

Lernsituationen planen und gestalten

Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext

Susanne Schewior-Popp

2. Auflage



Thieme

Lernsituationen planen und gestalten

Handlungsorientierter Unterricht im
Lernfeldkontext

Susanne Schewior-Popp

2. aktualisierte Auflage

39 Abbildungen
5 Tabellen

Georg Thieme Verlag
Stuttgart · New York

Prof. Dr. Susanne Schewior-Popp
Katholische Hochschule Mainz
Fachbereich Gesundheit und Pflege
Saarstr. 3
55122 Mainz

*Bibliografische Information der Deutschen
Nationalbibliothek*

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Wichtiger Hinweis: Wie jede Wissenschaft ist die Medizin ständigen Entwicklungen unterworfen. Forschung und klinische Erfahrung erweitern unsere Erkenntnisse, insbesondere was Behandlung und medikamentöse Therapie anbelangt. Soweit in diesem Werk eine Dosierung oder eine Applikation erwähnt wird, darf der Leser zwar darauf vertrauen, dass Autoren, Herausgeber und Verlag große Sorgfalt darauf verwandt haben, dass diese Angabe **dem Wissensstand bei Fertigstellung des Werkes** entspricht.

Für Angaben über Dosierungsanweisungen und Applikationsformen kann vom Verlag jedoch keine Gewähr übernommen werden. **Jeder Benutzer ist angehalten**, durch sorgfältige Prüfung der Beipackzettel der verwendeten Präparate und gegebenenfalls nach Konsultation eines Spezialisten festzustellen, ob die dort gegebene Empfehlung für Dosierungen oder die Beachtung von Kontraindikationen gegenüber der Angabe in diesem Buch abweicht. Eine solche Prüfung ist besonders wichtig bei selten verwendeten Präparaten oder solchen, die neu auf den Markt gebracht worden sind. **Jede Dosierung oder Applikation erfolgt auf eigene Gefahr des Benutzers.** Autoren und Verlag appellieren an jeden Benutzer, ihm etwa auffallende Ungenauigkeiten dem Verlag mitzuteilen.

© 2005, 2014 Georg Thieme Verlag KG
Rüdigerstraße 14
D-70469 Stuttgart
Unsere Homepage: www.thieme.de

Printed in Germany

Zeichnungen: Christine Lackner, 74930 Ittlingen
Umschlaggestaltung: Thieme Verlagsgruppe
Umschlagfoto: Alexander Fischer, Baden-Baden
Satz: medionet Publishing Services Ltd, Berlin
Druck: Grafisches Centrum Cuno GmbH, 39240 Calbe

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden **nicht** besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser!

Sie halten ein didaktisches Lehr- und Lernbuch in Händen, das den Versuch einer Synthese macht. Einer Synthese, die das Ziel verfolgt, Bewährtes und Neues miteinander zu verknüpfen. Lassen Sie mich dieses Anliegen etwas genauer erläutern:

Die Umstellung der Pflegeausbildungen auf das Lernfeldkonzept lässt bisweilen den Eindruck aufkommen, dass nun *alles* ganz anders sei. Statt Fächern gibt es Lernfelder und Module, statt Unterrichtseinheiten so genannte Lernsituationen, Lehr-Lernziele werden durch Kompetenzen abgelöst und methodisch soll alles „problemorientiert“ arrangiert werden. Diese Sichtweise führt nicht nur an den Ausbildungseinrichtungen zu Unsicherheit und sogar Ängsten, sie erhält bisweilen auch Nahrung durch (fach-) didaktische Veröffentlichungen, die eine ganz „neue pädagogische Zeit“ ausrufen.

Natürlich gibt es viel Neues, aber das heißt nicht automatisch, dass alles Bisherige nichts mehr wert ist und aus dem Schulalltag verschwinden müsse. Lehrer haben auch bisher oftmals schon fächerübergreifend gedacht und unterrichtet, sie haben sich um das Entwickeln beruflicher Handlungskompetenzen durch das Anstreben entsprechender Lehr-Lernziele bemüht und sie haben immer auch den konkreten Fallbezug des jeweiligen Themas im Auge gehabt.

Insofern nimmt dieses Buch vieles Wichtige und Richtige auf, was auch schon in der „Handlungsorientierten Didaktik“ aus dem Jahr 1998 zu lesen war.

Es gewichtet dieses aber nun neu im Lernfeldkontext, stellt das Lernfeldkonzept selbst im berufspädagogischen und speziell pflegerischen Rahmen dar und geht auch auf „neue“ Aspekte wie etwa die fallbezogene Leistungsmessung und explizit handlungsorientierte Konzepte und Methoden ein.

Während der Arbeit an diesem Buch war ich zeitgleich mit der konkreten Lehrplanarbeit im Rahmen des Lernfeldkonzepts befasst und habe die vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit des Landes Rheinland-Pfalz eingesetzte Lehrplankommission zur Neugestaltung der Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege bzw. Gesundheits- und Kinderkrankenpflege geleitet sowie in der entsprechenden Kommission für die Altenpflege mitgewirkt. Aus dieser konkreten Arbeit sind viele Impulse auch für dieses Buch wirksam geworden, und ich möchte mich dafür bei allen Kommissionsmitgliedern bedanken. Mein Dank geht aber natürlich auch an die Studierenden im Fachbereich Pflege und Gesundheit der Katholischen Fachhochschule Mainz. Die zahlreichen Gespräche in und am Rande von Seminaren zeigen immer wieder, wo genau der Planungs- und Gestaltungsschuh drückt, und ich habe versucht, diese Aspekte ganz besonders zu gewichten.

Schließlich möchte ich es nicht versäumen, Frau Christine Grützner vom Thieme Verlag ganz herzlichen Dank zu sagen für unsere nun schon über ein Jahrzehnt währende gute Zusammenarbeit, und ich hoffe, dass noch zahlreiche Projekte folgen werden.

Mainz, im Mai 2005

Vorwort zur 2. aktualisierten Auflage

Liebe Leserin, lieber Leser,

vor acht Jahren erschien die erste Auflage dieses didaktischen Lehrbuchs. Seitdem ist einiges in der pflegerischen „Ausbildungslandschaft“ passiert: die „neuen“ Gesetze sind nicht mehr neu, das Thema „Generalistik“ wird zentral diskutiert, hochschulische Qualifikationen gewinnen weiter an Bedeutung. Geblieben sind die wesentlichen didaktischen Herausforderungen des Lernfeldkonzepts mit Kompetenz- und Handlungsorientierung.

Diese zweite Auflage trägt Beidem Rechnung. Sie wurde inhaltlich dort aktualisiert, wo es sinnvoll bzw. notwendig ist; die Bezugsliteratur wurde neu gesichtet, aktuelle (berufspolitische) Perspektiven der Ausbildung werden aufgegriffen bzw. ergänzt. In ihrem Grundbestand bleibt die erste Auflage aber erhalten,

das gilt auch für den Beispiel-Unterrichtsentwurf im Innern, der, wenn auch acht Jahre alt, weiterhin didaktisch-exemplarische Qualität vermittelt.

Zur reibungslosen Realisierung der zweiten Auflage beigetragen haben das Redaktionsteam rund um Frau Dr. Brill-Schmid, Herr Lehnert im Bereich der Herstellung und natürlich auch die Mitarbeiter der Setzerei, die sich alle jeweils durch die zahlreichen Korrekturen und Ergänzungen arbeiten mussten. Dafür herzlichen Dank!

Mainz, im Oktober 2013



Prof. Dr. phil. Susanne Schewior-Popp

Inhaltsverzeichnis

1	Zur Zielsetzung dieses Buches	1
2	Berufspädagogische Leitbegriffe: Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Lernfeldorientierung	3
2.1	Kompetenzorientierung	4
2.1.1	Der Kompetenzbegriff	4
2.2	Handlungsorientierung	6
2.3	Lernfeldorientierung	7
3	Curriculare und didaktische Konsequenzen	11
3.1	Stellenwert und Konstruktion von Curricula – Was ist überhaupt ein Curriculum?	12
3.2	Gestufte, systematische Kompetenzentwicklung	16
3.2.1	Berufspädagogische Forschung	16
3.3	Didaktische Konsequenzen	18
4	Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Ausbildungen der Pflegeberufe	21
4.1	Gesetzliche Grundlagen und (verbindliche) Umsetzungsrichtlinien (Lehrpläne)	21
4.2	Empfehlungen von (Berufs-) Verbänden	35
4.3	Pflegepädagogisch-fachdidaktisch begründete Umsetzung	37
5	Pädagogisches und pflegerisches Grundverständnis: Lehren und Lernen in und aus Verantwortung für Patienten	39
5.1	Verantwortlichkeit in Pflege und Ausbildung	39
5.2	Pflege-Pädagogik und Ethik	41
5.3	Konsequenzen für Lehrerhandeln und Ausbildungsgestaltung	44
6	Lernsituationen planen – Lehr- und Lernhilfen für die Planung von theoretischem und praktischem Unterricht	47
6.1	Basisdimensionen der Unterrichtsplanung	48
6.1.1	Situationsdimension der Unterrichtsplanung	48
6.1.2	Zieldimension der Unterrichtsplanung	52
6.1.3	Inhaltsdimension der Unterrichtsplanung	63

6.1.4	Methoden- und Organisationsdimension der Unterrichtsplanung.....	70	6.2.1	Elemente eines Unterrichtsentwurfs ...	74
6.2	Gestaltung von Unterrichtsentwürfen.....	73	6.3	Beispiel eines schriftlichen Unterrichtsentwurfes zu Ausbildungszwecken.....	76
Unterrichtsentwurf (Sylvia Leopold).....					78
1	Allgemeine Angaben und Einführung... ..	78	3.3	Rehabilitative Pflege von Schlaganfallpatienten	85
2	Situationsanalyse	79	4	Didaktische Analyse.....	92
2.1	Rahmenbedingungen	79	5	Planungsentscheidung	101
2.2	Lernvoraussetzungen	80	5.1	Lehr-Lernziele	101
3	Sachanalyse	81	5.2	Methoden- und Organisationsentscheidungen	102
3.1	Pathophysiologische Grundlagen des Schlaganfalls	81	5.3	Verlaufsübersicht	105
3.2	Bedeutung des Schlaganfalls für Patienten und Angehörige.....	85		Literaturverzeichnis, Anlagen.....	106
7 Lernsituationen methodisch und organisatorisch gestalten.....					113
7.1	Sozialformen	115	7.4	Gesprächsarten im Unterricht	141
7.1.1	Einzelarbeit	116	7.4.1	Konvergierendes Gespräch	141
7.1.2	Partner- und Kleingruppenarbeit	117	7.4.2	Divergierendes Gespräch (Brainstorming)	142
7.1.1	Großgruppenarbeit	120	7.4.3	Diskussionsformen im Unterricht	143
7.2	Visualisieren – Präsentieren – Moderieren – Medieneinsatz im Unterricht.....	121	7.4.4	Beurteilung von Sachverhalten im Gespräch.....	145
7.2.1	Visualisierung – Grundsätzliches zur Gestaltung.....	122	7.4.5	Metakommunikation	146
7.2.2	Arten und Funktionen von Medien.....	124	7.5	Demonstration und Simulation („Skill-Training“, Lernen an Stationen)..	147
7.2.3	Medienunterstützte Methoden – Zwei Beispiele: Moderations-Methode und Mind-mapping	132	7.6	Rollenspiel, Szenisches Spiel und andere „Spielformen“ im Unterricht....	151
7.3	Lehrervortrag.....	138	7.7	Fallbezogener Unterricht – Problemorientiertes Lernen als Konzept und Methode.....	156
			7.8	Projekt-Methode/Projekt-Unterricht ...	161
8 Lernort Praxis: Klinischer Unterricht und praktische Anleitung ...					165
8.1	Kooperation der Lernorte Schule und Praxis.....	165	8.3.2	Das Konzept des „Cognitive-Apprenticeship“.....	170
8.2	Klinischer Unterricht und Praxisanleitung.....	166	8.4	Die „Kunst“ des Verknüpfens	171
8.3	Konzepte „praktischen“ Lernens	167	8.5	Strukturierungsleitfaden für eine differenzierte Anleitungssituation.....	172
8.3.1	Das sozial-kognitive Lernen oder „Lernen am Modell“.....	167	8.6	Lehrstationen und interdisziplinäres Lernen am Lernort Praxis.....	173
9 Leistungen erfassen und bewerten.....					175
9.1	Schriftliche Leistungsmessungen.....	178	9.2	Mündliche Leistungsmessung	187
9.1.1	Vorbereitung und Durchführung.....	178	9.3	Beurteilung im klinischen Unterricht und in der praktischen Anleitung	189
9.1.2	Aufgabenarten und -gestaltung	180	9.3.1	Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente.....	189
9.1.3	Fallbezogene Erfolgskontrollen und Leistungsmessungen.....	182	9.3.2	Die Gestaltung des „Feedbacks“.....	193
9.1.4	Korrektur und Bewertung	184			
9.1.5	Rückgabe schriftlicher Leistungsmessungen.....	187			

10	Statt eines Schlusswortes: Schulentwicklung tut Not!	195
10.1	Begriffsannäherung	195
10.2	Handlungsfelder der Schul- und Lernortentwicklung	196
10.2.1	Zielrichtungen des schul- und lernortbezogenen Qualitätsmanagements	196
10.3	Zum Selbstverständnis einer „lernenden Organisation“	198
10.3.1	Zielorientierung, Dynamik und Partizipation als Bestimmungsfaktoren einer lernenden Organisation	198
10.4	Prozessgestaltung	199
10.4.1	Der Anlass	199
10.4.2	Zielsetzung	200
10.4.3	Ist-Analyse	201
10.4.4	Programm und Prozessgestaltung	201
10.4.5	Evaluationskonzept	201
	Literaturverzeichnis	203
	Sachverzeichnis	209

1 Zur Zielsetzung dieses Buches

Die Pflegeausbildungen sind im Umbruch: „neue“ Berufsgesetze und Ausbildungsverordnungen, Entwicklung einer generalistischen Ausbildung, grundständige Akademisierung für einen Teil der Berufsangehörigen. Dabei sind die Veränderungen vielfältig:

Sie betreffen sowohl das Berufsprofil (*Gesundheits- und Krankenpflege* bzw. *Gesundheits- und Kinderkrankenpflege*), daraus abzuleitende und darüber hinausgehende inhaltliche Aspekte, die eine Weiterentwicklung, Ausweitung oder Neukzentuierung der Handlungs- und Aufgabenfelder betreffen (Betonung von Prävention, Rehabilitation, Beratung; erweitertes Krankheitsspektrum, z. B. dementielle Erkrankungen; stärkere Gewichtung palliativer Pflege; Multimorbidität in der Altenpflege; Verzahnung stationärer, teilstationärer und ambulanter Versorgungskonzepte – um nur einiges zu nennen).

Für den stundenmäßig ganz überwiegenden Teil der schulischen Ausbildungen in der Gesundheits- und Krankenpflege sowie in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege sehen die Regelungen bereits heute gemeinsame Ausbildungsinhalte vor, Ähnliches gilt für den betrieblichen Teil, die Zahl der schulischen Ausbildungsstunden insgesamt wurde auf 2100 erhöht, und – das stellt für die Schulen wohl die größte Herausforderung dar – die Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen (das gilt auch für die Altenpflege) sind hinsichtlich ihrer inhaltlichen Vorgaben nicht mehr nach Fächern strukturiert, sondern nach Themenbereichen, die in ihren Formulierungen eine große Nähe zum so genannten Lernfeldkonzept aufweisen, welches für den berufsbildenden Bereich insgesamt seit einigen Jahren als curriculares Leitkonzept gilt.

Dieses Buch will eine Hilfe und Leitfaden sein bei der Umsetzung und Gestaltung aktueller Anforderungen in den Ausbildungen der Pflegeberufe. Das gilt zunächst einmal für die schulischen Anteile der Ausbildung, also den theoretischen und praktischen Unterricht, das gilt aber auch für die betrieblichen Teile, insoweit Fragen der Anleitung und deren Gestaltung

und Bewertung angesprochen werden. Inhaltlich relevant sind diese Aspekte natürlich auch für grundständige Studiengänge.

Zielgruppe sind also in erster Linie die Leitungen und Lehrer/innen an den Pflegeschulen sowie Praxisanleiter und alle anderen an der Ausbildung der Schülerinnen und Schüler Mitwirkenden bzw. Interessierten. Zielgruppe sind insofern natürlich auch all diejenigen, die gerade das Lehren lernen, also die Studierenden an den entsprechenden pädagogischen Studiengängen der Hochschulen und auch diejenigen, die sich gerade unter einer bestimmten pädagogisch-didaktischen Fragestellung fortbilden.

Zielgruppe sind aber natürlich auch die entsprechenden Berufsangehörigen der zahlreichen anderen Gesundheitsberufe, insbesondere diejenigen in den Rehabilitationsberufen (Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie). Hier gibt es, was die Thematik dieses Buches angeht, mehr Gemeinsames als Trennendes, das wird auch in manchen Praxisbezügen bzw. Beispielen explizit deutlich werden. Insofern fühlt sich dieses Buch einer gelebten Interdisziplinarität im Sinne der optimalen Patientenversorgung ausdrücklich verpflichtet!

In den nachfolgenden Kapiteln soll zunächst einmal ein aktuelles berufspädagogisches Basiswissen hinsichtlich der Leitbegriffe Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Lernfeldorientierung vermittelt werden. Diese drei Begriffe markieren die wesentlichen Eckpunkte curricularen Denkens in der Berufsbildung und sind somit unverzichtbar für alle unmittelbar ausbildungsbezogenen Planungs- und Gestaltungsprozesse.

Es folgt eine Auseinandersetzung mit den curricularen und grundlegend didaktischen Konsequenzen dieses Umdenkens in der Berufspädagogik, und zwar sowohl generell als auch spezifisch bezogen auf die Ausbildungen in den Pflegeberufen.

Es schließt sich eine umfassende und praxisbezogene Darlegung sämtlicher grundlegender Prozesse und Elemente der Unterrichtsplanung an. Dies bein-

haltet – mit Blick auf die Lehrerbildung – auch alle Fragen der Erstellung schriftlicher Unterrichtsentwürfe. In einem weiteren Teil wird es um Methoden, Sozialformen und spezielle Unterrichtskonzepte gehen, also alles, was man braucht, um den Unterricht im Sinne strukturierter Lernarrangements zu gestalten. Nach einem Blick auf praktische Anleitungssituationen wird das Buch durch eine ausführliche Beschäftigung mit den Anforderungen und Problemen schriftlicher, mündlicher und praktischer Erfolgskontrollen und Leistungsmessungen abgerundet.

Nach dem intensiven Studium dieses Buches mit entsprechenden Anwendungs- und Übungsphasen können Sie also:

- sich fundiert auseinander setzen mit den aktuellen berufspädagogischen Leitbegriffen:
 - Kompetenzorientierung,
 - Handlungsorientierung,
 - Lernfeldorientierung,

- deren Bedeutung für curriculare und unterrichtsgestaltende Prozesse in den Pflege- (und anderen) Berufen einschätzen,
- Unterricht auf der Basis der bereits gewonnenen Erkenntnisse sowie einer handlungsorientierten Planungsstrategie konzipieren,
- Lernarrangements mittels ziel-, inhalts- und sozialadäquater Methoden und Konzepte gestalten,
- Grundprinzipien der praktischen Anleitung umsetzen,
- Erfolgskontrollen und Leistungsmessungen konzipieren, durchführen und bewerten.

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg!

2 Berufspädagogische Leitbegriffe: Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Lernfeldorientierung

Überblick

- ∴ 2.1 Kompetenzorientierung • 4
- ∴ 2.1.1 Der Kompetenzbegriff • 4

Drei Konzeptkomplexe können in der deutschsprachigen Berufspädagogik u.a. als wesentlich identifiziert werden (vgl. Arnold/Lipsmeier, 1995; Bader, 2002 und 2003; Sloane/Twardy/Buschfeld, 2011; Sloane, 1999 und 2003):

- Kompetenzorientierung,
- Handlungsorientierung,
- Lernfeldorientierung.

Die grundlegenden Intentionen, die mit diesen Konzepten verfolgt werden sollen, sind zum einen die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Auszubildenden, und zwar im Kontext der gesellschaftlichen Verantwortung des Einzelnen und zum anderen die Qualifizierung zur Ausübung eines Berufes.

Alle drei Leitbegriffe zusammengenommen zeichnen einen neuen Weg in der Anbahnung beruflicher Fähigkeiten, der in seiner curricular wohl wesentlichsten Ausprägung gekennzeichnet ist durch das Verschwinden der klassischen Schulfächer. An deren Stelle tritt das Lernfeld als zentrales Strukturelement der Ausbildung. Für die nach dem Berufsbildungsgesetz geregelten Ausbildungsberufe (die Pflegeberufe gehören rechtlich *nicht* dazu) findet diese Entwicklung ihre prägnanteste und folgenreichste Ausprägung in den verbindlichen „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ aus dem Jahr 1996 (hier Fassungen von 2007 u. 2011).

Diese, quantitativ gar nicht so umfassenden, Handreichungen markieren, die historische Entwicklung der deutschen Berufsbildung in den Blick nehmend,

- ∴ 2.2 Handlungsorientierung • 6
- ∴ 2.3 Lernfeldorientierung • 7

einen zentralen und in gewisser Weise beinahe „revolutionären“ Meilenstein der curricularen Organisation von Ausbildungsgängen, indem die Fächersystematik zugunsten einer Lernfeldstruktur verlassen wird. In den didaktischen Begründungen der Handreichung finden sich die benannten zentralen Leitbegriffe, die nun zu Referenzen des „neuen“ Ansatzes werden.

Im Rahmen der gesetzlichen Neuordnung der Pflegeberufe fanden die „Handreichungen“ der KMK insofern deutliche Resonanz, als auch hier der klassische Fächerbezug aufgehoben wird. Die Ausbildungsinhalte sind nach Themenbereichen geordnet, die sehr klare Bezüge zum Lernfeldkonzept aufweisen. Damit wird eine klare Verbindlichkeit für die Schulen formuliert, die es nun heißt, je nach den Vorgaben der einzelnen Bundesländer (Rahmenlehrpläne etc.), umzusetzen.

Wenngleich Kompetenz-, Handlungs- und Lernfeldorientierung also eigentlich nicht zu trennende Komponenten ein und desselben Konzepts sind, so setzen sie doch jeweils perspektivische Schwerpunkte, die im folgenden genauer beleuchtet werden, um so den Blick für „das Ganze“ zu schärfen. Dabei lässt es sich nicht vermeiden, in gewisser Weise linear vorzugehen (Buchseiten haben immer eine numerische Reihenfolge), wenngleich es sich eigentlich um zirkulär ineinander greifende Themenkomplexe handelt. Auch die Reihenfolge der Abhandlung der Leitbegriffe ist insofern austauschbar, allerdings spricht doch auch einiges dafür, den Ausgangspunkt bei den Intentionen zu nehmen, um dann über Prinzipien des Erreichens und die curricularen Konsequenzen nachzudenken.

2.1 :: Kompetenzorientierung

Nach den o. g. „Handreichungen“ der KMK (2007) hat die berufliche Ausbildung zum Ziel:

- *„eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet,*
- *berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln,*
- *die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken,*
- *die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln“ (S. 9).* Zur Zielerreichung muss die Ausbildung (Schule):
- *„den Unterricht an einer für ihre Aufgaben spezifischen Pädagogik ausrichten, die Handlungsorientierung betont,*
- *unter Berücksichtigung notwendiger beruflicher Spezialisierung berufs- und berufsfeldübergreifende Qualifikationen vermitteln,*
- *ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot gewährleisten, um unterschiedliche Fähigkeiten und Begabungen sowie den jeweiligen Erfordernissen der Arbeitswelt und Gesellschaft gerecht zu werden,*
- *im Rahmen ihrer Möglichkeiten Behinderte und Benachteiligte umfassend stützen und fördern,*
- *auf die mit der Berufsausübung und privater Lebensführung verbundenen Umweltbedrohungen und Unfallgefahren hinweisen und Möglichkeiten zu ihrer Vermeidung bzw. Verminderung aufzeigen“ (S. 10).*

Dieses ausführliche Zitat aus den „Handreichungen“ verdeutlicht die große intentionale Spannweite beruflicher Bildung. Zusammenfassend wird die „*Entwicklung von Handlungskompetenz*“ angestrebt, die verstanden wird *„als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (S. 10).* Eine solche Handlungskompetenz wird differenziert in die Dimensionen:

- Fachkompetenz,
- Humankompetenz,
- Sozialkompetenz.

Erst durch das Ineinandergreifen dieser drei Kompetenzbereiche wird eine umfassende Handlungskompetenz, wie oben beschrieben, erreicht. Diese und deren Komponenten ist, so die „Handreichungen“,

zugleich Voraussetzung für weitere Kompetenzbereiche, nämlich:

- Methoden-, kommunikative- und Lernkompetenz.

Richten wir den Blick auf die Ausbildungsziele der Pflegeberufe, so können wir beachtliche Analogien feststellen. Im § 3 des Gesetzes über die Berufe in der Krankenpflege vom 16. Juli 2003 heißt es u. a.: *„Die Ausbildung...soll entsprechend dem allgemein anerkannten Stand pflegewissenschaftlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen zur verantwortlichen Mitwirkung insbesondere bei der Heilung, Erkennung und Verhütung von Krankheiten vermitteln.“*

Der Begriff der Kompetenz in seinen verschiedenen Dimensionen dominiert, wie das Ausbildungsziel zeigt, die formal-intentionale Ausrichtung der Ausbildung. Was aber ist nun Kompetenz genau, und wie lässt sich der Begriff abgrenzen bspw. gegenüber dem Qualifikations- oder dem (Lern-)Zielbegriff? In der, auch pflegepädagogischen, Literatur werden diese Abgrenzungen so oft nicht deutlich, und auch z. B. in Leitbildern erscheinen sie vielfach in zuweilen beliebig anmutender Wahl bzw. Kombination.

2.1.1 :: Der Kompetenzbegriff

Bereits in der Erstfassung (1996) der „Handreichungen“ wird „Kompetenz“ definiert als *„Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“ (S. 9).* „Qualifikation“ ist demgegenüber *„der Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“ (ebd.).* Mit Blick auf die Zielrichtung beruflicher Bildung erscheint erst die Kombination beider Aspekte hinreichend. Zugespitzt könnte man auch sagen, dass Kompetenz eine Voraussetzung für Qualifikation ist und dass die Qualifikationsanforderungen die Entscheidung für anzustrebende Einzelkompetenzen grundlegend mit beeinflussen, sofern die Erfordernisse der Berufspraxis Ernst genommen werden.

Die Definition von „Kompetenz“ als Lernerfolg des Lernenden hinsichtlich seiner Befähigung zur Bewältigung von Handlungssituationen nimmt zunächst einmal das Ergebnis von Lernen in den Blick, berücksichtigt allerdings nicht die möglichen Einflussfaktoren.

ren hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzen und lässt zudem die Frage der Umsetzung, also die der Performanz, gänzlich außer acht.

Hier hilft ein Rekurs auf die Forschungsbeiträge der Lernpsychologie weiter. Insbesondere im Zuge der aktuellen Diskussion um die Entwicklung so genannter Bildungsstandards in der Folge des „Pisa-Schocks“ spielen die lernpsychologischen Erkenntnisse über Kompetenzentwicklung als Voraussetzung zum Erreichen bestimmter Bildungsziele eine hervorgehobene Rolle. So wird bspw. in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (2003) explizit auf die Kompetenzdefinition von Franz Weinert (2001) Bezug genommen, die gegenwärtig selbst als „Definitionsstandard“ des Kompetenzbegriffs gilt.

D Weinert definiert **Kompetenzen** 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“ (2001, S. 27 f.).

Dabei beziehen sich Kompetenzen stets auf so genannte „Domänen“, das sind Lernbereiche oder auch Fächer. Durch die kontinuierliche Entwicklung und Vernetzung von Einzelkompetenzen können sich zunehmend auch so genannte Schlüsselkompetenzen herausbilden, ihr Erwerb – das ist inzwischen vielfach belegt – muss aber immer zunächst Domänen-bezogen beginnen. (vgl. Weinert, 2001; BMBF, 2003).

Franz Weinert sieht seine Kompetenzdefinition klar in der Tradition der Expertiseforschung, also der Frage, wie man zum leistungsfähigen Experten in einem bestimmten Bereich, einer Domäne wird. Für die Pflege hat Patricia Benner in ihrer weit verbreiteten Arbeit „From Novice to Expert“ (in deutscher Übersetzung erstmals 1994, in 2. Auflage 2012) sich dieser Frage gewidmet. Kompetenz, in dieser Lesart, ist also zunächst einmal eine Disposition, um bestimmte Anforderungen und Probleme erfolgreich zu bewältigen. Damit ist sie auch vom Grundsatz her kognitiv bestimmt, kommt aber, so beschreibt es die Definition, nicht ohne personale und soziale Fähigkeiten aus. Kompetenz, als Disposition, hat verschiedene Facetten, die von Weinert beschrieben werden mit:

- Fähigkeit,
- Wissen,
- Verstehen,
- Können,
- Handeln,

- Erfahrung,
- Motivation.

All diese Facetten sind Bestandteil einer konkreten Kompetenz.

Zusammengefasst kann zum Kompetenzbegriff also festgestellt werden, dass eine, wie in den „Handreichungen“ beschriebene umfassende Handlungskompetenz sich zwar quasi abstrakt in die Dimensionen von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz unterteilen lässt, dass der konkrete Bezug einer solchen Handlungskompetenz aber immer zunächst domänen-, also lernbereichs- oder fachorientiert (hiermit ist die Disziplin, nicht unbedingt das Schulfach gemeint!) sein muss, sonst kann eine gezielte und systematische Kompetenzentwicklung, wie sie in der Allgemein- und Berufsbildung angestrebt wird, nicht gelingen. Das hat zwangsläufig curriculare Konsequenzen mit Blick auf den Weg der Kompetenzentwicklung im Sinne der Beschreibung von Kompetenzstufen. Dies wird später in diesem Buch (Kap. 3.2, S. 16) noch ein wichtiges Thema sein.

Die bereits zitierte, vom BMBF in Auftrag gegebene Expertise fasst als Ergebnis folgendermaßen zusammen: *„Diese starke Ausrichtung des hier vertretenen Kompetenzbegriffs auf Lernbereiche, Fächer bzw. ‚Domänen‘ mag Leser, die mit pädagogischen Debatten über Kompetenzförderung vertraut sind, überraschen, weil dort der Begriff der Kompetenz häufig für allgemeinere, fächerübergreifende Fähigkeiten verwendet wird. Die pädagogisch-psychologische Forschung zeigt jedoch, dass es nicht ausreicht, fächerübergreifende ‚Schlüsselqualifikationen‘ als Allheilmittel bzw. als eigenständige Zieldimensionen schulischer Bildung auszuweisen. Auch wenn Komponenten wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz. Die Forschung legt sogar nahe, dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt“* (2003, S. 75).

Ziel kann also nicht sein, einen Gegensatz aufzubauen etwa in dem Sinne: entweder fach- oder handlungsbezogene Kompetenz. Qualifizierte! Handlungen bedürfen immer eines Kompetenzspektrums, in dem die Sach- und damit die Fachlogik eine wesentliche Rolle spielt. Erst dann wird aus Handlungskompetenzen qualifiziertes Handeln. An dieser Stelle wird dann auch fast „automatisch“ deutlich, dass die weitreichende Verbreitung des Kompetenzbegriffs nicht gleich zu setzen ist mit einer Ablösung des Lehr-Lernzielbegriffs. Lehr-Lernziele vermögen den konkreten Weg der Kompetenzanbahnung auf verschiedenen

Kompetenzstufen aufzuzeigen. Dabei sind deren Taxonomien insofern hilfreich, als sie konkrete Operationalisierungen auch mit Blick auf die Überprüfbarkeit ermöglichen.

Lehr-Lern-Ziele markieren also die einzelnen Lernschritte der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf verschiedene Zielbereiche (kognitiv, affektiv, psychomotorisch). Diese Lernschritte müssen gut be- und durchdacht sein, damit sie in ihrer Ausgestaltung, Abfolge und Zusammenschau größtmögliche Garantien

für den Erwerb einer bestimmten (Teil) Handlungskompetenz werden. Dies gilt, wie in diesem Kapitel beschrieben, für alle Dimensionen und Facetten von Handlungskompetenz. Aber auch hierzu später mehr! (Kap. 6.1.2, S. 52)

In einem nächsten Schritt der genaueren Analyse der drei berufspädagogischen Leitbegriffe Kompetenz-, Handlungs- und Lernfeldorientierung soll nun die Handlungsorientierung einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

2.2 ∴ Handlungsorientierung

In den bereits mehrfach zitierten „Handreichungen“ der KMK findet sich folgende Festlegung: *„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“* (2007, S.12). Entsprechende Handlungskompetenzen sollen entwickelt werden.

„Handlungsorientierung“ hat insofern zwei Bezugspunkte bzw. Dimensionen: zum einen das berufliche Handeln selbst als Zielpunkt und Inhalt, zum anderen die Art der Vermittlung, die ebenfalls das Handeln der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt.

„Handlungsorientierung“ nimmt seinen semantischen Ausgangspunkt vom Begriff des Handelns. „Handeln“ ist mehr als unreflektiertes „Tun“, es schließt den Aspekt der Bewusstheit, der Planbarkeit, der Begründbarkeit und damit der Verantwortlichkeit ein. Professionelles berufliches Handeln ist damit immer auch theoriegeleitet, aber es ist auch erfahrungsgleitet.

Handlungsorientierung ist ein didaktisches Konzept, das Fach- und Handlungssystematik miteinander verbindet. Im Sinne dieses Konzeptes gilt es:

- Planungs-, Durchführungs- und Evaluationsprozesse zu integrieren,
- sich an typischen Handlungsfeldern und Arbeitsaufgaben zu orientieren,
- sich an den leistungs-, sach-, sozial- und persönlichkeitsbezogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden zu orientieren und zur berufs- und persönlichkeitsrelevanten Weiterentwicklung derselben beizutragen,
- berufliches Handeln als theorie- und erfahrungsgleitet und damit als (verantwortungs-)bewusst und begründbar zu verstehen,
- einem aktuellen (fach-)wissenschaftlichen Gütemaßstab verpflichtet zu sein,

- es den Lernenden zu ermöglichen, Handeln reflektiert handelnd zu erlernen. (vgl. Schewior-Popp, 1998; Schewior-Popp/Lauber, 2003).

Ein so verstandenes handlungsorientiertes Konzept der beruflichen Bildung knüpft unmittelbar an den Forschungen und Erkenntnissen zum so genannten Arbeitsprozesswissen an. Arbeitsprozesswissen ist mehr als die schlichte Kenntnis von Arbeitsvollzügen. In Anlehnung an Felix Rauner (1999) und Martin Fischer (2000) lässt sich Arbeitsprozesswissen charakterisieren durch:

1. eine systematische Verknüpfung theoretischen Wissens und praktischer Erfahrung,
2. den Bezug der aktuellen Lern- und Erfahrungsinhalte zum Gesamtkontext von Ausbildung und Betrieb,
3. die Anbahnung und Festigung situationsangemessener Entscheidungen bzgl. Zielsetzung, Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit,
4. eine sich verstetigende Wirksamkeit in kritischen Situationen und bei Innovationsbedarf.

Arbeitsprozesswissen setzt also letztendlich auf die Entwicklung der verschiedenen Dimensionen von Kompetenz, wie sie bereits beschrieben wurden. Arbeitsprozesswissen zielt auf strukturiert-systemisches Handeln, das mit verschiedenen Handlungsfeldern im Rahmen eines Berufsbildes beschrieben werden kann. Diese Handlungsfelder werden dann zum Ausgangspunkt des Lernens. Ihre erfolgreiche „Bewältigung“ lässt sich mit übergeordneten Kompetenzen beschreiben, aus denen schließlich konkrete Ziele und Inhalte für die Gestaltung entsprechender Lernarrangements abgeleitet werden können

Die „Handreichungen“ der KMK schlagen die Beachtung folgender Grundsätze bei der Konzeption handlungsorientierten Unterrichts vor: