege	Pflege	Pflege	Pflege	Pflege
<b>PAUSE</b>					
13.30-14.15	Somatologie	Pflege	Pflege	Somatologie	Pflege
14.15-15.00	Somatologie	Pflege	Pflege	Somatologie	Pflege

Tabelle 11: Stundenplan Lernfeld 4/ Woche 3

In diesen Phasen der Entwicklung bietet sich nun die Möglichkeit der Umsetzung der Lernsituationen im Unterricht, in Verbindung mit modernen Lehr- und Lernmethoden, die zuvor in dieser Arbeit beschrieben wurden an. Bei der Entwicklung von Lernsituationen ist dabei vor allem darauf zu achten, in welchem Kontext das E-Learning integriert werden kann. Im Zusammenhang mit den Lernsituationen erfolgt nun eine Zuordnung der notwendigen Schlüsselqualifikationen, die zur Bildung allgemeiner Handlungskompetenz notwendig ist. Die Schlüsselqualifikationen werden in Lernsituationen benötigt. Zu den materiellen Kompetenzbereichen zählen nach Geppert et al. (2005) die Fachkompetenz, die Sozialkompetenz, die Personal-/Human-/Selbstkompetenz und die Ethische Kompetenz/Moralkompetenz. Zu den formalen Kompetenzen zählen die Methodenkompetenz, die Sprachkompetenz und die Lernkompetenz. Die folgende Zuordnung materieller Kompetenzbereiche könnte lauten:

Fachkompetenz:

- Wissen über die anatomischen Vorgänge des Verdauungstrakts, der Haut, der Geschlechtsorgane und der Sinnesorgane aneignen
- Unterschiedliche Diätarten kennen (Voraussetzung für die adäquate Nahrungsversorgung)
- Entwicklung manueller Fähigkeiten zur Verabreichung von Nahrung und Flüssigkeit
- Kenntnisse über die verschiedenen Arten der Lagerung, die bei der Nahrungsversorgung zum Einsatz kommen
- Handlungsgeleitetes Reagieren und Handeln beim Erkennen von Erkrankungen oder bei Komplikationen
- Entsprechende Versorgung bei der Nahrungsaufnahme von bettlägerigen und mobilen Patientinnen und Patienten

- Beim Arbeiten die Hygienefaktoren beachten
- Nachvollziehbare Dokumentation der ausgeführten Pflegeinterventionen

#### Sozialkompetenz:

- Wahrnehmen der Bedürfnisse der zu pflegenden Menschen und diese befriedigen
- Empathische Grundhaltung und aktives Zuhören praktizieren
- Achtung und Respekt erbringen
- Das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz respektieren
- Soziale Interaktion und Kommunikation beherrschen
- Zusammenarbeit und Verfolgen gemeinsamer Interessen im interdisziplinären Team
- Beratung und Anleitung der pflegebedürftigen Menschen und ihrer Angehörigen
- Isolation und Rückzug bei pflegebedürftigen Menschen entgegenwirken

#### Personalkompetenz:

- Eigenes Verhalten und Handlungen kritisch betrachten
- Schwächen und Stärken der eigenen Person einschätzen und Grenzsituationen frühzeitig erkennen
- Persönlichkeitsentwicklung befürworten
- Umgang mit stressigen Abläufen
- Flexibilität und Toleranz zeigen

#### Ethische Kompetenz:

- Würde und Respekt im Umgang mit an der Pflege Beteiligten zeigen
- Nahrungsverweigerung und unterschiedliche Nahrungszufuhrarten kritisch reflektieren

Im Weiteren werden formale Kompetenzbereiche genannt:

#### Methodenkompetenz:

- Veranschaulichen von Gruppen- oder Einzelarbeiten durch unterschiedliche Präsentationsformen
- Methoden zum Präsentieren kennen und anwenden können
- Eigene Arbeitsverfahren aneignen und verbessern
- Organisation von Zeitplänen
- Verschiedene Inhalte kombinieren

#### Sprachkompetenz:

- Ergebnisse aus Lernaufgaben sprachlich korrekt wiedergeben und erklären
- Finden von passendem Fachvokabular zur sprachlichen Darstellung
- Bei Diskussionen eigene Argumente vertreten können

Lernkompetenz:

- Lernen eigenständig planen
- Texte in ihrer Bedeutung korrekt erfassen
- Durch die Handlungsorientierung kognitiv, psychomotorisch und affektiv lernen
- Die Fähigkeit zur Aneignung von Fachwissen durch handlungsorientiertes Lernen

Aus den genannten Kompetenzen ergeben sich nun die Lernsituationen. Hierbei werden didaktische Prinzipien wie z.B. die Wissenschaftsorientierung, die Problemorientierung, die Erfahrungsorientierung und die Subjektorientierung beachtet. Die für die Lernsituationen gewählten Methoden, Medien, Aufgaben und Lernerfolgskontrollen müssen dabei dem Entwicklungsstand der Auszubildenden entsprechen. Im Besonderen sollten hier Methoden gewählt werden wie z.B. E-Learning - welches im vorigen Teil der Arbeit erläutert wurde - oder das problemorientierte Lernen. Nachdem dies geschehen ist, werden die Materialien zum Unterrichten erstellt. Zu den Lernerfolgskontrollen ist zu erwähnen, dass sie im speziellen die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz überprüfen sollen und dabei nur jene die auch wirklich durch die Lernsituation vermittelt wurden einbezogen werden. Nicht zu vergessen ist dabei die Vernetzung und Kooperation zwischen Lernort Schule und Betrieb. Ziel dieses Schrittes ist die Unterrichtsplanung inklusive der daraus resultierenden Unterrichtsumsetzung.

## **10.6 Siebente Entwicklungsphase: Curriculum evaluieren und überarbeiten**

Nach der Entwicklung, Erprobung und Einführung des lernfeldorientierten Curriculums muss dieses evaluiert werden. Diese Evaluation findet dann statt, wenn die Erprobung an der Schule zur Vorbereitung auf die allgemeine Gesundheits- und Krankenpflege Graz durchgeführt wurde. Hauptkriterium bei der Evaluation sind die vermittelten Kompetenzen. Diese sollen den aktuellen und zukünftigen Beruhsanforderungen entsprechen und durch die Lernangebote vermittelt worden sein. Zur Evaluationen werden entsprechende Evaluationskriterien notwendig sein. Die ermittelten Ergebnisse werden dann in einer Überarbeitung des Curriculums umgesetzt (Kremer et al., 2005).

## 11. Diskussion und Ausblick

Neuerungen der Pflegepädagogik, Materialvielfalt, moderne Technologien, strukturelle und organisatorische Vorgaben, Personalverfügbarkeit sowie die Lernortkooperation stellen neue Herausforderungen bei der Entwicklung eines Curriculums im Gesundheits- und Krankenpflegebereich dar. Um all diesen Herausforderungen gerecht zu werden, bedarf es einer Kombination des Lernfeldkonzepts mit neuen Lehr- und Lernmethoden. Lipsmeier und Pätzold (2000) befürworten nach dem aktuellen Erkenntnisstand eine Kombination aus bereits bewährten Prinzipien (z.B. Projektarbeiten) mit neuen Erkenntnissen der Pädagogik (z.B. Lernfeldorientierung). In diesem Zusammenhang spricht sich Oelke (2004) dafür aus, dass die Kompetenzförderung, welche im Lernfeldkonzept als Ziel gilt, neue Lehr- und Lernverfahren, statt der traditionellen Wissensvermittlungen verlangt. Die Förderung der Kompetenzen von Auszubildenden durch das Lernfeldkonzept verlangt für die Planung und Verwirklichung von handlungsorientiertem Unterricht ein hohes Maß an Engagement von Lehrpersonen. Dazu bedarf es der Überlegung, welche Handlungsmuster und Materialien für die jeweiligen Lernsituationen passend sind. Damit verbunden sollte geklärt werden, welche Handlungsmuster mit welchem Ziel zu verwirklichen sind, welche Methode der Wissensvermittlung angewendet wird (z.B. Rollenspiel, Projektarbeit, POL, E-Learning), und welches Lehrpersonal zusammenarbeitet. Eine Organisation der Zeitplanung ist notwendig. Das Engagement des Lehrpersonals wird dahingehend mit einer Steigerung der Qualität der Ausbildung belohnt. Um die Qualität von Ausbildungen zu bewerten und zu sichern ist ein Qualitätsmanagement vonnöten. Schewior-Popp (2005) ist der Meinung, dass es klare Zielrichtungen bezüglich des Qualitätsmanagements von Ausbildungen in der Pflege geben sollte. Eine dieser Zielrichtungen betrifft Kompetenzentwicklungsprozesse bei Personen (Auszubildende, Lehrpersonal, Pflegepersonen am Lernort Betrieb und praktische Schüleranleiterinnen und Schüleranleiter), die am Prozess der Ausbildung beteiligt sind. Die Entwicklungsprozesse zur Kompetenz umfassen Fach- und Methodenkompetenz, dazu gehören persönliche, theoretische und praktische Berufserfahrungen, aber auch die Personal- und Sozialkompetenz. Hierzu zählen individuelle Erfahrungen, die das Berufsverhalten prägen und das Interaktions- und Kontaktverhalten in sozialen Situationen. Kommt es nun zu einem Mangel an Kompetenz durch z.B. Versäumnisse in der Ausbildung, folgt ein Mangel in der Qualität der Ausbildung. Eine weitere Zielrichtung befasst sich mit der Qualität von Entwicklungsprozessen bezüglich der Planung, Durchführung und Evaluation von theoretischen, praktischen und betrieblichen Lehr- und Lernsituationen. Hierzu zählen in der aktuellen pflegepädagogischen Diskussion Überlegungen zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts und im speziellen fachdidaktische und curriculare Aspekte des Unterrichts, ebenso wie die Entwicklung von Lernzielkontrollen. Im Zusammenhang damit folgt eine curriculare Abwendung der reinen Fächerstruktur und eine Hinwendung zu

handlungsorientiertem, strukturiertem Unterricht ebenso wie eine Überarbeitung der praktischen Ausbildung in Betrieben. Im Fokus der Qualitätsoptimierung stehen curriculare Methoden wie z.B. die Integration von problemorientiertem Lernen, handlungsorientiertem Lernen und E-Learning ebenso wie eine Verbesserung der Lernortkooperation und somit eine Steigerung der praktischen Handlungskompetenz. Eine weitere Zielrichtung, die Schewior-Popp (2005) beschreibt, umfasst Qualitätsentwicklungsprozesse im Hinblick auf einen optimalen Transfer von Wissen. Der Transfer erfolgt dabei von der Ausbildungseinrichtung zum Auszubildenden und verfolgt eine qualitativ hochwertige Vorbereitung auf den späteren komplexen Arbeitsalltag der Pflege. Dabei geht es um eine ständige Revision des Theorie-Praxis Transfers mit Schwerpunkt auf die zu vermittelnden berufsrelevanten Kompetenzen. Durch die Zielrichtungen des Qualitätsmanagements von Ausbildungen wird sichtbar, dass in einem lernfeldorientierten Curriculum zwar Lernfelder mit ihren Zielen und Schwerpunkten beschrieben werden können, bei einschlägiger Betrachtung wird jedoch klar, dass, wenn inhaltspezifische Präzisierungen vorgenommen werden, es auf die analytischen und strukturellen Bedingungen einer Ausbildung sowie auf die methodischen und personellen Fähigkeiten von Lehrpersonen ankommt.

In Bezug auf die eingangs gestellte Forschungsfrage **„Inwieweit kann das Lernfeldkonzept mit neuen Lehr- und Lernmethoden, wie dem handlungsorientierten Lernen, dem problemorientierten Lernen und dem E-Learning verknüpft werden, um ein zeitgemäßes Curriculum zu entwickeln?“** ist zu sagen:

Bereits 1995 haben REETZ und SEYD (1995) die Auffassung vertreten, dass sich auf der Mikroebene, also dem Ort des unterrichtlichen Handelns, Veränderungsbestrebungen in Richtung Situations- und Handlungsorientierung verzeichnen lassen, während auf der Makroebene, der Ebene der Lehrplanentwicklung und -gestaltung, an der Wissenschaftsorientierung festgehalten wird. Daraus resultierend wurde das Lernfeldkonzept für die Curriculumsentwicklung genutzt. Buschfeld (2001), der bereits im Jahr 2000 als Berater einer Lehrplankommission tätig war, spricht heute von einer langsam entstandenen Vielfalt bei der Entwicklung von Curricula nach dem Lernfeldkonzept. Diese Verzögerung ist der Preis für eine offene und realistische Lehrplangestaltung. Nachdem das Lernfeldkonzept nun schon mehrere Jahre für den Unterricht relevant ist und vor allem in Deutschland durch gesetzliche Regelungen in den Unterricht integriert werden sollte, gibt es nahezu keine abgesicherten Erkenntnisse darüber, wie es im Unterricht konkret umgesetzt wird. Reimer (2011), Tenberg (2011) und Klusmeyer (2012) stellten fest, dass die bislang weitgehend rudimentären Befunde - ähnlich wie die wahrnehmbare schulische Realität - keine erfolgreiche Implementierung bestätigen können. Andere wenige Studien wie z.B. jene von Clement (2003) oder

Kremer (2003) welche sich mit der Quantität und Qualität der Lernfeldimplementierung befassen, regen mit ihren Ergebnissen zum Nachdenken an. Sie zeigen auf, dass die intendierte Verbreitung von handlungsorientiertem Unterricht mit seinen vielschichtigen Lehr- und Lernmöglichkeiten nicht im vorgesehenen Ausmaß stattgefunden hat. Ebenso blieb die erwartete kollegiale Teamarbeit bei der Arbeitsaufteilung von Lehrenden aus. Zum aktuellen Stand der Lernfeldimplementierung ist es schwierig Aussagen zu treffen, da derzeit vorliegende Studien und wissenschaftliche Befunde aus Schulen und anderen Bildungseinrichtungen desolante Informationen liefern (Tramm, Kremer und Tenberg 2011). Mit der vorliegenden Masterarbeit wird versucht, die Diskussion über das Lernfeldkonzept neu zu beleben und anhand eines Curriculums orientiert am Lernfeldkonzept an einer befürwortenden Positionsbestimmung der weiteren Entwicklung des Lernfeldansatzes beizutragen. Im Kapitel *10. Entwicklung eines lernfeldbezogenen Curriculums in Verbindung mit modernen Lehr- und Lernmethoden* wird versucht, das Curriculum nach dem Lernfeldkonzept mit modernen Lehr- und Lernmethoden zu verbinden.

Seit dem Einführen der Lehr- und Lernmethode des problemorientierten Lernens an der McMaster University Hamilton in Kanada in den 1960er Jahren wurde diese Methode in zahlreichen Medizin- und Pflegeausbildungen angewendet. Zur Wirksamkeit der Lehr- und Lernmethode des problemorientierten Lernens fassen Darman-Finck und Bonnen (2007) in ihrem Buch zahlreiche Aussagen zum problemorientierten Lernen aus Studien und Reviews zusammen. Sie kommen dabei zum Schluss, dass die Stärken des problemorientierten Lernens nicht im Wissenserwerb liegen, sondern im Bereich der klinischen Fähigkeiten und interpersonellen Kompetenz.

Hinsichtlich empirischer Befunde zum handlungsorientierten Lernen kann gesagt werden, dass die Studie von Neff (2008), die versucht einen experimentellen Vergleich zwischen handlungsorientiertem und traditionellem Unterricht vorzunehmen, nicht unbedingt als Befürwortung des handlungsorientierten Lernens zu sehen ist. Es konnten keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich der Handlungskompetenz und Lernmotivation zwischen handlungsorientiertem Unterricht und traditionellem Unterricht festgestellt werden. Neff (2008) erklärt sich diese Befunde einerseits durch eine Überforderung der Lernenden mit der Fallstudie, andererseits durch ein monotones Empfinden der Lernenden, da sie sich einen längeren Zeitraum mit der Fallstudie befassten. Trotzdem verweisen die Autoren auf die Notwendigkeit von motivationsfördernden Stützmaßnahmen im Unterricht. Aus empirischer Sicht ist hier auf das Durchführen weiterer Forschungsprojekte hinzuweisen, die die Wirkung von handlungsorientiertem Unterricht belegen.

Die Nachhaltigkeit von E-Learning Innovationen wurde von Seufert und Euler (2004) durch eine Delphistudie bestätigt. Demnach sind die fünf Dimensionen „Didaktik“, „Ökonomie“, „Technik“, „Organisation“ und „Kultur“ zentrale Einflussfaktoren, um potenzialorientierte Nachhaltigkeit von eLearning sicherzustellen. Um eine Nachhaltigkeit von eLearning zu erlangen, besteht jedoch zunehmend Handlungsbedarf, um eine strategische Verankerung im Unterricht herstellen zu können. Faller (2003) untersucht computerunterstützte Lernumgebungen in Zusammenhang mit der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes und kommt dabei in ihren Ausführungen zu der Auffassung, dass eine computerbasierte Lernumgebung in der Lage ist, eine realitätsnahe Abbildung von betrieblichen Abläufen wiederzugeben und somit die Prozessorientierung im Unterricht zu intensivieren. Darüber hinaus kann durch neue, computerbasierte Technologien eine stärkere Selbststeuerung und Individualisierung der Wissenskonstruktion erzielt werden. Lehrende stehen nun vor der Möglichkeit, die Entwicklungen zum Bereich „E-Learning“ strategisch für den Unterricht zu nutzen und damit den Lehr- und Lernprozess nachhaltig effektiver und effizienter zu gestalten (Faller, 2003).

Die Notwendigkeit sich bei der Curriculumentwicklung am Lernfeldkonzept wie auch an anderen neuen Lehr- und Lernmethoden, zu orientieren, wird durch die Forderung nach umfassender Handlungskompetenz sowohl im Pflegealltag bestätigt als auch durch gesetzgebende Instanzen durch das offene Curriculum befürwortet. In Österreich sind Curricula nach dem Lernfeldkonzept noch selten zu finden, die optimierte Methodenmischung, wie es in dem hier vorliegenden Curriculum der Fall ist, verspricht eine verstärkte Kompetenzförderung verbunden mit sinnverbundenen Lehr- und Lernsituationen. Das Lernfeldkonzept bezieht sich auf komplexe, berufliche Handlungen und es umfasst dabei typische Geschäfts- und Arbeitsprozesse. Das Ziel ist der Erwerb von Kompetenzen, welche durch fächerintegrative Inhalte des Unterrichts erworben werden. Anhand von Lernsituationen wird das Konzept ausgeführt und vollzieht handlungsorientiertes Lernen mit realen Problemen, unterschiedlichen Perspektiven und sozialem Bezugsrahmen (Muster-Wäbs und Schneider, 2005). Diese Eigenschaften sprechen für eine Kombination des Lernfeldkonzeptes mit neuen Lehr- und Lernmethoden, aber auch bewährte Strukturen können in das neue Konzept integriert werden. In Untersuchungen, in denen das Lernfeldkonzept als Modell umgesetzt wurde, zeigte sich, dass die Ansicht, die Denkweise und die methodischen Stärken des Lehrpersonals ausschlaggebend für eine gelungene Umsetzung des Curriculums sind. Deshalb ist es von Vorteil, transparente Bildungsarbeit zu leisten und entstandene Probleme schnellstmöglich zu bearbeiten um Spannungen zu beseitigen und den Veränderungsdruck beim Einführen neuer Curricula zu senken. Bei der Curriculumentwicklung die am Lernfeld orientiert ist, spielt die Reflexion eine wichtige Rolle. Eine regelmäßige Reflexion der Lehr- und Lernstrategien, der kritischen Auffassung von Bildungsprozessen und des Methodenspektrums (wie z.B. handlungsorientiertes Lernen,

problemorientiertes Lernen, E-Learning) des Lehrpersonals ist erforderlich. Um am aktuellen Stand der wissenschaftlichen Entwicklung zu bleiben, bedarf es einer Erhebung des Fortbildungsbedarfes des Lehrpersonals und einer Umsetzung von Fortbildungen, die notwendig erscheinen. Meinungen und Erfahrungen von Lernenden, Lehrenden und Expertinnen und Experten sollten Berücksichtigung in der Entwicklung von lernfeldorientierten Curricula finden (Walter, 2006). Hinsichtlich der Lernortkooperation im Lernfeldkonzept kann gesagt werden, dass die Ausbildung aus Perspektive der Auszubildenden dann als nützlich gesehen wird, wenn betriebliche Vorkommnisse im Lernort Schule aufgegriffen und bearbeitet werden, andererseits aber auch, dass in der Theorie vermitteltes Wissen am Lernort Betrieb zum Einsatz kommt. Dabei werden lernförderliche Übergänge zwischen den beiden Systemen der Lernorte angestrebt, um subjektbezogene Vernetzung zu gewährleisten. Die Synthese der Erfahrungen der beiden Lernorte muss von Lernenden als subjektiver Aufwand erfolgen und pädagogisch Unterstützung finden. Für die didaktische Arbeit ist bei der Lernortkooperation darauf zu achten, dass wesentliche Prozesse beider Lernorte aufgegriffen werden und die gegenseitigen Unterstützungspotenziale entdeckt werden (Pätzold, 2004). Bezüglich einer kritischen Reflexion über die Lehrmethode des problemorientierten Lernens ist zu erwähnen, dass der Weg zur pflegerischen Erkenntnis nicht ausschließlich durch kognitive Prozesse erklärbar ist. Damit Fallbeispiele pflegerisch intuitiv interpretiert werden können, bedarf es außerdem pädagogischer Interventionen wie z.B. der Teamarbeit oder Expertenbefragung. Ein weiteres Risiko beim problemorientierten Lernen birgt der Aneignungsprozess, welcher nicht vornehmlich durch Lehrende gesteuert werden kann. Somit sind der Ausgang der Wissensaneignung und das Erreichen von angestrebten Zielen nur begrenzt planbar. Bedacht muss auch der Zeitpunkt des Einsatzes während der Ausbildung werden. Hier können unterschiedliche Komplexitätsgrade der Fallbeispiele zur Anwendung kommen, um Lernende nicht zu über- oder unterfordern. Trotz dieser Grenzen der Lehr- und Lernmethode des problemorientierten Lernens sind damit zahlreiche Lernchancen verbunden (Darmann, 2004). Wissen, das in lernfeld- oder problemorientiertem Unterricht selbst konstruiert und situationsbezogen erworben wurde, wird als Erkenntnis behalten und ist nicht nur in Prüfungssituationen abrufbar, sondern auch im realen Berufsalltag präsent (Schwarz-Govaers, 2006).

Die Relevanz des lernfeldorientierten Curriculums wurde vor längerer Zeit in anderen Staaten erkannt. Deutschland hat dieses Konzept bereits gesetzlich verankert und muss somit im Ausbildungsalltag umgesetzt werden. In Österreich wäre eine ähnliche Situation anzustreben. Die in dieser Arbeit vorgeschlagene Verbindung von modernen Lehr- und Lernmethoden mit dem Lernfeldkonzept optimiert das pflegerische Bildungsgeschehen zusätzlich. Zurzeit wird in der Curriculumsarbeit für Pflegeausbildungen noch zu wenig

Rücksicht auf diese modernen Methoden genommen, insbesondere wird das E-Learning in Zukunft an Relevanz für den Unterricht gewinnen. Die persönliche Einstellung der einzelnen Lehrkraft zu Neuerungen spielt bei der Umsetzung des lernfeldorientierten Curriculums eine besondere Rolle. Weiters werden kreative, innovative Führungskräfte gebraucht, die sowohl im Unterricht als auch in der Praxis zu Neuerungen motivieren. Es bedarf einer kooperativen Haltung im gesamten Dozenteninnenteam und Dozententeam, um die entscheidende Vernetzung von Fachgebieten umsetzen zu können. Für die Implementierung des Lernfeldkonzepts und neuer Lehr- und Lernmethoden spricht ein lebendiger, lustvoller und nachhaltiger Unterricht mit Lernerfolgen hinsichtlich der Fach-, Sozial-, Human-, Methoden- und Lernkompetenz. Der ÖBIG (2004) verlangte bereits in seinem offenen Curriculum für Pflegehilfe nach einem selbstständigen, selbstbestimmenden und selbstverantwortlichen Wesen, welches durch die Kompetenzförderung in einem lernfeldorientierten Umfeld entwickelt werden kann. So denkende und handelnde Menschen sind für den pflegerischen Berufsalltag Stützen im sich ständig ändernden System und in herausfordernden Problemsituationen. Bei der empirischen pflegedidaktischen Erforschung des lernfeldorientierten Curriculums mit modernen Lehr- und Lernmethoden sind Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit indiziert.

Die Ergebnisse der Literaturrecherche zeigen, dass eine Ausbildung nach dem Lernfeldkonzept ganzheitlich handlungsorientierte Pflegekräfte hervorbringt. Dies noch mit neuen Lehr- und Lernmethoden wie dem E-Learning, POL oder HOL zu verbinden ermöglicht es, die Sozial-, Personal-, Methoden-, Sprach-, Lern- und Fachkompetenz während der Ausbildungszeit zu verinnerlichen. Denn der anspruchsvolle Pflegealltag benötigt hervorragend ausgebildete Arbeitskräfte, die in unterschiedlichen Pflegesituationen ihr erlerntes Wissen zusammenführend nutzen können. Damit das Bildungssystem diesen Anforderungen gerecht werden kann, bedarf es innovativer Neuerungen wie es das Konzept der Lernfeldorientierung mit sich bringt.

Die Ausbildung nach dem Lernfeldkonzept in Verbindung mit modernen Lehr- und Lernmethoden ist eine Notwendigkeit der heutigen Zeit, denn das Gesundheits- und Krankensystem hat hohe Anforderungen an professionelle Pflegekräfte. Zukünftig wird es auch in Österreich zur bildungspolitischen Aufgabe der Pflegeausbildung das Konzept der Lernfeldorientierung für die Pflegehilfeausbildung anzuwenden. Erste Schritte werden bereits in einigen Ausbildungseinrichtungen unternommen, indem diese beginnen, das Konzept in ihre curriculare Arbeit zu integrieren. Wie bereits erwähnt, sind zur Umsetzung der lernfeldorientierten Curricula engagierte Lehrkräfte von Vorteil, welche durch Teamarbeit die didaktische Arbeit in Bildungseinrichtungen zukünftig verbessern und somit den Auszubildenden Handlungskompetenz für den späteren pflegerischen Berufsalltag

vermitteln. Nicht nur die Lernfeldorientierung ist für eine innovative Ausbildung von Bedeutung, auch neue Lehr- und Lernmethoden müssen zur Anwendung kommen. Denn bereits Schwarz-Govaers (2005) hat durch ihre Dissertation aufgezeigt, dass herkömmliche pflegedidaktische Formen nicht ausreichen um den langen Weg vom Wissen zum Handeln erfolgreich unterstützen zu können. Die Methoden des E-Learnings, des problemorientierten Lernens oder des handlungsorientierten Lernens bieten empfehlenswerte Perspektiven für zukünftige Wissensvermittlung. Sie bieten die Chance zur handlungsorientierten Kompetenzvermittlung und ermöglichen kreatives Lernen. Die Implementierung dieser modernen Lehr- und Lernmethoden verlangt von allen an der Ausbildung Beteiligten ein gewisses Maß an Courage und Motivation. Die Wissensvermittlung anhand von Lernfeldern ermöglicht Lernenden in der späteren Berufspraxis über Handlungskompetenz zu verfügen, um in komplexen Pflegesituationen, unter Einbezug verschiedener Wissensbestände, reflektiert und analytisch die Essenzen aus dem Gelernten zusammenzufügen. *„Dem, was ich geschaut, gehört, gelernt habe, gebe ich den Vorrang“* (Heraklit von Ephesus \*um 520 v. Chr.- † um 460 v. Chr.).

## 12. Literaturverzeichnis

BADER, R. (2003) Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. *Die berufsbildende Schule* 7(8). S.210-217.

BENNER, P. (1982) From Novice to Expert. *The American Journal of Nursing* 83 (3). S.402-407.

BUNDESGESETZBLATT DER REPUBLIK ÖSTERREICH (1997) *Gesundheits- und Krankenpflegegesetz – GuKG sowie Änderung des Krankenpflegegesetzes, des Ausbildungsvorbehaltsgesetzes und des Ärztegesetzes 1984*. Wien: Druck der Österreichischen Staatsdruckerei AG.

BUNDESKANZLERAMT (2014a) *Verordnung der Bundesministerien für Arbeit, Gesundheit und Soziales über die Ausbildung in der Pflegehilfe (Pflegehilfe-Ausbildungsverordnung-Pflh-AV)*. [Online] In: <https://www.ris.bka.gv.at> [Zugang: 24.Oktober 2015].

BUNDESKANZLERAMT (2014b) *Gesamte Rechtsvorschrift für Gesundheits- und Krankenpflegegesetz, Fassung vom 04.11.2014*. [Online] In: <https://www.ris.bka.gv.at> [Zugang: 24.Oktober 2015].

BUNDESKANZLERAMT (2014c) *Verordnung des Bundesministers für Gesundheit über Ausbildung und Qualifikationsprofile der medizinischen Assistenzberufe (MAB-Ausbildungsverordnung – MAB-AV) StF: BGBl. II Nr. 282/2013*. [Online] In: <https://www.ris.bka.gv.at> [Zugang: 24.Oktober 2015].

BUSCHFELD, D. (2011) Wollten wir, was daraus wurde? – Eine rückblickende Einschätzung des Rahmenlehrplans Industriekaufmann/-frau. *bwp@* (20) [Online] In: <http://www.bwpat.de> [Zugang: 24.Oktober 2015].

CLEMENT, U. (2003) Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung? *bwp@* (3) [Online] In: <http://www.bwpat.de> [Zugang: 24.Oktober 2015].

COLLINS, A., BROWN, J.S., und NEWMAN, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning and instruction*. S.453-494. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

DARMANN, I. (2004) Problemorientiertes Lernen – Transfer durch die Erweiterung von Situationsdeutungen. *PrinterNet/Pflegepädagogik*. 9. S.461-467.

- DENNEN, V.P. und BURNER, K.J. (2008) The Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice. In: SPECTOR, J.M. et al. (Hrsg.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- DUDENREDAKTION (2013) *Duden- Die deutsche Rechtschreibung. Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Regeln*. 26. Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- DARMANN-FINCK, I. und BONNEN, A. (2007) *Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten*. Schlütersche.
- FALLER, M. (2003) Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes mit computerunterstützten Lernumgebungen. *bwp@* (4) [Online] In: <http://www.bwpat.de> [Zugang: 24.Oktober 2015].
- GEPPERT, C. et al. (Hrsg.) (2005) *Lernfelder in der Pflegeausbildung. Theorie und praktische Umsetzung*. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- GERSTENMAIER, J. und MANDL, H. (1995) Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*. 41 (6). S.867-887.
- GREB, U. (2013) Berufliche Curriculumentwicklung. In: ERTL-SCHMUCK, R. und GREB, U. *Pflegedidaktische Handlungsfelder*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- HABERMAS, J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HÄFELE, H. und MEIER-HÄFELE, K. (2008) *101 e-Learning Seminarmethoden: Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarpraxis*. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- JANK, W. und MEYER, H. (2011) *Didaktische Modelle*. 10. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.KG.
- KLAFKI, W. (1993a) *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neuerfassung der Didaktischen Analyse*. In: GUDJONS, H. TESKE, R. und WINKLER, R. (Hrsg.) *Didaktische Theorien*. 7. Aufl. Hamburg: Bergman und Helbig.
- KLAFKI, W. (1993b) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

- KLAFKI, W. (1996) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- KLUSMEYER, J. (2012) 15 Jahre Lernfeldkonzept: Implementation geglückt? *Berufsbildung*. 66 (133). S.15–17.
- KNIGGE-DEMAL, B. (2001) Curricula und deren Bedeutung für die Ausbildung. In: SIEGER, M. (Hrsg.) *Pflegepädagogik. Handbuch zur pflegeberuflichen Bildung*. Bern: Hans Huber. S.41-55.
- KREMER, H.-H. (2003) Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. *bwp@* (3) [Online] In: <http://www.bwpat.de> [Zugang: 24.Oktober 2015].
- KREMER, H.-H. et al. (2005) *Themenbereiche und Lernfelder im Pflegeunterricht: Werkstattbücher zu Pflege heute*. München: Urban und Fischer.
- KRAFT, S. (2003) Blendet Learning- ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. *Report. Zeitschrift zur Weiterbildungsforschung* (2). S.43-53. [Online] In: <http://www.report-online.net> [Zugang: 24.Oktober 2015].
- KRUSE, W. (1986) Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozeß-Wissens. In: SCHWEITER, J. (Hrsg.) *Bildung für eine menschliche Zukunft*. München: Juventa.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE (2002) Didaktische Jahresplanung im Bildungsgang. Leitfaden zur Umsetzung von Lehrplänen für die Fachklassen duales System. Werkstattbericht. Heft 2, April, Nordrhein-Westfalen: Seluba.
- LIPSMEIER, A. und PÄTZOLD, G. (2000) Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. (15). S.54-71.
- LISOP, I. (1999) Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung - eine kritische Systematik. In: HUISINGA, R., LISOP, I. & SPEIER, H.-D. (Hrsg.) *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- MARKOWITSCH, J., MESSERER, K. und PROKOPP, M. (2004) *Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung*, Wien: Vacultas Verlag.
- MAYER, M. (2001) Lernen an Fällen- eine Möglichkeit zur Förderung der Handlungskompetenz in der Krankenpflegeausbildung. *PflegePädagogik*. 12. S.306-325.

- MEIER, R. (2006) *Praxis E-Learning: Grundlagen, Didaktik, Rahmenanalyse, Medienauswahl, Qualifizierungskonzept, Betreuungskonzept, Einführungsstrategie, Erfolgssicherung*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH.
- MEER, C. P. VAN (1994) Problemorientiertes Lernen. In: SCHWARZ-GOVAERS, R. (Hrsg.) Standortbestimmung Pflegedidaktik. Referat zum 1. Internationalen Kongress zur Didaktik der Pflege. Schweizerisches Rotes Kreuz Bereich Berufsbildung, S.81-93.
- MUSTER-Wäbs, H. und SCHNEIDER, K. (2001) Chancen und Risiken des Lernfeldkonzepts. *Unterricht Pflege*. 1 (6) S.37-40.
- MUSTER-WÄBS, H. und SCHNEIDER, K. (2005) Das Lernfeldkonzept- im Spannungsfeld von Problemen und Chancen. *PflegePädagogik*. 4. S.207-220.
- NEFF, C. (2008) Förderung beruflicher Handlungskompetenz – Ein experimenteller Vergleich zwischen handlungsorientiertem und traditionellem Unterricht. Stuttgart: IWB.
- OELKE, U.-K. (2004) Der Lernfeldansatz: Neue Herausforderungen an den Lernort „Pflegeschule“. *PflegePädagogik*. 1. S.14-21.
- OELKE, U.-K. (1998) Schlüsselqualifikationen als Bildungsziele für Pflegende. *PflegePädagogik*. 2. S.42-46.
- Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen ÖBIG (2004) *Curriculum Pflegehilfe*. Wien: Bundesministerium für Gesundheit und Frauen. [Online] In: <http://www.goeg.at> [Zugang: 24.Oktober 2015].
- PANKE-KOCHINKE, B. (2005) Die Lernsituation - Konstruktion und Erfahrung. *PflegePädagogik*. 7. S.139-151.
- PÄTZOLD, G. (2004) Lernortkooperation im Lernfeldkonzept. *PflegePädagogik*. 1. S.5-13.
- PÄTZOLD, G. (2003) *Lernfelder- Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung*. 2. Auflage. Bochum: Projekt Verlag.
- REIMER, C. (2011) Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den berufsbildenden Schulen Sachsen-Anhalts. Eine theoretische und empirische Analyse der Entwicklungsprozesse, der Chancen und der Probleme. Diplomarbeit. Otto-von-Guericke Universität, Magdeburg. [Online] In: [http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp\\_media/downloads/bp/Heft2\\_2011.pdf](http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft2_2011.pdf); [Zugang: 24.Oktober 2015].
- REETZ, L. und SEYD, W. (1995) Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: ARNOLD, R. und LIPSMEIER, A. (Hrsg.) *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske, S.203-219.

REY, G. D. (2009) *E-Learning: Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung*. [Online] In: <http://www.elearning-psychologie.de> [Zugang: 24.Oktober 2015].

ROBISOHN, S. B. (1967) *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied u. Berlin: Luchterhand.

RÜLLER, H. (2000) Auftragsorientierung – Lernortübergreifendes Element der Lernortkooperation. *Unterricht Pflege*, 4. S.21-29.

SANDER, W. und HEIDEMANN, E. (2004) E-Learning in der politischen Bildung. In: KÜBLER, H.-D. und ELLING, E. (Hrsg.) *Wissensgesellschaft: Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

SCHEWIOR-POPP, S. (2005) *Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

SCHÜßLER, I. (2004) *Lernwirkungen neuer Lernformen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung.

SCHULE ZUR VORBEREITUNG AUF DIE AUSBILDUNG IM GEHOBENEN DIENST FÜR GESUNDHEITS- UND KRANKENPFLEGE DES LANDES STEIERMARK (2014) *Unser Leitbild*. Graz: LKH- Univ. Klinikum Graz.

SCHWARZ-GOVAERS, R. (2006) Lernfeld- und problemorientiert prüfen – Prüfungen in einem lernfeld- und problemorientierten Curriculum. *PrinterNet/Pflegepädagogik*. 12. S.655-664.

SCHWARZ-GOVAERS, R. (2003) Problemorientiertes Lernen – neuer Wein in alten Schläuchen oder eher alter Wein in neuen Schläuchen? *PrinterNet/Pflegepädagogik*. 1. S.36-45.

SEUFERT, S. und EULER, D. (2004) *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Ergebnisse einer Delphi-Studie*. St.Gallen: Gebert Rief Stiftung.

SLOANE, P. F. E. (2001): Lernfelder als curriculare Vorgabe. In: BONZ, B. (Hrsg.): *Didaktik der beruflichen Bildung*. Hohengehren: Schneider Verlag, S.187-203.

STÖHR, M. (2010) *Durch Problemorientiertes Lernen zu mehr Kompetenzorientierung in der Hochschulbildung. Ein Projekt im Bachelorstudiengang Pflege an der Fachhochschule Hannover*. *PrinterNet/Pflegepädagogik*. 11. S.613-620.

STATISIK AUSTRIA (2013) *Statistik Austria: Die Informationsmanager*. [Online] In: <http://www.statistik.at> [Zugang: 24.Oktober 2015].

TENBERG, R. (2011) Kompetenzorientierung statt Performanzorientierung. Ein neuer Lehrplan des beruflichen Gymnasiums als Prototyp für den nächsten Schritt im Lernfeldkonzept. S.1-17. [Online] In: [http://www.bwpat.de/ausgabe20/tenberg\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/tenberg_bwpat20.pdf); [Zugang: 24.Oktober 2015].

TRAMM, T., KREMER, H.-H. und TENBERG, R. (2001) Lernfeldansatz - 15 Jahre danach. *bwp@* (20) [Online] In: <http://www.bwpat.de> [Zugang: 24.Oktober 2015].

WALTER, A. (2006) Die lernfeldorientierte Curriculumsentwicklung. *PflegePädagogik*. 7. S.389-397.

WITT, DE C. und CZERWIONKA, T. (2007) Mediendidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

ZIMMER, J. (Hrsg.) (1973) Curriculumsentwicklung im Vorschulbereich. Band 1. München.

ZUMBACH, J. (2012) Problem-Based Learning in Österreich: Eine Bestandsaufnahme. [Online] In: Universität Salzburg. [https://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/download/2011\\_2012/Zumbach\\_12a.pdf](https://www.sbg.ac.at/mediaresearch/zumbach/download/2011_2012/Zumbach_12a.pdf) [Zugang: 24.Oktober 2015].