



Ausbildung in der Altenpflege

**Hinweise zur gemeinsamen Anwendung von
Empfehlender Richtlinie und
Praktischem Rahmenlehrplan**

Stand: Januar 2007



Ministerium für Arbeit,
Gesundheit und Soziales
des Landes
Nordrhein-Westfalen

NRW.

NAHER AM MENSCHEN

Konzeptorientierte Theorie-Praxis-Verzahnung in der Altenpflegeausbildung in Nordrhein-Westfalen

Hinweise zur gemeinsamen Anwendung

von

„Empfehlender Richtlinie“ und

„Praktischem Rahmenlehrplan“

**Gekürzte Fassung der Kommentierung zur gemeinsamen Nutzung
des „Entwurfs einer empfehlenden Richtlinie“ und
des „Rahmenlehrplans für die praktische Ausbildung“**

Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V.

An-Institut der Katholischen Fachhochschule NW

Projektleitung: Prof. Gertrud Hundenborn

Autorin: Cornelia Kühn-Hempe

Im Auftrag

des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales

des Landes Nordrhein-Westfalen

November 2006

Einleitung

Die vorliegende Broschüre „Hinweise zur gemeinsamen Anwendung von Empfehlender Richtlinie und Praktischem Rahmenlehrplan“ ist ein Auszug aus dem Gesamtwerk „Begründung und Kommentierung der Zusammenführung des Entwurfs der empfehlenden Richtlinie für die Altenpflegeausbildung und des praktischen Rahmenlehrplans“.

Sie stellt eine Ergänzung zu den beiden Ausbildungsinstrumenten Empfehlende Richtlinie für die schulische Ausbildung und Praktischer Rahmenlehrplan für den Lernort Praxis dar. Die Erläuterungen und Hinweise sollen die Lehrenden an den Fachseminaren für Altenpflege sowie die Praxisanleitungen in den praktischen Ausbildungsstellen bei der Umsetzung und gemeinsamen Nutzung dieser beiden Ausbildungsinstrumente unterstützen. Ziel ist die optimale Verzahnung der schulischen und praktischen Altenpflegeausbildung.

Beide Werke, die Empfehlende Richtlinie und der Praktische Rahmenlehrplan, sollen zunächst ein Jahr lang in der gemeinsamen Anwendung erprobt werden. Nach sich anschließender Evaluierung erfolgt ggf. eine Überarbeitung.

Anregungen zur gemeinsamen Anwendung der beiden Werke werden vom Fachreferat des zuständigen Ministeriums gerne entgegengenommen und werden im Rahmen der Evaluierung in die Fachdiskussion einfließen.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einführung	4
2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem „Entwurf einer empfehlenden Richtlinie“ und dem „Rahmenlehrplan für die praktische Ausbildung“	6
3. Das Kompatibilitätsproblem der Ausbildungsinstrumente und Konsequenzen für ihre gemeinsame Nutzung	7
4. Lernaufgaben als Instrument zur Verknüpfung von Theorie und Praxis	9
5. Konzeptionelle Vorschläge zur gemeinsamen Nutzung beider Ausbildungsinstrumente	11
5.1 Berücksichtigung struktureller Unterschiede	11
5.1.1 Die Berücksichtigung der Lernfeldtypen bei der Zuordnung der Lernaufgaben zu den Lernfeldern der Richtlinie	12
5.1.2. Zuordnung der auf Ausbildungsjahre bezogenen Lernaufgaben des Rahmenlehrplans zu Lernfeldern der Richtlinie	15
5.1.3 Zusammenführung von Einzel-Lernaufgaben zu Lernaufgaben mit komplexen beruflichen Handlungen	16
5.2 Die Anwendung der Lernaufgaben in der Altenpflegeausbildung	17
5.2.1 Bindung an Lernorte	17
5.2.2 Gegenstand der Lernaufgaben	18
5.2.3 Zeitpunkt	18
5.2.4 Bearbeitung der Lernaufgaben	19
5.2.5 Bewertung	20
5.3 Kombinationen der Lernaufgaben des Rahmenlehrplans mit weiteren Transferinstrumenten	20
5.3.1 Lernaufgaben im Zusammenhang mit der Ausbildungsgestaltung im Blocksystem	20
5.3.2 Lernaufgaben und die Schaffung kooperationsfördernder Rahmenbedingungen	21
5.3.3 Lernaufgaben im Zusammenhang mit Organisationsformen zur Koordinierung von Lehr-Lern-Prozessen	21
5.3.4 Lernaufgaben im Zusammenhang mit didaktisch-methodischen Instrumenten	22
Literaturverzeichnis	25

1. Einführung

Mit dem Gesetz über die Berufe in der Altenpflege vom 25. August 2003 erfolgt die Regelung der Altenpflegeausbildung nicht nur erstmals einheitlich auf bundesgesetzlicher Grundlage, sondern die Gestaltung der Altenpflegeausbildung auf dieser gesetzlichen Grundlage ging mit verschiedenen neuen Herausforderungen sowohl für die Lehrenden in den Fachseminaren als auch für die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter der ausbildenden Einrichtungen einher.

Das Land Nordrhein-Westfalen wollte die Ausbildung in der Altenpflege mit Beginn des Inkrafttretens des Bundesaltenpflegegesetzes als eine qualitativ hochwertige Ausbildung sichergestellt wissen. Aus diesem Grunde wurde das Deutsche Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. vom damaligen Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen beauftragt, einen entsprechenden Entwurf für eine empfehlende Ausbildungsrichtlinie zu entwickeln. Dieser Entwurf wurde im Zeitraum vom 01. April 2003 bis zum 30. Juni 2003 erstellt.

Mit der Entwicklung eines Planungsinstrumentes für den praktischen Teil der Altenpflegeausbildung wurde 2004 eine Arbeitsgruppe bestehend aus Vertretern von Fachseminaren und Anstellungsträgern beauftragt. Das Werk „Rahmenlehrplan für die praktische Ausbildung“ wurde im September 2006 veröffentlicht.

Mit dem Entwurf einer empfehlenden Richtlinie und mit dem Rahmenlehrplan für die praktische Ausbildung liegen somit zwei Ausbildungsinstrumente vor, die für die Gestaltung der Altenpflegeausbildung in Nordrhein-Westfalen richtungweisend sein sollen. Allerdings ist für die gemeinsame Nutzung beider Werke von Nachteil, dass diese nicht ohne weiteres als sich ergänzende Ausbildungsinstrumente imponieren.

Um die ausbildenden Einrichtungen bei ihrer curricularen Arbeit mit den zwei unterschiedlich gestalteten Ausbildungsinstrumenten zu unterstützen, erteilte das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales dem Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. den Auftrag, eine entsprechende Begründung und Kommentierung zur Zusammenführung des Entwurfs der empfehlenden Richtlinie für die Altenpflegeausbildung und des praktischen Rahmenlehrplans zu erstellen. Damit sollen konkrete Hinweise zur Handhabbarkeit beider Werke im Rahmen eines Ausbildungsganges gegeben werden.

Das Deutsche Institut für angewandte Pflegeforschung e.V., Frau Kühn-Hempe, hat beide Ausbildungsinstrumente systematisch und anhand der gleichen Kriterien einer umfangreichen Analyse mit anschließendem Vergleich unterzogen. Dadurch wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Ausbildungsinstrumente deutlich. Die Gemeinsamkeiten stellten dann die Grundlage für die Entwicklung eines Konzeptes zur gemeinsamen Nutzung der beiden Werke dar.

Die Analyse der beiden Ausbildungsinstrumente erbrachte nicht nur Erkenntnisse zur gemeinsamen Nutzung, sondern auch Erkenntnisse allgemeiner Art. Es wurde deutlich, dass das Lernfeldkonzept als Strukturierungsprinzip für schulische Ausbildungscurricula geeignet ist, da es Strukturen für eine systematische Unterrichtsgestaltung aufweist. Für die praktische Ausbildung sind hingegen Konstrukte erforderlich, die Aussagen dazu treffen, welche Arbeitssituationen Gegenstand von Lernsituationen sein sollen und wie diese Lernsituationen zu gestalten sind. Entsprechende Vorgaben und Anhaltspunkte bietet das Lernfeldkonzept weniger. Insofern stellen insbesondere die Lernaufgaben des Rahmenlehrplans die didaktische Basis für die Planung und Durchführung der praktischen Ausbildung dar.

Wichtige Erkenntnis der vorangegangenen Untersuchungen zur Verknüpfung einer richtlinienorientierten theoretischen Ausbildung mit der praktischen Altenpflegeausbildung ist weiterhin, dass die Lernaufgaben des Rahmenlehrplans auf Arbeitsprozesse bezogen sein müssen, um als Transferinstrument den Erwerb umfassender Handlungskompetenzen zu unterstützen. Für die Nutzung der Lernaufgaben des Rahmenlehrplans als Transferinstrument bedeutet dieses, dass weitere konzeptionelle Arbeiten notwendig sind. Die auf den Erwerb einzelner Kenntnisse und einzelner Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichteten Lernaufgaben sind so zusammenzuführen, dass sie erstens auf berufliche Arbeitsprozesse ausgerichtet sind und zweitens für jedes Ausbildungsjahr mit einer Komplexitätszunahme und einer Zunahme an Selbstorganisationsprozessen seitens der Lernenden einhergehen.

2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem „Entwurf einer empfehlenden Richtlinie“ und dem „Rahmenlehrplan für die praktische Ausbildung“

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die der Entwurf einer empfehlenden Richtlinie und der Rahmenlehrplan für die praktische Ausbildung aufweisen, erläutert und anschließend in einer tabellarischen Übersicht dargestellt.

Gemeinsamkeiten:

Beide Ausbildungsinstrumente greifen grundsätzlich das vom Gesetzgeber vorgegebene Berufsprofil der Altenpflegerin / des Altenpflegers auf und sehen den Schwerpunkt des beruflichen Handelns im heilkundlichen und damit im medizinisch-pflegerischen Bereich ohne die sozialpflegerische Ausrichtung zu ignorieren. Dabei kommt präventiven, rehabilitativen und palliativen Handlungen eine besondere Bedeutung zu. Auch die Notwendigkeit der Förderung und Erhaltung sozialer Netzwerke wird in beiden Werken hervorgehoben. So stimmen beide Ausbildungsinstrumente darin überein, was den Gegenstand des Altenpflegeberufs ausmacht. Diese Übereinstimmung zeigt sich konsequenter Weise auch bei der Auswahl der Ausbildungsinhalte. Die Ausbildungsrichtlinie differenziert die in der Anlage 1 A AltPflAPrV vorgegebenen Inhalte weiter aus. Diese greift der Rahmenlehrplan mit seinen Inhaltsvorgaben auf. Damit korrespondieren die Ausbildungsinhalte beider Werke.

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Ausführungen in der empfehlenden Richtlinie und im Rahmenlehrplan deutlich konkreter sind als in den normativen Grundlagen. Sie lassen den ausbildenden Einrichtungen aber Spielraum für institutionsbezogene Spezifika.

Unterschiede:

Der grundlegende Unterschied zwischen der empfehlenden Richtlinie und dem Rahmenlehrplan für die praktische Ausbildung liegt in den jeweiligen pädagogischen Leitideen bzw. den didaktischen Orientierungen. Während sich die Richtlinie allein an dem vom Gesetzgeber vorgegebenen Lernfeldkonzept orientiert, ist der Rahmenlehrplan auf eine Kombination von entwicklungslogischen / psychologischen Theorien mit dem gesetzlich vorgegebenen Lernfeldkonzept ausgerichtet. Dieser Unterschied geht mit weit reichenden Konsequenzen auf der curricularen Ebene und der Ebene der Ausbildungsgestaltung bzw. –organisation einher. Auf der curricularen Ebene steht der thematisch-konzentrischen Struktur der Richtlinie die kontinuierliche Struktur des Rahmenlehrplans als Spiralcurriculum gegenüber. Die Lernfelder der

Ausbildungsrichtlinie, die als geschlossene Lehr-Lern-Einheiten zu verstehen sind, werden mit ihren Zielsetzungen und Inhalten für die Lehr-Lern-Einheiten des Rahmenlehrplans aufgeteilt. Damit liegt zum einen eine unterschiedliche Anzahl und Anordnung der Lernfelder vor. Den 41 Lern- und Teil-Lernfeldern der Richtlinie stehen insgesamt 70 Teillernfelder des Rahmenlehrplans gegenüber. Während die Ausbildungsrichtlinie lediglich Vorschläge zur Verteilung der Lernfelder auf die drei Ausbildungsjahre unterbreitet, ist die Verteilung der Teillernfelder auf die Ausbildungsjahre im Rahmenlehrplan zwingend vorgegeben.

3. Das Kompatibilitätsproblem der Ausbildungsinstrumente und Konsequenzen für ihre gemeinsame Nutzung

Durch die Analyse beider Planungsinstrumente wird deutlich, dass hier die grundsätzliche Problematik von Theorie- und Praxiscurricula zutage tritt. So sind zwar Theorie- und Praxiscurricula eines Ausbildungsganges dem allgemeinen gesetzlichen Ausbildungsziel verpflichtet, haben aber zur Erreichung des Ausbildungszieles unterschiedliche Funktionen zu erfüllen. Während ein Theoriecurriculum strukturelle und inhaltliche Vorgaben zur Planung schulischer Lehr-Lern-Prozesse enthalten muss, hat das Praxiscurriculum auszuweisen, welche Arbeitssituationen des beruflichen Handlungsfeldes als Lernsituationen genutzt werden können und wie hierauf bezogene Lehr-Lern-Prozesse in der Praxis zu gestalten sind. Aus diesen unterschiedlichen Funktionen ergibt sich ein grundsätzliches Kompatibilitätsproblem für eine theorie-praxisverzahnte Ausbildung. Diesem grundsätzlichen Problem wird für die Altenpflegeausbildung durch die Orientierung beider Ausbildungsinstrumente an der Anlage 1A AltPflAPrV begegnet. D.h., beide Werke stehen durch die Bezugnahme auf die gleichen Ausbildungsinhalte in Beziehung. So basieren die Ausbildungsinhalte der Richtlinie auf den Inhaltsvorschlägen der Rechtsverordnung. Der Rahmenlehrplan greift wiederum die Ausbildungsinhalte der Richtlinie mit verschiedenen Lernfeldelementen auf. Dass auch die Lernaufgaben mit ihrer Inhaltskomponente auf den Ausbildungsinhalten der Richtlinie basieren, ist für die gemeinsame Nutzung beider Planungsinstrumente von besonderer Bedeutung. So wird über die Lernaufgaben ausgewiesen, welche Richtlinieninhalte in die praktische Ausbildung integriert werden sollen. Damit stellen sie das methodische Mittel zur Verknüpfung einer richtlinienorientierten Ausbildung mit der praktischen Ausbildung dar.

Einer direkten Verwendung der Lernaufgaben als Transferinstrument stehen jedoch die unterschiedlichen didaktischen Orientierungen und Strukturen beider Werke im Wege. Aufgrund der an Ausbildungsjahren orientierten Struktur des Rahmenlehrplans nehmen teilweise drei

Teillernfelder des Rahmenlehrplans auf ein Lernfeld der Richtlinie Bezug. Dementsprechend sind einem Richtlinienlernfeld die Lernaufgaben von zwei oder drei Teillernfeldern des Rahmenlehrplans zuzuordnen. Entsprechende Anpassungen sind in konzeptionellen Vorschlägen zur gemeinsamen Nutzung von Richtlinie und Rahmenlehrplan bzw. zur Nutzung der Lernaufgaben als Transferinstrument erforderlich.

Hierbei soll bedacht werden, dass Lernaufgaben nicht nur als Transferinstrument zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in Betracht kommen, sondern auch als Instrument zur Praxis-Theorie-Verknüpfung. Lernaufgaben nur als Instrument der Theorie-Praxis-Verzahnung zu sehen, geht mit der Annahme einher, dass die praktische Ausbildung grundsätzlich der theoretischen Ausbildung nachgeschaltet ist. Dagegen sprechen folgende zwei Aspekte:

1. Anleitungssituationen und Lehr-Lern-Prozesse in der Praxis ergeben sich häufig spontan, weil sich auch Pflegesituationen spontan ergeben, welche wiederum mit spezifischen, manchmal auch einmaligen Lerngelegenheiten einhergehen.
2. Die Auszubildenden befinden sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den einzelnen Praxisorten. Auf eine Ausbildungsphase in der Theorie folgt i.d.R. nicht für alle Auszubildenden einer Klasse der Einsatz im gleichen Praxisfeld, sondern in unterschiedlichen Praxisorten mit unterschiedlichen beruflichen Herausforderungen und unterschiedlichen Lernmöglichkeiten.

So können berufliche Handlungskompetenzen in der Theorie auch dadurch erworben werden, dass die in konkreten Pflegesituationen gemachten Erfahrungen als Grundlage für die Bearbeitung verschiedener Lernfelder dienen. Deshalb ist zu klären, ob die Lernaufgaben nicht auch im Rahmen der Praxis-Theorie-Verknüpfung genutzt werden können bzw. inwiefern die Lernaufgaben des Rahmenlehrplans für beide Transferrichtungen von Bedeutung sein können.

Um die Lernaufgaben in ihrer Funktion als Verknüpfungselement zu unterstützen, erscheint es zusätzlich als sinnvoll, andere Instrumente zur Theorie-Praxis-Verzahnung heranzuziehen und bewusst in die Ausbildungsprozesse zu integrieren. Hierzu bieten ebenfalls Erkenntnisse der allgemeinen Berufsbildung und Berufsbildungsforschung eine gute Orientierungsgrundlage.

4. Lernaufgaben als Instrument zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Im Folgenden wird herausgestellt, was in der beruflichen Bildung unter Lernaufgaben verstanden wird, welche Funktionen ihnen zugeordnet werden und wie sie eingesetzt werden.

Implementierte und evaluierte Konzepte für den Einsatz von Lernaufgaben gibt es in der beruflichen Bildung sowohl für den theoretischen als auch für den praktischen Ausbildungsort (vgl. Sauer, 2006.). Gemein ist allen Konzepten u.a, dass:

- dargelegt wird, was unter Lernaufgaben verstanden wird – also was Gegenstand und Funktion der Lernaufgaben ist,
- Aussagen zum Lernort getroffen werden und damit geklärt wird, in welchen Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich die Bearbeitung fällt,
- Aussagen zur Bearbeitung der Lernaufgaben getroffen werden (vgl. ebd.).

So entsprechen Lernaufgaben im dualen Bildungssystem überwiegend Aufgabenstellungen, die sich an komplexen beruflichen Arbeitsprozessen orientieren – d.h., die Aufgabenstellungen intendieren nicht die bloße Befähigung zu singulären Handlungen bzw. Einzeltätigkeiten, sondern zielen auf die Beherrschung einer vollständigen beruflichen Handlung, die aus den Elementen Planung, Durchführung und Kontrolle besteht. Lediglich das bisher einzig veröffentlichte Lernaufgabenkonzept der Pflegebildung aus dem Modellprojekt „Essen II“ weicht von der Orientierung an der vollständigen Handlung ab und ist zum großen Teil an Tätigkeiten orientiert (vgl. Sauer, S. 56). Alle bekannten Lernaufgabenkonzepte der beruflichen Bildung, sowohl des dualen Systems als auch des Modellprojekts der Pflegebildung, werden von realen, im Betrieb vorkommenden Arbeitsprozessen abgeleitet. Dazu werden berufliche Handlungen analysiert und in Lernaufgaben transformiert.

Verschiedene Lernaufgabenkonzepte der beruflichen Bildung werden zur Systematisierung von Ausbildungsgängen herangezogen. Das bedeutet, sie dienen in Theorie- oder Praxiscurricula als Strukturelement und entsprechen so curricularen Einheiten. Als diese weisen sie aus, was Gegenstand der schulischen oder beruflichen Ausbildung sein soll. Dabei beziehen sich die Lernaufgaben auf unterschiedliche Ausbildungssituationen und decken die unterschiedlichsten Ausbildungsthemen ab. Andere Konzepte, darunter auch das Modellprojekt „Essen II“, verstehen Lernaufgaben als Transferinstrument. Als dieses intendieren sie, dass theoretisches Wissen, das in der Berufsschule erworben wurde, bewusst in berufliche Handlungen integriert wird. Damit werden schulische Ausbildungsinhalte ausdrücklich auch als praktische Ausbildungsinhalte herausgestellt. Ein spezielles Konzept der dualen Bildung - das Lernauf-

gabenkonzept nach Höpfner – ist für die Ausbildung in der Altenpflege besonders interessant. Es intendiert mehr als die reine Anwendung von Wissen in der Praxis. So legt es nicht nur den Schwerpunkt auf die Entwicklung der Fähigkeit, Arbeitsprozesse durchzuführen, sondern auch darauf, Handlungsvollzüge zu reflektieren und Alternativen zu entwickeln. Im Gegensatz zu allen anderen Konzepten, werden bei diesem Konzept die Lernaufgaben deshalb nicht nur an die Schule oder den Praxisort gebunden, sondern an beide Lernorte. Während die Durchführung von Arbeitsprozessen an den Lernort „Betrieb“ gebunden ist, finden Reflexionen und die Überlegungen zu Handlungsalternativen im Lernort „Schule“ statt. Das bedeutet u.a., dass die Bearbeitung der Lernaufgaben in enger Kooperation zwischen beiden Seiten und beiden Berufsgruppen stattfinden muss (vgl. Sauer, S. 54 f.) und nicht nur einem Lernort zugeordnet sein kann. Theoretisches Wissen und Praxiserfahrungen stehen bei diesem Konzept in einer Wechselbeziehung. Somit können induktive und deduktive Lernwege zum Tragen kommen.

Unabhängig davon, ob die Lernaufgabenkonzepte der beruflichen Bildung mit der Konstruktion von Lernaufgabensystemen oder von Einzelaufgaben einhergehen, ist aus allen Konzepten die Sozialform der Aufgabenbearbeitung ersichtlich. So gehen einige Konzepte von Gruppenarbeit und andere von Einzelarbeit aus. Auch die gewollte und erforderliche Bearbeitungsweise ist erkennbar. Die Lernaufgaben aller Konzepte umfassen mehrere Bearbeitungsphasen. Die letzte Phase, die der Reflexion oder Auswertung, ist bei allen Konzepten die gleiche (vgl. ebd., S. 59). Hinweise zur Bearbeitungsweise sind mehr oder weniger auch aus der Aufbereitung der Aufgabenstellung ersichtlich. Für die Auszubildenden besteht außerdem die Möglichkeit, sich für ihr Vorgehen bei der Lernaufgabenbearbeitung, bei Lehrern oder Anleitern Rat zu holen.

Deutlich erkennbar ist, dass zur Bearbeitung der Lernaufgaben der jeweiligen Konzepte nicht nur Kenntnisse benötigt werden, sondern auch Wissen und die Fähigkeit zum „Wie“ der Aufgabenbearbeitung. Alle Konzepte intendieren, dass sich die Auszubildenden Kompetenzen handelnd aneignen. Insofern unterstützt die Arbeit mit Lernaufgaben den Erwerb von Fachkompetenz einschließlich der Methoden- und Lernkompetenz. Durch eine entsprechende Sozialformauswahl, wie beispielsweise durch eine Gruppenarbeit, kann zusätzlich die soziale Kompetenz gefördert werden. Insbesondere durch eine Reflexion des Lösungsweges und des Ergebnisses findet ebenso die Entwicklung der Personalkompetenz Berücksichtigung. Folg-

lich unterstützen die Lernaufgabenkonzepte der beruflichen Bildung ausdrücklich den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen.

5. Konzeptionelle Vorschläge zur gemeinsamen Nutzung beider Ausbildungsinstrumente

Für die Verwendung der Lernaufgaben des Rahmenlehrplans als Verknüpfungselement zwischen den Lernfeldern der Richtlinie und der praktischen Altenpflegeausbildung ist zu berücksichtigen, dass der empfehlenden Richtlinie und dem Rahmenlehrplan unterschiedliche Strukturen zugrunde liegen. Erst wenn diese bei der Zusammenführung der Lernaufgaben mit den Richtlinienlernfeldern weitestgehend ausgeglichen sind, kann den Lernaufgaben eine spezifische didaktische Funktion als Transferinstrument zukommen. So werden im Folgenden erst relevante Strukturunterschiede aufgezeigt und Vorschläge zu ihrem Ausgleich unterbreitet, ehe die Lernaufgaben unter Punkt 5.2 in ihrer möglichen Anwendung beschrieben werden. In diesem Kapitel werden die verschiedenen Charakteristika der Lernaufgaben, die in unterschiedlichen Kontexten betrachtet und erörtert wurden, zusammenhängend dargestellt. Damit werden die an verschiedenen Stellen gemachten Ausführungen und Hinweise zusammenfassend herausgestellt. Entsprechende Redundanzen zu vorherigen Ausführungen sind insofern beabsichtigt. Abschließend wird beschrieben, wie die Lernaufgaben des Rahmenlehrplans durch weitere Transferinstrumente in ihrer Funktion als Instrument zur Theorie-Praxis-Verknüpfung und zur Praxis-Theorie-Verknüpfung sinnvoll unterstützt werden können.

5.1 Berücksichtigung struktureller Unterschiede

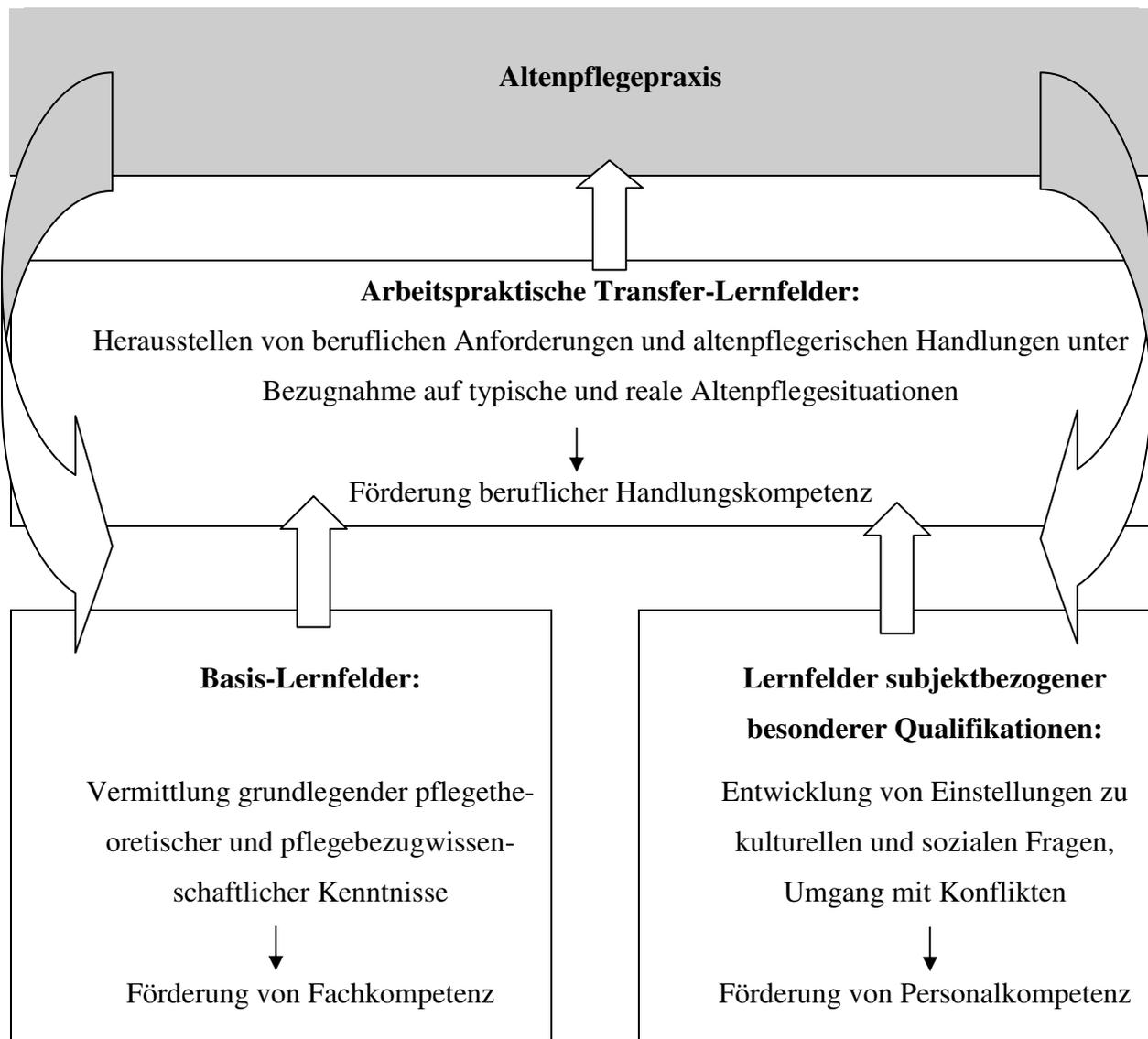
Einige der herausgestellten Strukturunterschiede zwischen der Richtlinie und dem Rahmenlehrplan sind für die Zusammenführung der Lernaufgaben mit den Richtlinienlernfeldern von besonderer Bedeutung. So sind aufgrund der Lernfeldtypen in der Richtlinie längst nicht alle Lernaufgaben des Rahmenlehrplans als praxisbezogene Lernaufgaben zu verwenden, können aber dennoch für den Ausbildungsprozess genutzt werden. Zum anderen stehen den Lernfeldern der Richtlinie teilweise zwei oder drei Lernfelder des Rahmenlehrplans gegenüber, die jeweils ein eigenes Feld „Mögliche praktische Lernaufgaben“ besitzen. Hier sind Überlegungen anzustellen, wie die auf Ausbildungsjahre bezogenen Lernaufgaben den Richtlinienlernfeldern zugeordnet werden können. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass die Lernaufgaben überwiegend als „Einzelaufgaben“ vorliegen und auf den Erwerb einzelner Kenntnisse oder Fähigkeiten ausgerichtet sind. Damit intendieren sie nicht wie die Lernfelder der Richtlinie

den Erwerb einer komplexen beruflichen Handlungskompetenz. Hier ist zu überlegen, wie einzelne Lernaufgaben so gebündelt werden können, dass sie an Komplexität zunehmen und damit auf den Erwerb umfassenderer Kompetenzen gerichtet sind. Im Folgenden wird die jeweilige Problematik beschrieben und Vorschläge zum Ausgleich der genannten Strukturunterschiede werden unterbreitet.

5.1.1 Die Berücksichtigung der Lernfeldtypen bei der Zuordnung der Lernaufgaben zu den Lernfeldern der Richtlinie

Wie bereits zur Struktur der Richtlinie erläutert wurde, entsprechen die in der Richtlinie aufgeführten Lernfelder keiner reinen „additiven Ordnung“ (Lisop, Huisinga, S. 47), sondern folgen einer spezifischen Systematik. Bereits aus der Anlage 1A der Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsordnung ist anhand der Lernfeldbezeichnungen und der Lernfeldinhalte ersichtlich, dass die Lernfelder nicht mehr oder minder beliebig aneinandergereiht sind, sondern in unterschiedlicher Weise sowohl Bildungs- als auch Qualifikationsansprüchen gerecht werden sollen. Die Mehrzahl der Lernfelder der Richtlinie entspricht den arbeitspraktischen Transfer-Lernfeldern. Sie weisen damit die mit dem Lernfeldkonzept verbundene typische Handlungsorientierung auf. Allerdings entspricht auch eine große Anzahl der Richtlinienlernfelder so genannten Basis-Lernfeldern, die eine grundlegende pflegetheoretische Orientierung bieten. Zusammen mit den vier Lernfeldern des Lernbereichs 4, die sich dem Lernfeldtyp „Lernfeld subjektbezogener besonderer Qualifikationen“ zuordnen lassen, stellen die Basis-Lernfelder die Voraussetzung für die Bearbeitung der arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder dar, deren Gegenstand die in realen Pflegesituationen vorfindbaren Arbeitsorganisationen und Arbeitspraktiken sind. Für die Analyse und Reflexion der mit den arbeitspraktischen Transfer-Lernfeldern thematisierten und in der Praxis vollzogenen Pflegehandlungen muss wiederum auf die Inhalte der Basis-Lernfelder bzw. der subjektbezogenen Lernfelder zurückgegriffen werden. Insofern stellen diese beiden Lernfeldtypen sowohl die Voraussetzung für theorie- und konzeptgestützte Handlungsplanungen als auch für theoriegeleitete Handlungsreflexionen dar. Sie besitzen im Gegenteil zu den arbeitspraktischen Transfer-Lernfeldern keinen direkten Anwendungsbezug. Zum besseren Verständnis zu den Funktionen der Lernfeldtypen sind diese in Abbildung 1 durch ein Schaubild visualisiert.

Abb.1: Lernfeldtypen im Entwurf einer empfehlenden Richtlinie



Da nur die arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder einen direkten Anwendungsbezug aufweisen, können Lernaufgaben zur Theorie-Praxis-Verknüpfung auch nur zwischen die arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder und ausgewählte Arbeitssituationen in der Altenpflegepraxis geschaltet werden (vgl. Abb. 2, Punkt 5.3.4).

Die Lernaufgaben des Rahmenlehrplans, die auf Basis-Lernfelder oder auf Lernfelder subjektbezogener besonderer Qualifikationen der Richtlinie Bezug nehmen, unterstützen den Erwerb oder die Vertiefung genereller Kenntnisse und Fähigkeiten. Damit sind sie dem Lernort Schule als methodische Mittel zuzuordnen. Das heißt, Lehrende können die hierzu herausgestellten Aufgaben im Rahmen von schulischen Arbeitsaufträgen einsetzen. Nur die Lernaufgaben zu den Arbeitspraktischen Transfer-Lernfeldern sind aufgrund ihres unmittelbaren

Situationsbezugs auf praktische Pflegehandlungen ausgerichtet. Verschiedene Lernaufgaben der Basis-Lernfelder sind aber mit Lernaufgaben der arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder zu kombinieren. Dann sind diese auch als Lernaufgaben für die praktische Ausbildung nutzbar und dienen hier insbesondere der Planung und Reflexion von Pflegehandlungen. Dazu sind grundlegende Fachkenntnisse und Methoden in Verbindung mit konkreten Pflegehandlungen zu bringen, so wie es für das professionelle Handeln von Altenpflegerinnen und Altenpflegern in der Praxis erwartet wird. Gleichzeitig gewinnen die Lernaufgaben an Komplexität.

Durch ein Beispiel sollen die gemachten Ausführungen und der Vorschlag verdeutlicht werden. Zum Basis-Lernfeld 1.2.1 wird im Rahmenlehrplan für das zweite Ausbildungsjahr folgende Lernaufgabe vorgeschlagen:

Wählen Sie zwei ältere Menschen mit unterschiedlichen Biographien aus (z.B. unterschiedliches Geschlecht, Lebensalter, Religion, Kultur), reflektieren Sie eigene Wahrnehmungen und die Wahrnehmung der beiden Personen. Überlegen Sie, welche Konsequenzen Wahrnehmungen auf die Pflege haben und besprechen sie diese mit Ihrer Praxisanleiterin (Lernaufgabe des Rahmenlehrplans zum Lernfeld 1.2.1, 2. Ausbildungsjahr).

An der Aufgabenstellung wird deutlich, dass die Lernaufgabe Bezug auf ein Lernfeld nimmt, das keinen konkreten Situationsbezug aufweist. Die Aufgabenstellung ist abstrakt. Die Intention des Lernfeldes 1.2.1 der Richtlinie ist lediglich der Erwerb von Wissen und Kenntnissen zum Pflegeprozess, speziell zur Wahrnehmung von Pflegephänomenen. Spezifische Pflegeanlässe sind nicht Gegenstand des Lernfeldes. Dieses spiegelt die Aufgabenstellung auch wider. Zur Kombination mit dieser Lernaufgabe ist u.a. folgende Lernaufgabe zum Lernfeld 1.3.1 geeignet.

Wählen Sie zusammen mit Ihrer Praxisanleiterin einen älteren Menschen mit eingeschränkter Selbstversorgungsfähigkeit aus. Erstellen Sie eine schriftliche Handlungskette (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung) für die grundpflegerische Versorgung dieses älteren Menschen (Lernaufgabe des Rahmenlehrplans zum Lernfeld 1.3.1, 1. Ausbildungsjahr)

Intention dieser Lernaufgabe ist das Erstellen einer Pflegeplanung für einen Menschen mit eingeschränkter Selbstpflegefähigkeit. Damit liegt ein konkreter Pflegeanlass vor. In dieser Aufgabenstellung wird nicht ausdrücklich angesprochen, dass der Planung von Maßnahmen und Handlungen eine Einschätzung der Selbstpflegefähigkeiten bzw. des Selbstpflegebedarfs vorangestellt werden muss, die auf Wahrnehmungsprozessen basiert.

Die Zusammenführung beider Lernaufgaben kann folgendermaßen aussehen:

Schätzen Sie die Selbstpflegefähigkeiten eines älteren Menschen Ihres Wohnbereichs ein.

Klären Sie dazu, inwiefern Ihre Wahrnehmungen zur Selbstpflegefähigkeit mit der Wahrnehmung des älteren Menschen zu seinen Selbstpflegefähigkeiten übereinstimmen. Erstellen Sie daraufhin eine Pfl-

geplanung für die ausgewählte Person. Stellen Sie die Planung Ihrer Praxisanleiterin vor und begründen Sie ihr Ihre Planungsvorschläge.

Damit wird eingefordert, dass grundlegende theoretische Kenntnisse, wie sie Gegenstand des Basis-Lernfeldes 1.2.1 sind, in Verbindung mit Inhalten des arbeitspraktischen Transfer-Lernfeldes 1.3.1 gebracht und in der Praxis angewandt werden. Die Lernaufgabe ist komplexer und konkreter als die vorliegenden Aufgabenstellungen. Mit ihr werden auch Inhalte des Basis-Lernfeldes für Ausbildungsprozesse in der Praxis nutzbar gemacht und theoriebezogene Reflexionen möglich.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Lernaufgaben, die Bezug auf Basis-Lernfelder oder auf Lernfelder subjektbezogener besonderer Qualifikationen nehmen, eher den Ausbildungsprozessen des Lernortes „Fachseminar“ zuzuordnen sind und eher im Rahmen der Unterrichtsgestaltung als methodische Mittel einzusetzen sind. Durch die Kombination mit Lernaufgaben der arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder sind sie aber auch als praxisbezogene Lernaufgaben und damit als Transferinstrument einzusetzen.

5.1.2. Zuordnung der auf Ausbildungsjahre bezogenen Lernaufgaben des Rahmenlehrplans zu Lernfeldern der Richtlinie

Infolge der unterschiedlichen Strukturen der beiden Ausbildungsinstrumente stehen den 41 Lern- bzw. Teil-Lernfeldern der Richtlinie 70 Teillernfelder des Rahmenlehrplans und damit 70 Lernfeldelemente „Mögliche praktische Lernaufgaben“ gegenüber. Mit dem stufenartigen Aufbau des Rahmenlehrplans ist zwar intendiert, dass zentrale Schlüsselbegriffe, Inhalte und Prinzipien auf verschiedenen Lernstufen mit unterschiedlicher Intensität und steigendem Abstraktionsniveau wiederholt aufgegriffen werden (Rahmenlehrplan S. 2-1), doch sind die den Ausbildungsjahren zugeordneten Lernaufgaben weniger durch eine zunehmende Komplexität gekennzeichnet. Insofern können die Lernaufgaben des Rahmenlehrplans ohne Rücksicht auf ihren Bezug zu den Ausbildungsjahren den Lernfeldern der Richtlinie zugeordnet werden.

Hierzu ist anzumerken, dass die Auswahl und der Einsatz der Lernaufgaben dennoch nicht als beliebig anzusehen ist. Die Ausbildungsverantwortlichen müssen den jeweiligen Lern- bzw. Ausbildungsstand der Schülerinnen und Schüler beim Einsatz von Lernaufgaben bedenken. Hierfür ist eine konzeptionelle Grundlage als hilfreich anzusehen, die eine systematische Auswahl und Zusammenführung von Lernaufgaben vor dem Hintergrund des jeweiligen Ausbildungsstandes der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Eine Grundlage dieser Art könnte beispielsweise der entwicklungslogische Ansatz nach Rauner im Zusammenhang mit den fünf Zielsetzungen zur praktischen Ausbildung der Anlage 1B AltPflAPrV darstellen. Die fünf an

Komplexität zunehmenden Zielsetzungen für die praktische Ausbildung können unterschiedlichen Kompetenzstufen zugeordnet werden. In Orientierung an diesen ist dann eine stufenweise Herausbildung von Pflegekompetenzen in der Praxis möglich (vgl. Hartmann, Illmann-Kieren, S 46 f.). Inwiefern die Richtlinienlernfelder den einzelnen Kompetenzstufen zugeordnet werden können und damit eine an zunehmender Kompetenz orientierte Gesamtausbildung möglich wird, bedarf weiterer konzeptioneller Überlegungen, die über den Rahmen dieser zusammenführenden Kommentierung hinausgehen.

Grundsätzlich stellt eine 3-Jahresplanung die Voraussetzung für die Berücksichtigung des individuellen Ausbildungsstandes dar. Sie legt fest, in welcher Reihenfolge die Lernfelder bearbeitet werden und zu welchem Zeitpunkt die Praxiseinsätze durchgeführt werden. Lehrende müssen sich an ihr orientieren, wenn sie Lernaufgaben verteilen bzw. erteilen und wenn sie den Einsatz didaktischer Prinzipien zur Unterstützung der Lernaufgaben planen (vgl. 5.3.4).

5.1.3 Zusammenführung von Einzel-Lernaufgaben zu Lernaufgaben mit komplexen beruflichen Handlungen

Mit einer Zusammenführung der Einzel-Lernaufgaben zu Lernaufgaben mit komplexen Handlungen wird der grundsätzlichen Zielsetzung des Lernfeldkonzeptes und der Zielsetzung der normativen Grundlagen einschließlich der Richtlinie entsprochen. Auf Einzeltätigkeiten ausgerichtete Lernaufgaben stehen dem Erwerb komplexer beruflicher Handlungskompetenzen entgegen. Die Ausbildungsverantwortlichen sind also gefordert, die Einzel-Lernaufgaben des Rahmenlehrplans zu Lernaufgaben mit komplexen Handlungen zusammenzuführen.

Bei der Kombination von Lernaufgaben sollten des Weiteren die Zielsetzungen der Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung zur Gestaltung der Praktischen Altenpflegeausbildung Berücksichtigung finden. So sollen die Schülerinnen und Schüler gemäß § 2 AltPflAPrV „schrittweise an die eigenständige Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben herangeführt werden“. Auch die in der Anlage 1 B der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung aufgeführten Ziele für die praktische Altenpflegeausbildung verdeutlichen eine Zunahme der Aufgabenkomplexität und eine Zunahme der Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler im altenpflegerischen Handeln. Während die Auszubildenden zu Beginn der Ausbildungszeit bei pflegerischen Handlungen mitwirken und dabei gezielte Beobachtungen durchführen sollen, sind sie mit zunehmender Ausbildungszeit erst an Teilaufgaben im Rahmen des Pflegeprozesses und schließlich an die Durchführung umfangreicherer und komplexer pflegerischer Handlungen heran zu führen. Bei der Kombination von Lernaufgaben geht es also nicht nur darum,

dass die Lernaufgaben komplex sind. Vielmehr geht es darum, dass sie, in Orientierung am Ausbildungsstand, unterschiedliche Komplexitätsgrade berücksichtigen. Für das Erlernen einzelner Teilaufgaben können die vorliegenden Lernaufgaben in der Regel ohne weitere Bearbeitungen genutzt werden. Im weiteren Ausbildungsverlauf sind die Lernaufgaben so zu kombinieren, dass der Komplexitätsgrad ständig zunimmt. Für entsprechende Kombinationen sind insbesondere die Lernaufgaben der Basis-Lernfelder mit den Lernaufgaben der Arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder in der unter 5.1.1 beschriebenen Art und Weise zusammenzuführen.

5.2 Die Anwendung der Lernaufgaben in der Altenpflegeausbildung

Die mögliche Nutzung der Lernaufgaben als Transferinstrument in der Altenpflegeausbildung wird anhand der Kriterien Bindung an Lernorte, Gegenstand der Lernaufgaben, Zeitpunkt, Bearbeitung und Bewertung beschrieben.

5.2.1 Bindung an Lernorte

Die vorliegenden Lernaufgaben sollen in der Altenpflegeausbildung als Transferinstrument in beide Richtungen genutzt werden. Damit sind für den Einsatz der Lernaufgaben die Lehrenden und die Praxisanleiter verantwortlich. Bei den Lernaufgaben der Basis-Lernfelder und der Lernfelder subjektbezogener besonderer Qualifikationen ist zu berücksichtigen, dass sie den Erwerb und die Vertiefung genereller Wissensbestände unterstützen. Sie müssen deshalb als methodisches Mittel im Rahmen schulischer Lehr-Lern-Prozesse angesehen werden und sind in Unterrichtsgesprächen, in kleineren Arbeitsaufträgen oder im Zusammenhang mit Schulprojekten einzusetzen. Sollen die Lernaufgaben der Basis-Lernfelder auch als Transferinstrument genutzt werden, um das in der Theorie erworbene Wissen in der Praxis anzuwenden, müssen sie mit den Lernaufgaben der Arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder kombiniert werden. Diese kombinierten Lernaufgaben sowie die Lernaufgaben der Arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder, müssen durch das Fachseminar bzw. durch die Lehrenden im Anschluss an die Bearbeitung von Lernfeldern für die nächste Praxisphase erteilt werden. Der Gegenstand der Lernaufgaben muss dann so generell sein, dass alle Lernenden die gestellten Aufgaben in ihrem nächsten Praxiseinsatz bearbeiten können, auch wenn sie in unterschiedlichen Einrichtungen eingesetzt werden. Da das Prinzip der didaktischen Parallelität aber aufgrund der unterschiedlichen Praxiseinsätze nicht durchgängig sicherzustellen ist, macht es Sinn, ausgewählte Lernaufgaben auch an Praxisorte zu binden. Dazu müssen Lernaufgaben, die auf den Erwerb spezifischer Fertigkeiten und Fähigkeiten gerichtet sind, einzelnen Praxisorten

zugeordnet werden. Hierfür ist es notwendig, dass die Praxisorte im Vorfeld ihre Lernmöglichkeiten den Altenpflegefachseminaren darstellen, damit diese im Sinne ihrer Gesamtverantwortung notwendige Zuordnungen treffen können. Diese Lernaufgaben liegen dann an den Praxisorten vor, werden den Auszubildenden unabhängig von ihren schulischen Vorkenntnissen durch die Praxisanleiter gestellt und mit Unterstützung der Praxisanleiterin bzw. des Praxisanleiters am Praxisort bearbeitet. Durch die Bearbeitung dieser Lernaufgaben sammeln die Auszubildenden spezifische Praxiserfahrungen, die im Lernort „Fachseminar“ um theoretisches Wissen ergänzt und vor diesem reflektiert werden. Somit sind die Lernaufgaben durch ihre Zuordnung zu beiden Lernorten für deduktive und induktive Lernprozesse von Bedeutung.

5.2.2 Gegenstand der Lernaufgaben

So wie die Lernaufgaben durch den Rahmenlehrplan vorgegeben sind, beziehen sie sich auf den Erwerb und die Vertiefung einzelner theoretischer Kenntnisse, auf die Anwendung einzelner Kenntnisse in der Praxis und auf den Erwerb von Fertigkeiten bzw. Arbeitstechniken in Form von Einzelhandlungen. Einzelkenntnisse und singuläre Handlungen sind komplexen Handlungsvollzügen immanent. Für eine Ausbildung, die auf eine selbständige und professionelle Durchführung komplexer Pflegehandlungen vorbereitet, reicht es jedoch nicht aus, die Auszubildenden durchweg mit der Bearbeitung von Einzelaufgaben zu beauftragen. Vielmehr müssen die Lernaufgaben mit zunehmender Ausbildungszeit auch an Komplexität und Schwierigkeiten zunehmen. Deshalb ist es notwendig, Lernaufgaben so miteinander zu kombinieren, dass die Aufgabenstellungen immer komplexer werden. Das können Kombinationen von verschiedenen Lernaufgaben der Arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder sein oder, wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, Kombinationen von Lernaufgaben der Basis-Lernfelder mit Lernaufgaben der Arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder (vgl. Punkt 5.1.3).

So nehmen die Lernaufgaben mit zunehmender Ausbildungszeit Abstand vom Erwerb von Einzelkenntnissen und –Fähigkeiten und sind zunehmend auf Arbeitsprozesse ausgerichtet.

5.2.3 Zeitpunkt

Die Lernaufgaben sollten während des gesamten Ausbildungszeitraums eingesetzt werden. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass aufgrund der Lernfeldtypen ein bestimmtes Prinzip für die Verteilung der Lernfelder auf die Ausbildungsjahre zu berücksichtigen ist, das sich auch auf die Erteilung von Lernaufgaben bezieht. Da die meisten Arbeitspraktischen Transfer-Lernfelder auf den Basis-Lernfeldern und subjektbezogenen Lernfeldern aufbauen, besteht

das generelle Verteilungsprinzip darin, zu Beginn der Ausbildung verstärkt die grundlagenbezogenen Lernfelder zu bearbeiten, um sich mit zunehmender Ausbildungszeit den anwendungsbezogenen Lernfeldern zuzuwenden. Das bedeutet, dass zu Beginn der Ausbildung weniger die Lernaufgaben bearbeitet werden, die ihren Ausgangspunkt in Arbeitspraktischen Transfer-Lernfeldern nehmen. Vielmehr müssen zu Ausbildungsbeginn Lernaufgaben zum Einsatz kommen, die an die Praxisorte gebunden sind und auf das Erlernen von Einzeltätigkeiten oder auch auf Beobachtungen und Erkundungen ausgerichtet sind. Mit zunehmender Ausbildungszeit und dementsprechend ausreichendem theoretischen Input können dann auch die von der Schule gestellten praxisbezogenen Lernaufgaben bearbeitet werden, die auf systematisch vermittelten theoretischen Kenntnissen aufbauen.

5.2.4 Bearbeitung der Lernaufgaben

In welcher Art und Weise die Lernaufgaben durch die Auszubildenden zu bearbeiten sind, muss durch die Ausbildungsverantwortlichen in den Fachseminaren und in den Praxisorten geklärt werden. Hier können Vorlieben und Erfahrungen der ausbildenden Einrichtungen zum Tragen kommen. Während bereits aus der Zuordnung der Lernaufgaben zu Praxisorten bzw. zum Fachseminar hervorgeht, wer die Lernaufgaben erteilen und den Auszubildenden bei der Bearbeitung und Evaluation der Lernaufgaben Hilfe und Unterstützung bieten muss, ist noch ungeklärt, wie viele Bearbeitungsphasen zu berücksichtigen sind und ob es sich um Einzel- oder Gruppenarbeiten handeln soll. So ist prinzipiell denkbar, dass die generellen Lernaufgaben, die von der Schule zur Anwendung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten erteilt werden, auch in Gruppenarbeit vorbereitet und evtl. unterstützt durch eine Praxisanleiterin bzw. einen Praxisanleiter durchgeführt und vor Ort evaluiert werden, um die Ergebnisse später im Klassenverband zu reflektieren. Mit der Gruppenarbeit würde auch der Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen unterstützt werden. Lernaufgaben, die an den Praxisort gebunden sind, können in der Regel nur durch Einzelne vorbereitet und durchgeführt werden, da selten zwei Auszubildende eines Kurses an einem Praxisort eingesetzt werden. Es wird an dieser Stelle empfohlen, dass sich Lehrende und Praxisanleiter der kooperierenden ausbildenden Einrichtungen darüber verständigen, welche Phasen bei der Bearbeitung der Lernaufgaben zu berücksichtigen sind. Die herausgestellte Systematik zur Aufgabenbearbeitung und die eingeforderte Sozialform muss dann den Auszubildenden explizit mitgeteilt werden, wenn sie nicht in die Formulierung der Lernaufgaben hinein genommen wird.

5.2.5 Bewertung

Für den Einsatz der Lernaufgaben als Transferinstrument ist es von Vorteil, wenn diese nicht in engen Zusammenhang mit einer Bewertung in Form von Noten gebracht werden. Die mit Noten verbundene Sanktionsmöglichkeit kann dem freien Erproben und Anwenden erworbener Kompetenzen im Wege stehen. Bei einer Benotung der Lernaufgaben besteht die Gefahr, dass diese eher in ihrer Funktion als Prüfungen gesehen werden als in der Funktion eines Transferinstrumentes. Trotzdem ist eine Bewertung der gezeigten Leistung nicht nur aus Ausbildungszwecken notwendig, sondern auch seitens der Auszubildenden häufig gewünscht. So soll anstelle einer abschließenden Benotung eine Evaluation zur Durchführungsweise und zum Ergebnis der Lernaufgabe erfolgen. Die Auszubildenden erhalten damit ein Feedback zu ihren gezeigten Leistungen und können hierdurch ihren eigenen Lernprozess einschätzen und Konsequenzen für die weitere Ausbildung erkennen und ergreifen. Praxisanleiter und Lehrende können aufgrund der Ergebnisse zu den Lernaufgaben Erkenntnisse für die weitere Ausbildungsplanung und Ausbildungsgestaltung gewinnen. Für das zu erstellende Jahreszeugnis bietet die Arbeit mit Lernaufgaben eine gute Orientierungsgrundlage.

5.3 Kombinationen der Lernaufgaben des Rahmenlehrplans mit weiteren Transferinstrumenten

Die Funktion der Lernaufgaben als Transferinstrument zwischen den Lernorten Theorie und Praxis lässt sich durch weitere aus der beruflichen Bildung bekannte Transferinstrumente verstärken. Grundsätzlich sind Kombinationen mit allen durch die Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung vorgegebenen Transferinstrumenten denkbar. Im Folgenden wird die Unterstützung der Lernaufgaben als Transferinstrument durch eine Ausbildungsgestaltung im Blocksystem, durch die Schaffung kooperationsfördernder Rahmenbedingungen, durch Organisationsformen zur Koordinierung von Lehr-Lern-Prozessen und durch didaktisch-methodische Instrumente beschrieben.

5.3.1 Lernaufgaben im Zusammenhang mit der Ausbildungsgestaltung im Blocksystem

Die Gestaltung einer Altenpflegeausbildung, bei der sich Phasen der theoretischen Ausbildung mit Phasen der praktischen Ausbildung abwechseln, geht nicht nur mit der Berücksichtigung normativer Vorgaben einher, sondern sie stellt gleichzeitig die Voraussetzung für die Arbeit mit Lernaufgaben als Transferinstrument dar. Durch diese Organisationsform kann zum einen gewährleistet werden, dass theoretisches Wissen durch Lernaufgaben zeitnah in die

Praxis transformiert wird. So können die Auszubildenden mit Abschluss eines Theorieblocks Lernaufgaben erhalten, welche an den aktuell vermittelten Kenntnissen anschließen und gleichzeitig Bezug auf pflegerische Tätigkeiten und Handlungen in der nächsten Praxisphase nehmen. Zum anderen ist eine lernaufgabenbezogene Reflexion praktischer Erfahrungen nur möglich, wenn Theoriephasen auf Praxisphasen folgen. Deshalb ist eine konsequente Umsetzung des Blocksystems und die Planung von nicht zu langen Theorie- und Praxisblöcken als sinnvoll anzusehen.

5.3.2 Lernaufgaben und die Schaffung kooperationsfördernder Rahmenbedingungen

Lernaufgaben können in der Theorie und in der Praxis der Altenpflegeausbildung nur bearbeitet werden, wenn dazu ausreichende zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Entscheidung für Lernaufgaben geht mit der Entscheidung einher, entsprechende personelle und zeitliche Ressourcen für deren Bearbeitung bereitzustellen. Insofern fordern Lernaufgaben bestimmte Rahmenbedingungen ein. Die gesetzliche Vorgabe, dass die praktische Ausbildung durch Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter sicherzustellen ist, kommt entsprechenden Forderungen entgegen. Durch die Praxisanleitung kann sichergestellt werden, dass den Auszubildenden Zeit für die Bearbeitung von Lernaufgaben eingeräumt wird und dass die Auszubildenden bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Lernaufgaben durch erfahrene Pflegende begleitet und unterstützt werden. Feste Regeln in Bezug auf den Bearbeitungszeitpunkt, den Ausarbeitungsort und auf die Bearbeitungsweise der Lernaufgaben in den Praxisorten fördern die Arbeit mit Lernaufgaben in der Praxis.

5.3.3 Lernaufgaben im Zusammenhang mit Organisationsformen zur Koordinierung von Lehr-Lern-Prozessen

Die vom Gesetzgeber vorgeschriebene Praxisbegleitung stellt eine mögliche Organisationsform zur Koordinierung von Lehr-Lern-Prozessen dar. Die Aufgaben der Lehrer als Praxisbegleiter sind gut mit dem Einsatz von Lernaufgaben zu verbinden. So bietet es sich an, dass die Schüler auch dann ausgewählte Lernaufgaben bearbeiten, wenn Praxisbegleitungen stattfinden. Praxisanleiter und Praxisbegleiter sind dann für die Planung, Durchführung und Evaluation der Lernaufgaben gemeinsam zuständig. Sie müssen im Vorfeld absprechen, welche Lernaufgaben zum Einsatz kommen sollen, müssen sich über Rahmenbedingungen verständigen und über die konkrete Durchführung. Beide sollten während der Durchführung auch Ansprechpartner für die Auszubildenden sein. Bei der Reflexion und Evaluation der Lernaufga-

ben ergänzen sich Praxisanleiter und Praxisbegleiter. Während die Praxisanleiterin bzw. der Praxisanleiter insbesondere verantwortlich ist für die Reflexion der konkreten Pflegehandlung, deren Qualität und auch Handlungsalternativen thematisieren kann, ist die Lehrkraft zuständig für eine grundlagenbezogene Reflexion. Sie unterstützt die Auszubildenden darin, ihr konkretes Handeln vor dem Hintergrund allgemeiner Theorien und Konzepte, die Gegenstand der schulischen Ausbildung waren, zu analysieren und zu erklären. Abgesehen davon, dass hierdurch Lehrer und Praxisanleiter vom fachlichen Wissen des jeweils anderen lernen und profitieren können, bietet das gemeinsame pädagogische Handeln gleichzeitig die Gelegenheit, dass die Anleiter Beratung und Unterstützung zur Entwicklung pädagogischer Kompetenzen erhalten. So können diese an die Durchführung strukturierter Reflexionen herangeführt werden. Praxisanleiter können dabei lernen, dass Reflexionen nicht dem Zufall überlassen, sondern gezielt genutzt werden, um Praxiserfahrungen und fallbezogenes Wissen vor dem Hintergrund theoretischen Wissens zu reflektieren (vgl. Seres-Hottinger/ Hostenstein, S. 45 f.). Die Lehrkraft wird damit den vom Gesetzgeber für die Praxisbegleitung festgelegten schülerbezogenen und auch praxisanleiterbezogenen Aufgaben gerecht.

Als eine weitere Organisationsform zur Koordinierung von Lehr-Lern-Prozessen, die mit der Bearbeitung von Lernaufgaben kombiniert werden kann, sind berufsgruppenübergreifende Arbeitskreise vorstellbar. So können regelmäßige Treffen der Ausbildungsverantwortlichen dazu genutzt werden, den Einsatz und die Bearbeitung der unterschiedlichen Lernaufgaben zu koordinieren und Absprachen bezüglich einer Zusammenarbeit zu treffen. Gleichzeitig wäre damit auch ein Forum zur Revision und Überarbeitung der Lernaufgaben gegeben.

Auch gezielte Fortbildungsangebote durch die Altenpflegefachseminare für die Praxisanleiter unterstützen die Arbeit mit den Lernaufgaben. So sollten Fortbildungsveranstaltungen zum einen auf die Entwicklung und Förderung der pädagogischen Kompetenz ausgerichtet sein und beispielsweise die Durchführung von strukturierten Reflexionen thematisieren. Andererseits sind auch die verschiedenen Pflegetheorien und -konzepte, die in den Fachseminaren gelehrt werden und die Reflexionshintergründe für Pflegehandlungen bieten, vielen Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern nicht ausreichend bekannt und stellen deshalb wichtige Fortbildungsangebote dar.

5.3.4 Lernaufgaben im Zusammenhang mit didaktisch-methodischen Instrumenten

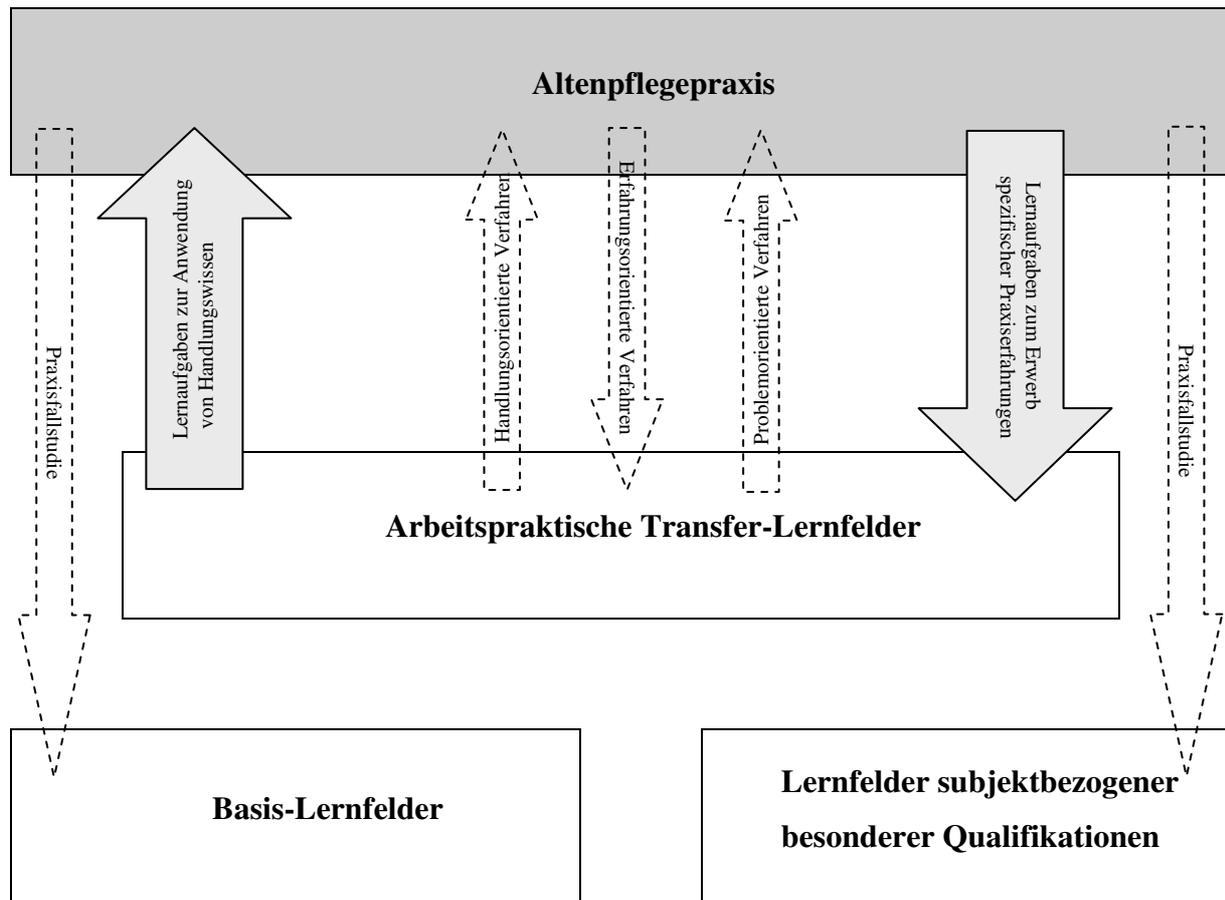
Je nach der Transferrichtung der Lernaufgaben muss ihre Bearbeitung in Lehr-Lern-Prozessen vorbereitet oder nachbereitet werden. Dann können die Lernaufgaben sowohl im Theorie-

Praxis-Transfer als auch im Sinne des Praxis-Theorie-Transfers genutzt werden. Neben ausgewählten Unterrichtsmethoden kommen verschiedene didaktische Prinzipien als Transferinstrumente in Frage, die mit jeweils eigenen Unterrichtsartikulationen einhergehen. Die Darstellung und Beschreibung der einzelnen didaktischen Prinzipien ist Gegenstand unterschiedlicher fachdidaktischer Literatur und kann nicht Gegenstand dieser Arbeit sein. Insofern wird ihr Einsatz im Zusammenhang mit Lernaufgaben nur grundsätzlich vorgestellt.

Für die Vorbereitung auf Lernaufgaben, die ihren Ausgangspunkt in arbeitspraktischen Transfer-Lernfeldern nehmen, sind didaktische Prinzipien gefragt, die auf Problemerkennung und Handlungsplanung und -durchführung gerichtet sind. Damit wird das Handeln in speziellen beruflichen Situationen vorbereitet. Insbesondere durch die Arbeit mit Fällen, in Projekten oder auch durch szenisches Spiel können die Schülerinnen und Schüler konkrete Vorstellungen von zukünftigen Altenpflegerischen Handlungen erwerben. Da den komplexen pflegepraktischen Handlungen singuläre Handlungen in Form von einzelnen Techniken und Fertigkeiten immanent sind, lassen sich hier auch vorbereitende Übungen durch praktischen Unterricht im Demonstrationsraum einordnen.

Spezifische Lernaufgaben, die ihren Ausgangspunkt in unterschiedlichen Praxisorten haben, erfordern einen anderen didaktischen Zugang. Um die sich bietenden Lernchancen des Praxisortes zu nutzen, müssen die Lernaufgaben zuerst in enger Zusammenarbeit mit den Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern in den Ausbildungsorten bearbeitet werden. Aufgabe der Lehrenden ist es dann, auf die Durchführung der Lernaufgaben durch erfahrungsorientierte Verfahren im Unterricht Bezug zu nehmen, Erlebtes herausstellen zu lassen und den Erfahrungen generelles Handlungswissen gegenüber zu stellen. Das hilft den Lernenden, vorhandenes Wissen bewusst zu machen und um weitere Aspekte zu erweitern. Erfahrungsorientierte Verfahren können insbesondere eine Verbindung zwischen lernaufgabenbezogenen Handlungen in der Praxis zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den arbeitspraktischen Transfer-Lernfeldern herstellen.

Abb.2:
Unterstützung der Lernaufgaben als Transferinstrument durch didaktisch-methodische Instrumente



Eine weitere Möglichkeit der Verknüpfung von praxisbezogenen Lernaufgaben mit schulischen Ausbildungsprozessen besteht auch durch den Einsatz der Praxisfallstudie nach Kaiser / Künzel. Durch dieses Verfahren ist es möglich, die mit den Lernaufgaben verbundenen Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund theoretischer Kenntnisse zu reflektieren und gegebenenfalls vorhandenes Wissen zu ergänzen. Damit bekommt zukünftiges Handeln eine erweiterte Wissensbasis. Durch die Arbeit mit der Praxisfallstudie kann eine direkte Verbindung zwischen der praktischen Ausbildung und den Basis-Lernfeldern bzw. den Lernfeldern subjektbezogener besonderer Qualifikationen hergestellt werden.

Literaturverzeichnis

AEBLI, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Klett-Cotta. 2. Auflage. Stuttgart 1985

Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – AltPflAPrV) vom 26. November 2002.

BERNARD, A., BIELEFELDT, B.; NOSKA, M.: Evaluation von Pflegecurricula – Entwicklung eines Instrumentes zur vergleichenden Beschreibung und Bewertung anhand von Curriculumdokumenten. Diplomarbeit im Studiengang Pflegepädagogik an der KFH NW, Fachbereich Gesundheitswesen. Köln 2002 (unveröffentlicht)

BRINKER-MEYENDRISCH, E., RUSTEMEIER-HOLTWICK, SCHÖNLAU, K.: Lernortkooperation. Von einer system-theoretischen Betrachtung zu einer Gestaltung in den Pflegeausbildungen. In: SIEGER, M: Pflegepädagogik. Handbuch zur pflegeberuflichen Bildung. Hans-Huber Verlag. Bern 2001

BMFSFJ: Begründung zum Entwurf der Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung, 16.02.2001

DEHNBOSTEL, P.: Konzepte zur Verbindung von informellem und formellem Lernen unter besonderer Berücksichtigung betrieblicher Wissens- und Kompetenzerzeugung. In: Dehnbostel, P., Gonon; P.(Hrsg.): Informelle erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlagen und Forschungsansätze. 13. Hochschultage Berufliche Bildung. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld 2004

DEUTSCHER BUNDESTAG – Begründung zum Entwurf eines Gesetzes über die Berufe in der Altenpflege, Drucksache 14 / 1578. 10. September 1999

Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz – AltPflG) sowie zur Änderung des Krankenpflegegesetzes vom 17. November 2000 in seiner Bekanntmachung vom 25. August 2003

HARTMANN, R.; ILLMANN-KIEREN, C.: Theoretische und praktische Ausbildung in der Altenpflege – Vernetzung der Lernorte. In: Die berufsbildende Schule (BbSCH), 57, 2005, Heft 2

HOGGE, E.: Möglichkeiten und Grenzen zur Konkretisierung von Curriculum-Bewertungsinstrumenten für berufliche Curricula. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Schriften zur Berufsbildungsforschung. Hannover 1978

HUNDENBORN, G.: Praktische Ausbildung in der Krankenpflege. 1. Düsseldorfer Pflorgetag am 12. Mai 1993. Kongressveröffentlichung

HUNDENBORN, G.: Theorie-Praxis-Transfer und die Bedeutung der praktischen Ausbildung für die Ausbildungsqualität in der Pflegeausbildung. Unveröff. Referat im Rahmen der Fachtagung des DCV am 11.02.2003 in Fulda

HUNDENBORN, G.: Curriculare und unterrichtliche Herausforderungen der empfehlenden Ausbildungsrichtlinie für die Lehrerinnen-/ Lehrerfortbildung. In: Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien-orientierte Qualitätsentwicklung in der Kranken- und Kinderkrankenpflegeausbildung in NRW (2000 bis 2003) – Dokumentation der Fortbildungsveranstaltungen für Schulleiterinnen / Schulleiter und Vertretungen zur Auswertung des MGSFF-Projektes am 03. Juli 2003 in der Fachhochschule Bielefeld sowie am 11. September 2003 in der KFH NW Köln

HUNDENBORN, G.: Verantwortungsdifferenzierung in der Pflegeausbildung. Unveröffentlichtes Schaubild. Projekt: „generalistische Pflegeausbildung“. 2005

KAISER, S.: Dokumentation beruflicher Curricula – Ein Instrument für die Entwicklung und Beurteilung beruflicher Curricula. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Schriften zur Berufsbildungsforschung. Hannover 1978

KEUCHEL, R.: Miteinander statt nebeneinander. Stand und Perspektiven der Lernortkooperation in der Pflegeausbildung. In: PADUA – Fachzeitschrift für Pflegepädagogik. Jg.1. Heft 1 S, 6-11

KNIGGE-DEMAL, B.: Curricula und deren Bedeutung für die Ausbildung. In Sieger, M.: Pflegepädagogik – Handbuch zur pflegeberuflichen Bildung. Hans Huber. Bern 2001

KÜHN-HEMPE, C.: Ausbildungskompetenz der Praktiker. Zur Qualität der praktischen Ausbildung. Unveröff. Referat im Rahmen eines Pflegesymposiums des Netzwerkes Pflegeschulen (dip) am 15. April 2005 in der Katholischen Fachhochschule Köln

KUNERT, K.: Einführung in die Curriculare Unterrichtsplanung – Ein Arbeitsbuch für Lehrer aller Schulstufen. Kösel. München 1976

LISOP, I., HUISINGA, R.: Exemplarik – Eine Forderung der KMK-Handreichungen. In: Lipsmeier, A.; Pätzold, G.: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Franz Steiner Verlag. Stuttgart 2000

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Ausbildung in der Altenpflege. Praktischer Rahmenlehrplan. Mischke, Claudia et al. 2006

MINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT, SOZIALES, FRAUEN UND FAMILIE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Ausbildung und Qualifizierung in der Altenpflege. Entwurf einer empfehlenden Richtlinie für die Altenpflegeausbildung. Hundeborn, Gertrud / Kühn, Cornelia. Düsseldorf 2003

PÄTZOLD, G.: Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: Lipsmeier, A.; Pätzold, G.: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Franz Steiner Verlag. Stuttgart 2000

RAUNER, F.: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 5. Band; Heft 3. Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Sitz Stuttgart. 1999

REETZ, L., Seyd, W.: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R. / Lipsmeier Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Leske + Budrich. Opladen. 1995

REISSE, W.: Ein allgemeines Verfahrensschema zur Curriculumbewertung durch Experten. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, Schriften zur Berufsbildungsforschung. Hannover 1978

RICHTER, H.: Lernerfolgsüberprüfung im handlungsorientierten Unterricht der Berufsschule. Norderstedt 2002

SAUER, S. : Lernaufgaben in der Pflegeausbildung. Konzeptionelle Vorschläge zur Gestaltung. Diplomarbeit im Studiengang Pflegepädagogik an der KFH NW, Fachbereich Gesundheitswesen. Köln 2006 (Veröffentlichung in Vorbereitung)

SCHELTEN, A.: Einführung in die Berufspädagogik. Franz Steiner Verlag. Stuttgart 1994

SEKRETARIT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe. T:\B1\KMK-Beschluss\Handreichungen -09-15-DOC

SERES-HOTTINGER, U., HOLENSTEIN, H.: Berufliche Ausbildung im Praxisfeld des Gesundheitswesens. Theoretische Hintergründe und exemplarische Beispiele aus der Praxis sowie Empfehlungen. SRK 2003