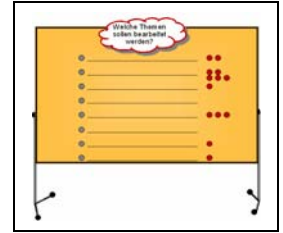


Handlungsschritt I: Rahmenbedingungen klären

Baustein I.1: Thema und Arbeitstitel bestimmen



Sie beginnen bei der Entwicklung einer Lernsituation damit, ein konkretes Thema auszuwählen und der Lernsituation einen Arbeitstitel zu geben.

Ziel

Ein konkretes Thema für die Erarbeitung einer Lernsituation liegt fest, so dass alle weiteren Überlegungen auf dieses Thema ausgerichtet werden können.

Vorgehensweise und Ergebnis

Aus einer Vielzahl von möglichen Themen für Lernsituationen wählen Sie ein Thema aus. Zu diesem ausgewählten Thema formulieren Sie einen Arbeitstitel, der die Weiterarbeit erleichtert.

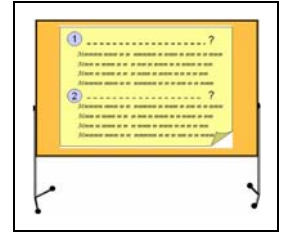
Hinweise

Erfahrungsgemäß existieren im Team unterschiedliche Präferenzen für einzelne Themen, so dass sich eine Auswahl mittels Punktabfrage anbietet.

Für die Formulierung des Arbeitstitels sollten Sie nicht zu viel Zeit aufwenden. Er hat nur vorläufigen Charakter und wird an späterer Stelle, wenn die Lernsituation Gestalt angenommen hat, konkretisiert (→ Baustein III.4).

Handlungsschritt I: Rahmenbedingungen klären

Baustein I.2: Unterrichtspraxis einbeziehen



Nachdem Sie ein Thema für Ihre Lernsituation benannt haben, beziehen Sie im folgenden Schritt die bisherige Unterrichtspraxis ein.

Ziel

Die bisherigen, persönlichen Erfahrungen und Ressourcen der Lehrenden und Lernenden fließen in die Erarbeitung neuer Lernsituationen ein.

Vorgehensweise und Ergebnis

Sie tragen Ihre bisherigen Erfahrungen sowie die Rückmeldungen der Lernenden zusammen. Dabei halten Sie zum Beispiel besonders gelungene Methoden, aber auch zentrale inhaltliche Aspekte fest, welche Sie auf jeden Fall in die Lernsituation integrieren möchten.

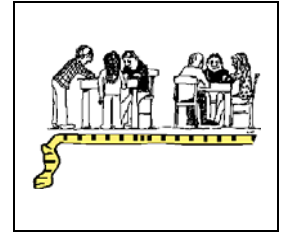
Hinweise

Rückmeldungen der Lernenden können Sie auf unterschiedliche Art und Weise gewinnen, z.B. durch ein Blitzlicht, ein Unterrichtsgespräch, eine Kartenabfrage oder einen Fragebogen (→ siehe auch Lerntagebuch zur Lernsituation).

Häufig erfordert dieser Schritt von Ihnen einen Balanceakt: Auf der einen Seite müssen Sie alte Gewohnheiten loslassen, auf der anderen Seite aber Ihre positiven Erfahrungen und Ressourcen wertschätzen und weiterhin nutzen.

Handlungsschritt I: Rahmenbedingungen klären

Baustein I.3: Lerngruppe einschätzen



Nachdem Sie Ihre bisherigen Erfahrungen zum Thema erfasst haben, geht es im nächsten Schritt um die Einschätzung Ihrer Lerngruppe.

Ziel

Die individuellen Bedingungen der Lerngruppe werden bei der Erarbeitung der Lernsituation berücksichtigt.

Vorgehensweise und Ergebnis

Sie schätzen die Lerngruppe, in welcher die Lernsituation unterrichtet werden soll, in Bezug auf deren fachliche und methodische Vorerfahrungen ein. Möglicherweise sind Ihnen einzelne Aspekte zum Zeitpunkt der Erarbeitung der Lernsituation noch unbekannt, so dass Sie diese nachträglich ergänzen.

Hinweise

In der Regel werden Sie einmal entwickelte Lernsituationen in späteren Ausbildungsjahren wiederholen. Einige Bedingungen der Lerngruppen werden dabei gleich bleiben (z.B. Ausbildungsjahr), andere müssen individuell erneut erfasst werden.

Handlungsschritt II: Lernsituation legitimieren

Baustein II.1: Pflegepraxis einbeziehen



Im vorigen Handlungsschritt haben Sie die Rahmenbedingungen der Lernsituation abgesteckt. Im Folgenden geht es darum, die Lernsituation aus verschiedenen Blickwinkeln zu legitimieren. Der erste Schritt ist dabei das Einbeziehen der Pflegepraxis.

Ziel

Typische Aufgaben- und Problemstellungen sowie Stärken und Schwächen aus der beruflichen Praxis fließen in die Lernsituation ein und garantieren Realitätsbezug.

Vorgehensweise und Ergebnis

Aus unterschiedlichen Perspektiven (Klienten/-innen, Angehörige, Praxisanleiter/-innen, Pflegeeinrichtung, ...) erfassen Sie Anforderungen, Aufgaben- und Problemstellungen, Unterstützungsmöglichkeiten und Einschränkungen aus der beruflichen Praxis. Das Ergebnis kann eine breite Sammlung sein, aus der anschließend eine Auswahl getroffen wird (→ III.2 Inhalte zuordnen und reduzieren). Sie können diesen Schritt je nach Ihren zeitlichen und personellen Ressourcen in unterschiedlichem Umfang gestalten; sinnvoll wäre z.B. ein gemeinsames Brainstorming mit Praxisanleiter/-innen und Auszubildenden.

Hinweise

Das Einbeziehen der Pflegepraxis unterstützt Sie dabei, pflegeberufliche Schlüsselprobleme zu identifizieren und in Ihrem Unterricht zu bearbeiten (→ **Exkurs Schlüsselprobleme**). Auf diese Weise stellen Sie die Verbindung zum beruflichen Handlungsfeld Pflege her.

Lernsituationen müssen die Praxisrealität aufgreifen, ohne sie jedoch 1:1 zu spiegeln. Die Aufgaben- und Problemstellungen aus der Praxis werden in nachfolgenden Bausteinen erweitert und angereichert (→ z.B. II.2 Bildungsgehalt bestimmen).

Exkurs: Schlüsselprobleme

Pflegeberufliche Schlüsselprobleme können eine Hilfestellung bei der Konstruktion von Lernsituationen bieten. Sie stellen in einer Art „Brückenfunktion“ den bislang fehlenden Bezug zum beruflichen Handlungsfeld der Pflege her. Unter Schlüsselproblemen werden hier in Anlehnung an Klafki (1993, 56ff) zentrale, gegenwärtige und zukünftige Probleme verstanden.

Ein Problem lässt verschiedene mögliche Sichtweisen zu und beinhaltet prinzipiell Alternativen zur Entscheidung und ggf. Problemlösung. Es kann jedoch auch einen unlösbaren Widerspruch in sich bergen, so dass jedes Handeln Folgeprobleme nach sich zieht und der Handelnde in ein moralisches Dilemma gerät (Panke-Kochinke 2005, 140, Schwerdt 2005, 62).

Pflegeberufliche Bildung bedeutet die Auseinandersetzung mit bedeutsamen Problem- oder Konfliktsituationen oder aber mit konkreten Aufgabenbereichen aus dem Berufsfeld Pflege. Diese Auseinandersetzung kann und muss sich dabei unterschiedlicher Zugangswege bedienen, die über die Aneignung von (pflege-)wissenschaftlichem Wissen hinaus auch situatives Fallverstehen und kritische Reflexion ermöglichen (Darmann 2001, 235 und 2005, 329; Schwerdt 2005, 64ff).

Pflegeberufliche Schlüsselprobleme bilden demnach einen **begründeten Ausgangspunkt** und damit den Anlass für Lernen. Sie allein reichen jedoch nicht aus, um Lernsituationen zu gestalten. Pflegeunterricht darf den Blick nicht zu stark auf (problematische) Situationen verengen, sich nicht nur einseitig an der beruflichen Realität orientieren. Um ihrem allgemeinen Bildungsauftrag gerecht zu werden, muss Schule darüber hinaus die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden unterstützen und begleiten.

Für die Nutzung pflegeberuflicher Schlüsselprobleme bei der Konstruktion von Lernsituationen stellen sich damit zwei zentrale Fragen:

1. Wie können pflegeberufliche Schlüsselprobleme identifiziert werden?
2. Wie können die identifizierten Schlüsselprobleme so angereichert werden, dass sie für den Unterricht nutzbar sind?

Eine mögliche Antwort bietet die nachfolgende Übersicht:

Was	Wie	Warum
<p>Erheben:</p> <p>Pflegeberufliche Situationen (Pflegepraxis)</p>	<p>Vielfältige Vorgehensweisen möglich, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschriftlichte Erzählungen (Narrative) von Lernenden und / oder Pflegefachkräften • strukturierte mündliche Praxisreflexion mit den Lernenden • Befragung von Beteiligten / Experten • Beobachtungen in der beruflichen Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> • die Lernsituationen in der Schule greifen praxisnahe berufliche Situationen auf und bereiten darauf vor
↓		
<p>Erkennen:</p> <p>Pflegeberufliche Schlüsselprobleme</p>	<p>Auswertung der erhobenen Daten entsprechend der gewählten Vorgehensweise, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textanalyse • Zusammenführung und Verdichtung (Clustering) 	<ul style="list-style-type: none"> • das Zentrale, Exemplarische wird erfasst
↓		
<p>Bestimmen:</p> <p>Bildungsgehalt eines bzw. mehrerer Schlüsselprobleme</p>	<p>Verschiedene Vorgehensweisen anhand unterschiedlicher theoretischer Strukturen möglich, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strukturgitteransatz (Greb 2005, 56ff) • Pflegedidaktische Heuristik (Darmann 2005, 332) 	<ul style="list-style-type: none"> • die (problematische) Berufsrealität wird um theoretische Aspekte erweitert, der Bildungsauftrag der Berufsschule erfüllt
↓		
<p>Auswählen:</p> <p>Inhalte / zu fördernde Kompetenzen für eine bzw. mehrere Lernsituationen</p>	<p>Didaktische Reduktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • quantitativ reduzieren (einzelne Inhalte werden ausgewählt, andere vernachlässigt) • qualitativ reduzieren (die ausgewählten Inhalte werden den Lernenden vereinfacht präsentiert) • exemplarische Lernsituationen entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • eine Schwerpunktsetzung erfolgt • curriculare und schulspezifische Strukturen werden berücksichtigt

Abb. 1: Vorgehensweise zur Nutzung von Schlüsselproblemen für die Konstruktion von Lernsituationen

Innerhalb des Forschungsprozesses von LoAD wurden elf Schlüsselprobleme in Bezug auf die Pflege von Menschen mit Demenz identifiziert. Dazu wurden zunächst Experten, die in unterschiedlichen Bereichen mit der Pflege von Menschen mit Demenz in Kontakt sind, zu **typischen Situationen** in der Pflege von Menschen mit Demenz befragt. Die Ergebnisse wurden anschließend zusammengeführt und zu **elf Schlüsselproblemen** verdichtet:

1. Hin-, Weg- und Umherlaufen
2. Abwehren von Pflegeangeboten
3. Wiederholen von Handlungen und ständiges Rufen
4. Regressives Verhalten
5. Normwidersprüchliches Verhalten
6. Gefühle ausdrücken, die belasten
7. Unbegleitete Interaktionen zwischen Menschen mit und ohne Demenz
8. Veränderte Orientierung
9. Sexuell enthemmtes Verhalten
10. Halluzinationen, Wahnvorstellungen und Verkennungen
11. Nicht verstehen

Abb. 2: Im Forschungsprozess erhobene Schlüsselprobleme in der Pflege von Menschen mit Demenz

Für die exemplarisch entwickelte Lernsituation „Verhalten von Menschen mit Demenz als sinnhafte Lebensäußerung verstehen und eigenes Handeln reflektieren“ wurden drei Schlüsselprobleme als Grundlage genutzt:

- Abwehren von Pflegeangeboten
- Veränderte Orientierung
- Nicht verstehen

Der Bildungsgehalt dieser Schlüsselprobleme wurde anhand der Pflegedidaktischen Heuristik (Darmann 2005, 332) bestimmt. Dabei konnten die Schlüsselprobleme, die überwiegend aus der Sichtweise von Pflegenden formuliert sind, insbesondere um die – vermutete – Sichtweise des Menschen mit Demenz erweitert werden.

Dieser Schritt kann im Handlungsleitfaden anhand des Bausteines II.2 „Bildungsgehalt bestimmen“ für das Schlüsselproblem „Abwehren von Pflegeangeboten“ beispielhaft nachvollzogen werden.

Literatur:

- Darmann, I.** (2001). Situations-, wissenschafts- und interaktionsorientierter Pflegeunterricht. PR-Internet 11/01, 235-241.
- Darmann, I.** (2005): Pflegeberufliche Schlüsselprobleme als Ausgangspunkt für die Planung von fächerintegrativen Unterrichtseinheiten und Lernsituationen. PR-Internet 6/05, 329-335.
- Greb, U.** (2005): Fachdidaktische Reflexionen. Das Strukturgitter Fachdidaktik Pflege. In U. Greb (Hrsg.), Lernfelder fachdidaktisch interpretieren. Werkstattberichte zur Gestaltung von Gesundheits- und Krankheitsthemen im schulischen Bereich, S. 45-92. Frankfurt: Mabuse.
- Klafki, W.** (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W.** (1993). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Panke-Kochinke, B.** (2005). Die Lernsituation – Konstruktion und Erfahrung. PR-Internet 3/05, 139-151.
- Schwerdt, R.** (2005). Lernen der Pflege von Menschen mit Demenz bei Alzheimer Krankheit. Anforderungen an die Qualifikation professioneller Helferinnen und Helfer. Zeitschrift für medizinische Ethik, 51. Jg., Heft 1, 59-76.

Handlungsschritt II: Lernsituation legitimieren

Baustein II.2: Bildungsgehalt bestimmen

Berufliche Praxis	Pädagogik	Fächer/ Fachgruppen	Bildungsinhalte/ Lerninhalte	Pädagogische Verfahren
Berufliche Praxis	Berufliche Praxis	Berufliche Praxis	Berufliche Praxis	Berufliche Praxis
Berufliche Praxis	Berufliche Praxis	Berufliche Praxis	Berufliche Praxis	Berufliche Praxis
Berufliche Praxis	Berufliche Praxis	Berufliche Praxis	Berufliche Praxis	Berufliche Praxis

Sie haben im vorherigen Schritt den Blick in die berufliche Praxis gerichtet. Ergänzend dazu nehmen Sie nun einen schulischen Blick ein und überprüfen, welche bildungshaltigen Aspekte die Lernsituation beinhaltet.

Ziel

Der Bildungsgehalt des Themas ist deutlich. Entsprechende Inhalte werden in der Lernsituation bearbeitet, so dass der Lernort Schule seinen Bildungsauftrag erfüllt und zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beiträgt (→ **Exkurs Bildungsgehalt**).

Vorgehensweise und Ergebnis

Durch eine gezielte Erweiterung des Blickwinkels auf das Thema erfassen Sie eine Vielzahl bildungshaltiger Inhalte, die Bedeutsamkeit und Vielschichtigkeit eines Themas wird deutlich. Darüber hinaus werden Querverbindungen und mögliche Widersprüche in Bezug auf das pflegeberufliche Handeln aufgedeckt.

Durch die Bestimmung des Bildungsgehaltes werden vielfältige Ansatzpunkte für die Bearbeitung im Unterricht sichtbar, aus denen für die Lernsituation eine Auswahl getroffen werden muss (→ Baustein III.2 Inhalte zuordnen und reduzieren).

Hinweise

Die Bestimmung des Bildungsgehaltes eines Themas wird bislang häufig vernachlässigt, was zu berechtigter Kritik an schulischer Ausbildung (Ausbildung rein im Sinne beruflicher Verwertbarkeit) führt.

Die Anwendung dieses Bausteins erfordert zu Anfang sowohl etwas Übung als auch Zeit, um sich mit der Struktur der Arbeitshilfe vertraut zu machen.

Exkurs: Bildungsgehalt

Allgemeine Bildung ist ein wichtiger Bestandteil der Berufsausbildung. Berufsschulen haben neben der beruflichen Grund- und Fachbildung auch die Aufgabe, die bereits erworbene **allgemeine Bildung** der Lernenden zu erweitern (KMK 2000, 8). Bildung ist dabei zu verstehen als ein individueller und auf die Gesellschaft bezogener Lern- und Entwicklungsprozess, der zur Selbstbestimmung, zur individuellen freien Entfaltung sowie zur Mitverantwortung in der Gesellschaft befähigt (Bildungskommission NRW 1995, 31; Klafki 1991, 19). Damit soll die Berufsschule „zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.“ (KMK 2000,8).

Lehrende an Altenpflegeschulen stehen nun vor der Aufgabe, Lernsituationen bzw. Inhalte für Lernsituationen daraufhin zu überprüfen, welchen Bildungsgehalt sie besitzen. Was aber ist unter dem Bildungsgehalt von Lernsituationen innerhalb der Pflegeausbildung zu verstehen? Und wie können Lehrende ihn bei der Gestaltung von Lernsituationen ausreichend berücksichtigen?

Speziell für die Fachdidaktik Pflege hat Darmann (2005, 329-335) einen Kriterienansatz entwickelt, der die Auswahl von bildungshaltigen Inhalten erleichtert. Dabei geht sie von drei grundlegenden Zieldimensionen aus, die Pflegeunterricht verfolgen sollte:

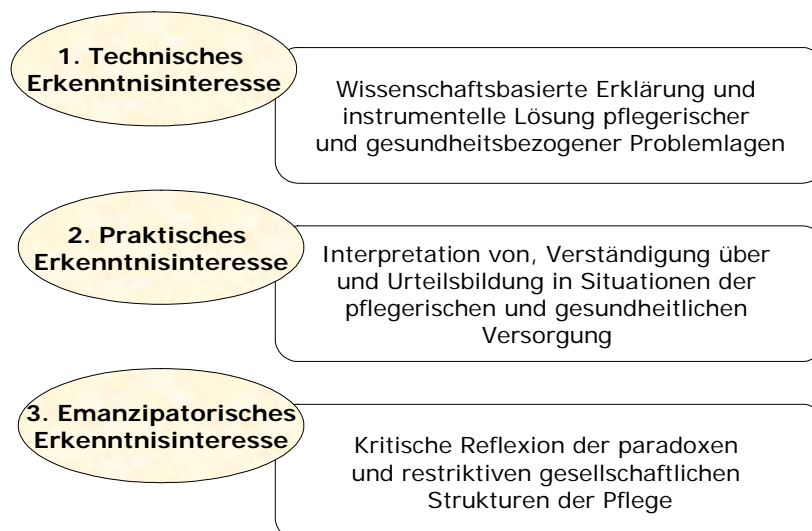


Abb. 1: **Zieldimensionen des Pflegeunterrichts** (Darmann 2005, 331f.)

Es wird deutlich, dass zum Erlernen und Anwenden von Fachwissen zwei weitere Dimensionen hinzukommen. Diese fördern stärker die Deutung und kritische Reflexion pflegerischen Handelns. Ein solcher Pflegeunterricht unterstützt die Lernenden darin, die jeweilige Pflegesituation individuell zu erfassen und situativ zu handeln.

Ausgehend von diesen drei Zieldimensionen lassen sich Fragen an die jeweilige Pflegesituation stellen, die zur Lernsituation werden soll. Damit wird die Pflegesituation daraufhin analysiert, welche Erkenntnisse sie zu jeder dieser Zieldimensionen beisteuern kann. Dabei soll nicht nur eine Perspektive (z. B. die Perspektive des Patienten) berücksichtigt werden, sondern eine Perspektivenvielfalt gewährleistet sein. Darmann stellt dazu eine Matrix vor, in der sie die drei Zieldimensionen verschiedenen Perspektiven (Pflegerische, Patienten, Institution bzw. Gesundheitswesen) gegenüberstellt (s. Abb. 2).

Durch ein „Ausfüllen“ der Matrix können Lehrende nun vielfältige Bildungsinhalte zu einer Lernsituation aufdecken. Nicht jeder dieser Inhalte kann nachfolgend auch in den konkreten Unterricht einfließen; die Fülle der Aspekte würde sicherlich den Rahmen des Unterrichts sprengen. Allerdings kann auf der Grundlage eines breiten Überblicks eine gezielte Auswahl getroffen werden.

Perspektiven Zieldimensionen	Pflegerische	Patient / Angehörige	Institution / Gesundheits- system	Pflegerisches Handeln
Technisches Erkenntnisinteresse <i>Welches wissens- schafts-basierte Regel- wissen können sich Schüler anhand dieser Situation aneignen?</i>	Erklären von Pflegendenverhalten und Ableiten von instrumentellen Lösungen für die Probleme / „Krisen“ der Pflegenden	Erklären des Klientenverhaltens und Ableiten von instrumentellen Lösungen für die (Selbst-)Pflegetaufgaben von Patienten	Erklären und Ableiten von instrumentellen Lösungen für die Aufgaben der Institution und des Systems	Erklären und Ableiten von instrumentellen Lösungen im Hinblick auf die Unterstützung des Patienten bei seinen Selbstpflegetaufgaben
Praktisches Erkenntnisinteresse <i>Welche Perspektiven und Deutungen können Schüler anhand dieser Situation rekonstruieren?</i>	Verstehen der und Verständigung über die eigenen biografisch geprägten Interessen, Gefühle, Motive und Werte	Verstehen der und Verständigung über die biografisch geprägten Interessen, Gefühle, Motive und Werte des Klienten	Verstehen der und Verständigung über die Interessen und Motive der Institution / des Gesundheitswesens	Fallverstehen und Urteilsbildung
Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse <i>Welche gesellschaftlichen Widersprüche können Schüler anhand dieser Situation aufdecken?</i>	Aufdecken von gesellschaftlich geprägten inneren Konflikten	Aufdecken von gesellschaftlich geprägten inneren Konflikten	Aufdecken von gesellschaftlichen Widersprüchen	Aufdecken von widersprüchlichen Strukturgesetzmäßigkeiten der pflegerischen Beziehung

Abb. 2: **Pflegedidaktische Heuristik** (Darmann 2005, 332)

Im Handlungsleitfaden von LoAD erfolgt die Bestimmung des Bildungsgehaltes (Baustein II.2) mit Hilfe einer Matrix, die im Grunde genommen der pflegedidaktischen Heuristik von Darmann entspricht. Lediglich die Zieldimensionen wurden leicht verändert, das heißt sprachlich vereinfacht. Die Sammlung bildungshaltiger Inhalte kann im Handlungsleitfaden beispielhaft an der ausgefüllten Arbeitshilfe zum Baustein II.2 nachvollzogen werden.

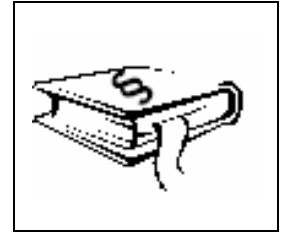
Eine weitere Möglichkeit zur Bestimmung des Bildungsgehaltes von Lernsituationen bietet der **Strukturgitteransatz** von Greb (2005, 45). Er ist ebenfalls speziell für die Fachdidaktik Pflege entwickelt worden und soll deshalb hier als eine weitere mögliche Vorgehensweise genannt werden, ohne dass er in seiner Vollständigkeit vorgestellt werden kann.

Literatur:

- Bildungskommission NRW** (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Darmann, I.** (2005): Pflegeberufliche Schlüsselprobleme als Ausgangspunkt für die Planung von fächerintegrativen Unterrichtseinheiten und Lernsituationen. PR-Internet 6/05, 329-335.
- Greb, U.** (2005): Fachdidaktische Reflexionen. Das Strukturgitter Fachdidaktik Pflege. In U. Greb (Hrsg.), Lernfelder fachdidaktisch interpretieren. Werkstattberichte zur Gestaltung von Gesundheits- und Krankheitsthemen im schulischen Bereich, S. 45-92. Frankfurt: Mabuse.
- Klafki, W.** (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (Hrsg.): Handreichung 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. Bonn: Stand 15. 09. 2000.

Handlungsschritt II: Lernsituation legitimieren

Baustein II.3: Inhalte gesetzlich legitimieren



Nachdem Sie den Bildungsgehalt der Lernsituation bestimmt haben, stellen Sie in einem nächsten Schritt sicher, dass die Inhalte der Lernsituation den gesetzlichen Anforderungen gerecht werden.

Ziel

Die Lernsituation entspricht den gesetzlichen Anforderungen aus der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des Bundes sowie aus den länderspezifischen Richtlinien.

Vorgehensweise und Ergebnis

Aus den Richtlinien auf Bundes- und Landesebene erfassen Sie die inhaltlichen Vorgaben für die Lernsituation. Auf Bundesebene ordnen Sie Ihr Thema einem oder gegebenenfalls mehreren Lernfeldern zu. Auf Landesebene sammeln Sie die Inhalte für Ihre Lernsituation entsprechend der jeweiligen Struktur Ihrer Richtlinie. In der Regel wählen Sie aus den Vorgaben der Richtlinie aus und konkretisieren die Inhalte durch eigene Formulierungen.

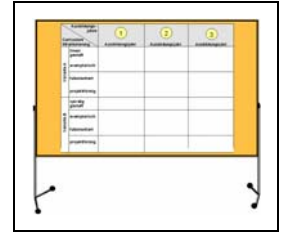
Hinweise

Die Vorgaben auf Bundes- und Landesebene bieten lediglich eine grobe Orientierung. Der Rückgriff auf die Richtlinien kann Ihnen bestätigen, dass Sie zentrale Aspekte bei der Erarbeitung der Lernsituation bedacht haben.

Im Gegenteil reichen die gesetzlichen Vorgaben für eine präzise und vollständige Festlegung der Inhalte nicht aus. An dieser Stelle ergänzen Sie selbst entsprechend der bisherigen und der folgenden Bausteine im Handlungsleitfaden.

Handlungsschritt II: Lernsituation legitimieren

Baustein II.4: Inhalte curricular einbinden



Im vorigen Baustein haben Sie die ermittelten Inhalte (Schlüsselprobleme und Fragen der Praxis) den jeweiligen Lernbereichen und Lernfeldern zugeordnet. Darüber hinaus haben Sie auch einen Abgleich mit Ihren länderspezifischen Richtlinien vorgenommen. Jetzt kann der nächste Schritt zur curricularen Einordnung erfolgen.

Ziel

Eine curriculare Einbindung des Themas in die dreijährige Ausbildung kann nur dann erfolgen, wenn ein Curriculum existiert. Sollte dies nicht der Fall sein, können Sie einzelne thematische Einheiten curricular gestalten.

Vorgehensweise und Ergebnis

Überlegen Sie im Team, auf welcher Basis Ihr Curriculum für die dreijährige Ausbildung beruht:

- **Spiralförmiges Konzept:** Ein Thema wird über drei Jahre verteilt, wobei eine kontinuierliche Steigerung der Komplexität vorliegt. Dabei werden immer wiederkehrende Konzepte, Strukturen und Begriffe innerhalb der gleichen Thematik aufgenommen.
- **Gestuftes Konzept:** Verschiedene Themen werden linear mit steigender Komplexität angeordnet. Ein Thema ist abgeschlossen und ein neues Thema beginnt mit einem höheren Abstraktionsgrad.

(→ Exkurs: Curriculum)

Je nach getroffener Entscheidung ordnen Sie die Inhalte den drei Ausbildungsjahren zu.

Hinweise

In der Unterrichtspraxis existieren häufig Mischformen. Zeitliche und personelle Engpässe verhinderten bislang in vielen Fällen eine konsequente curriculare Planung für alle drei Ausbildungsjahre. Erst wenn ein gesamter Überblick der thematischen Einheiten existiert, ist es möglich, eine sinnvolle Entscheidung für eine curriculare Struktur der Gesamtausbildung zu treffen.

Exkurs: Curriculum

Der Begriff **Curriculum** wird stets mit dem Namen Saul B. Robinsohn verbunden, der dafür sorgte, dass die Curriculumentwicklung in den 60er Jahren in Deutschland eine Renaissance erfuhr. Ein Curriculum konkretisiert eine Rahmenrichtlinie, indem den Lehrenden konkrete Hinweise für ihre Unterrichtsgestaltung und die Überprüfung des Unterrichts gegeben werden. Neben Materialien, aber vor allen Dingen begründeten Zielen und verschiedenen didaktischen Kommentaren liefert ein Curriculum wichtige Prinzipien für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation (Deutscher Bildungsrat 1974, 21). Ein Curriculum vereinigt sowohl Bildungsziele (Persönlichkeitsentwicklung) als auch Qualifikationsziele (Verwertbarkeit für konkrete Anwendungssituationen). Es werden zwei Arten von Curricula unterschieden:

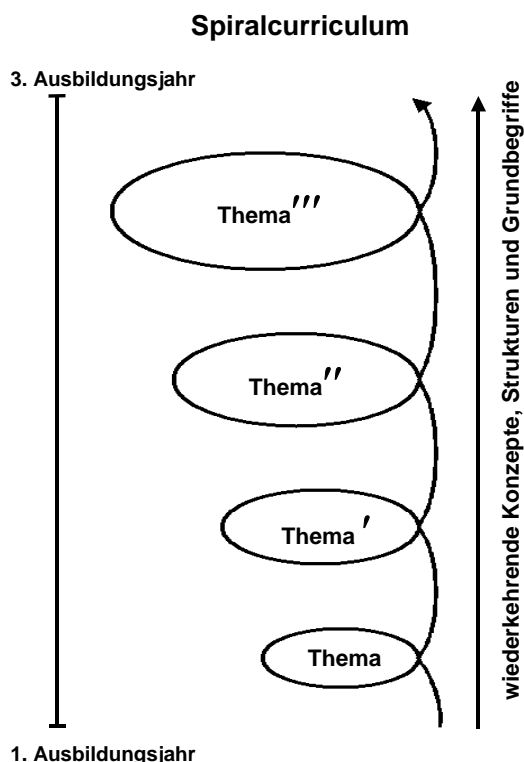
- geschlossene und
- offene.

Geschlossene Curricula schreiben alle Aspekte wie z. B. Inhalte, Ziele sowie Unterrichtsstunden vor. Das vorrangige Ziel geschlossener Curricula ist die einheitliche Verfolgung bestimmter Mindestanforderungen (Pahl, Ruppel 2001, 84).

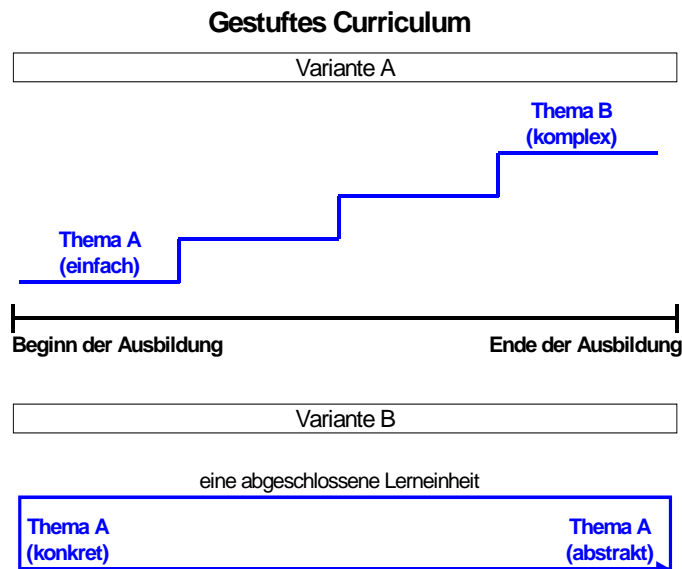
Offene Curricula besitzen einen geringen Festlegungsgrad, der sich sowohl auf das Verhältnis der Lehrenden und Lernenden bezieht als auch auf die Rolle und den Aufbau des Curriculums selbst. Lehrende und Lernende werden zu Curriculumkonstrukteuren, indem sie aktiv ihren Unterricht gemeinsam gestalten (Knigge-Demal 2001, 43).

Da die Pflegeausbildung eine berufliche Qualifizierung darstellt, haben alle momentan existierenden Curricula den Berufsbezug ausgewiesen. Derartige **berufsbezogene Curricula** orientieren sich an beruflichen Arbeitsprozessen bzw. deren beruflichen Tätigkeiten oder pflegerelevanten Schlüsselproblemen. Viele Bildungseinrichtungen haben in den letzten Jahren eigene Curricula entwickelt, wobei zwei grundsätzliche Konzepte vorzufinden sind:

- Spiralcurriculum,
- gestuftes Curriculum.



Das Prinzip eines **Spiralcurriculums** ist, dass einzelne Wissensgebiete, aber auch Strukturen, Konzepte und Grundbegriffe konzentrisch in bestimmten zeitlichen Intervallen immer wieder aufgegriffen und angeboten werden (Georg, Grüner, Kahl 1991, 185). In aufeinander folgenden Ausbildungseinheiten (z. B. Unterrichtsblöcken oder Ausbildungsjahren) werden gleiche Thematiken behandelt, die im jeweils darauf folgenden Abschnitt immer gründlicher und ausführlicher besprochen werden (Georg, Grüner, Kahl 1991, 129). Dabei steigt die Komplexität des Themas kontinuierlich an. Für die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes bedeutet dies, dass einzelne Lernfelder mit ihren fächerintegrativen Inhalten nicht komplett in einer Sequenz vermittelt werden, sondern über mehrere Sequenzen (Lerneinheiten) auf die dreijährige Ausbildung verteilt werden. Des Weiteren können aber auch unterschiedliche thematische Lernfelder, deren verbindendes Glied in den gleichen Strukturen bzw. Konzepten liegt, gleichzeitig unterrichtlich dargeboten werden.



Anders verhält es sich bei dem Konzept des **gestuften Curriculums**. Hier werden die Inhalte und Aspekte eines Themas linear dargeboten und durch bestimmte Lerneinheiten abgeschlossen. Somit existieren in sich abgeschlossene thematische Einheiten (Stufen), die dem althergebrachten Stufungsgedanken folgen:


- vom Einfachen zum Komplexen
- vom Konkreten zum Abstrakten
- vom Elementaren zum Speziellen
- vom Praktischen zum Theoretischen (Muster-Wäbs, Ruppel, Schneider 2005, 22f).

Literatur:

- Georg, W., Grüner, G., Kahl, O.** (1991): Kleines Berufspädagogisches Lexikon (7. Auflage). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Muster-Wäbs, H., Ruppel, A., Schneider, K.** (2005): Lernfeldkonzept verstehen und umsetzen. Neue Pädagogische Reihe – Bd. 2 (1. Auflage). Brake: Prodos Verlag.
- Deutscher Bildungsrat** (Hrsg.) (1974): Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn
- Knigge-Demal, B.** (2001): Curricula und deren Bedeutung für die Ausbildung. In M. Sieger (Hrsg.), Pflegepädagogik. Handbuch zur beruflichen Bildung. Bern: Hans Huber, S. 41 - 55.
- Pahl, J.-P., Ruppel, A.** (2001). Bausteine beruflichen Lernens im Bereich Technik. Teil 1: Unterrichtsplanung und didaktische Elemente (2. überarbeitete und geänderte Auflage). Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Schneider, K., Barkmann, E., Depping, D.** (2005): Curricularer Umsetzungsauftrag von Gesundheits- und Pflegeschulen. In Werkstattbücher Pflege heute. Themenbereiche und Lernfelder im Pflegeunterricht (1. Auflage). München: Urban & Fischer.

Handlungsschritt II: Rahmenbedingungen klären

Baustein II.5: Stundenzahl und Lehrende festlegen



Zeitraum	Lehrperson	Lehrperson	Lehrperson	Lehrperson	Lehrperson
08:00 - 09:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
09:00 - 10:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
10:00 - 11:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
11:00 - 12:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
12:00 - 13:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
13:00 - 14:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
14:00 - 15:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
15:00 - 16:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
16:00 - 17:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
17:00 - 18:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
18:00 - 19:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
19:00 - 20:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
20:00 - 21:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
21:00 - 22:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
22:00 - 23:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler
23:00 - 24:00	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler	Anna Finkler

Nachdem Sie die Inhalte der Lernsituation bestimmt haben, können Sie nun die Lehrenden festlegen, die an der Umsetzung der Lernsituation beteiligt sind. Dafür schätzen Sie zunächst ein, wie viele Stunden Ihnen für die Umsetzung zur Verfügung stehen.

Ziel

Verantwortlichkeiten und terminliche Eckpunkte sind klar geregelt und können im weiteren Arbeitsprozess berücksichtigt werden.

Vorgehensweise und Ergebnis

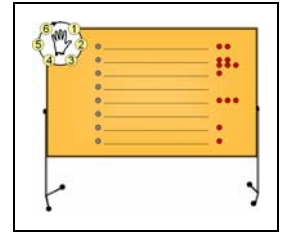
In Form einer Grobplanung bestimmen Sie den zeitlichen Rahmen der Lernsituation und legen verantwortliche Lehrende (Festangestellte, Honorarprofessoren) fest. Dabei markieren Sie einzuhaltende Fixpunkte (z. B. Termine von Honorarprofessoren) sowie flexible Bereiche, die Sie erst später endgültig festlegen können.

Hinweise

Die Auswahl der beteiligten Personen erfolgt in der Regel aufgrund bisheriger Unterrichtspraxis. Je konkreter die Lernsituation wird, desto leichter fällt es, beteiligte Personen entsprechend ihrer jeweiligen Profession (z. B. Pflegepädagogen, Sozialwissenschaftler ...) auszuwählen.

Handlungsschritt III: Lernsituation planen

Baustein III.1: Handlungsstruktur auswählen



In den vorherigen Handlungsschritten haben Sie sichergestellt, dass die Lernsituation den Anforderungen von Gesetz, Pflegepraxis und Schule gerecht wird. Sie starten nun mit der konkreten Planung der Lernsituation. Dabei können Sie mit der Auswahl einer Handlungsstruktur für die Lernsituation beginnen.

Ziel

Die ausgewählte Handlungsstruktur bietet einen strukturierenden Rahmen für die Lernsituation. Sie sichert Orientierung am pflegeberuflichen Handeln und erleichtert weitere inhaltliche Entscheidungen.

Vorgehensweise und Ergebnis

Aus der Vielzahl möglicher Handlungsstrukturen für Lernsituationen wählen Sie diejenige Handlungsstruktur aus, die Ihrer Meinung nach eine hohe Nähe zum gewählten Thema besitzt.

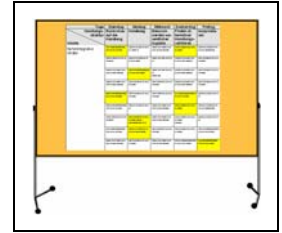
Hinweise

Die Arbeitshilfe enthält einige Beispiele für Handlungsstrukturen. Diese können Sie um eigene Handlungsstrukturen ergänzen.

In der Regel drängen sich für eine Lernsituation einige wenige Handlungsstrukturen geradezu auf. Fällt Ihnen dennoch die Auswahl schwer, können curriculare Überlegungen (welche Handlungsstrukturen gab es schon, welche eignen sich auch für andere Lernsituationen) hilfreich sein.

Handlungsschritt III: Lernsituation planen

Baustein III.2: Inhalte zuordnen und reduzieren



Nachdem Sie eine geeignete Handlungsstruktur für die gesamte Lernsituation ausgewählt haben, kann jetzt der Schritt erfolgen, in dem Sie die ausgewählten Inhalte der Handlungsstruktur zuordnen.

Ziel

Die ausgewählten und abgesicherten Inhalte für die gesamte Lernsituation sind schwerpunktmäßig den einzelnen Handlungsschritten der Handlungsstruktur zugeordnet. Ein weiteres wichtiges Ziel ist, die ausgewählten Inhalte quantitativ und qualitativ zu reduzieren, damit sie für die Lernenden verständlich dargeboten und in der zur Verfügung stehenden Zeit angemessen vermittelt werden können.

Vorgehensweise und Ergebnis

In diesem Schritt ordnen Sie die bisher gesammelten und abgesicherten Inhalte der Lernsituation entsprechend der ausgewählten Handlungsstruktur an. Damit durchbrechen Sie in der Regel die Fachlogik von Inhalten zugunsten einer berufsspezifischen Handlungslogik. Im weiteren Schritt nehmen Sie eine quantitative Reduktion vor, indem Sie die Anzahl der Inhalte verringern. Aus den übrig gebliebenen Inhalten wählen Sie einen Teil aus (vertikale qualitative Reduktion), den Sie nur ausschnittshaft bearbeiten können. Dabei bleiben bestimmte Inhalte unberücksichtigt. In dem darauf folgenden Schritt greifen Sie Inhalte heraus, die Sie medial oder methodisch so aufbereiten, dass sie für Lernende fassbar werden. (horizontale Reduktion). (→ **Exkurs: Didaktische Reduktion von Inhalten**).

Der Prozess wird beendet, indem Sie nun alle Inhalte erneut der Handlungsstruktur der Lernsituation zuordnen. Einige Inhalte werden zusätzlich mit ihrer medialen und methodischen Aufbereitung versehen.

Hinweise

Bei Lernsituationen mit größerem Stundenumfang (z.B. mehr als 8 Unterrichtsstunden) ist es sinnvoll, die Lernsituation an dieser Stelle in kleinere Lerneinheiten zu unterteilen. Die Zuordnung der Inhalte wird erleichtert, wenn Sie zunächst für jeden Handlungsschritt Ihrer Handlungsstruktur einen Unterrichtstag bzw. eine Lerneinheit vorsehen. Nachdem Sie die Inhalte grob zugeordnet haben, können Sie diese anfängliche Zuordnung auch wieder auflösen und beispielsweise mehrere Schritte der Handlungsstruktur einem Unterrichtstag bzw. einer Lerneinheit zuordnen.

Einige Inhalte lassen sich möglicherweise überhaupt nicht zuordnen. In diesem Fall sollten Sie zunächst prüfen, ob der Inhalt tatsächlich passend für die Lernsituation ist oder ob unter Umständen die Auswahl der Handlungsstruktur noch mal überdacht werden muss.

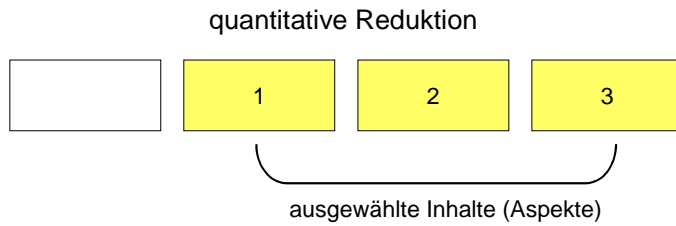
Es kann aber auch sein, dass übrig gebliebene Inhalte in Form eines fachsystematischen Einschubs losgelöst von der Lernsituation unterrichtet werden müssen.

Exkurs: Didaktische Reduktion der Inhalte

Jeder Lehrende kennt das Problem, Inhalte und Sachverhalte einer komplexen fächerintegrativen Thematik für den Unterricht so zu vereinfachen, dass sie einerseits für Lernende begreifbar und fassbar werden; andererseits sollen die ausgewählten Inhalte wissenschaftlich fundiert bleiben, nicht verfälscht werden und darüber hinaus auch noch allgemeine Gültigkeit besitzen. Dieser umfassende Prozess der Reduktion erfolgt in verschiedenen Schritten, die nachfolgend näher skizziert werden.

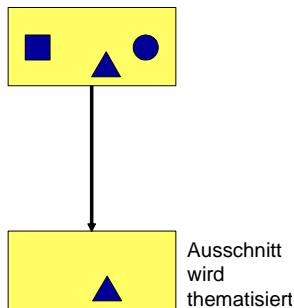
Die **quantitative Reduktion**, die im Regelfall zu Beginn der Unterrichtsplanung steht, wird immer dann durchgeführt, wenn der Gegenstandsbereich zu komplex, also zu umfangreich

ist. Hier wird vor allen Dingen die Zahl der Einzelaspekte reduziert, damit der Lernende sich mit einem überschaubaren Lerngegenstand auseinandersetzen kann. Der Lehrende muss Entscheidungen treffen, welche Schwerpunkte er besonders hervorhebt und welche er vernachlässigt. Wichtig bei diesem Schritt ist, dass der Lernende über



diese Entscheidungsprozesse informiert ist und der Prozess transparent gemacht wird. Liegt das Ergebnis der quantitativen Reduktion vor, können weitere Schritte der vertikalen und horizontalen Reduktion getroffen werden.

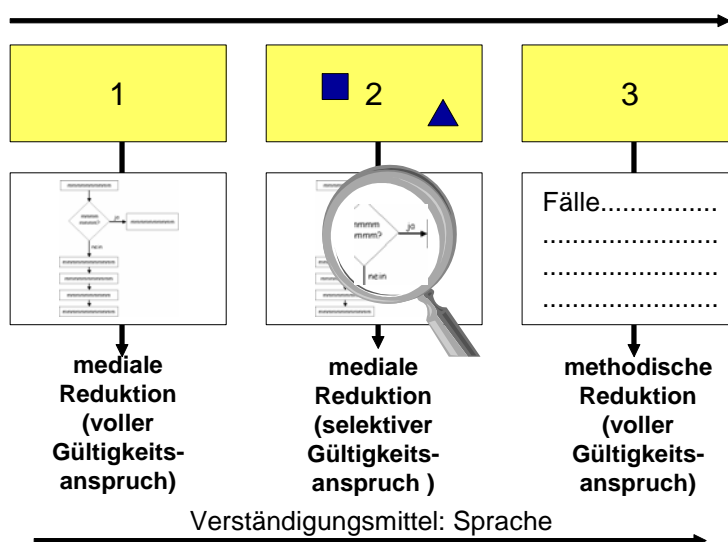
Vertikale qualitative Reduktion



Vertikale, qualitative Reduktion

Hier erfolgt eine zunehmende Reduzierung des Gültigkeitsumfanges von Stufe zu Stufe. Dies ist nur möglich, wenn der Lehrende sich für eine ausschnittshafte Darstellung des Sachverhaltes entscheidet.

Horizontale qualitative Reduktion



Horizontale, qualitative Reduktion

Hier bleibt der fachwissenschaftliche Sachverhalt auf der gleichen gehaltvollen Aussagestufe bestehen. Lediglich der Zugang wird für den Lerner erleichtert. Bei dieser Reduktion versucht der Lehrende, abstrakte Aussagen durch geeignete Transmitter (z.B. durch Medien wie Skizzen, Bilder, Graphiken oder Methoden wie Fälle oder Analogien) vereinfacht darzustellen.

Sowohl bei der vertikalen als auch bei der horizontalen Reduktion liegt eine qualitative Veränderung vor.

Bei beiden Reduktionsschritten ist es möglich, dass entweder der Gültigkeitsumfang der Aussage aufrechterhalten bleibt (Abstraktion) oder die Einschränkung bzw. der Ausschnitt auf eine wichtige Aussage (Selektion) hervorgehoben wird. Lehrende reduzieren ihre Inhalte, indem sie entweder Sachverhalte umformen oder sich für exemplarische Darstellungen entscheiden.

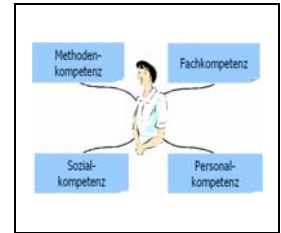
Beide Vorgehensweisen bergen in sich Vor- und Nachteile. In beiden Fällen benötigt der Lehrende eine umfassende Fachkompetenz sowie hohe didaktische Fähigkeiten, damit er Sachverhalte in andere Methoden und Medien transformieren kann. Dass, was der Lehrende reduziert und zum exemplarischen Prozess des Lehrens macht, muss der Schüler in umgekehrter Weise sich erarbeiten. So werden Lernende mit einfachen Sachverhalten konfrontiert, um später komplizierte und komplexe Situationen zu analysieren und zu abstrahieren. Alle Reduktionsprozesse erfordern vom Lehrenden im Unterrichtsgeschehen eine hohe linguistische Transformation. Denn letztendlich dient als Verständigungsmittel bei der Erläuterung und Erklärung eines Sachverhaltes häufig die Sprache. Auch hier kann von einer Reduzierung gesprochen werden, denn eine vereinfachte Sprache (mit erklärenden Worten und Begriffen) trägt häufig zu einer verbesserten Verständigung bei.

Literatur:

- Hauptmeier, G.** (1999): Didaktische Reduktion bzw. Pädagogische Transformation. In F.-J. Kaiser, **G. Pätzold** (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 175 - 178
- Kath, F. M.** (1978): Ein Modell zur Unterrichtsvorbereitung. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Pahl, J.-P., Ruppel, A.** (2001). Bausteine beruflichen Lernens im Bereich Technik. Teil 1: Unterrichtsplanung und didaktische Elemente (2. überarbeitete und geänderte Auflage). Alsbach: Leuchtturm-Verlag.

Handlungsschritt III: Lernsituation planen

Baustein III.3: Kompetenzen formulieren



Sie haben jetzt alle Inhalte so weit reduziert, dass sie für die Lerngruppe angemessen sind, in der zur Verfügung stehenden Zeit unterrichtet werden können und Sie haben bereits einige Ideen und Möglichkeiten gesammelt, mit welchen Beispielen, Methoden und Medien Sie die Unterrichtsinhalte darbieten möchten.

Ziel

An den ausgewählten Inhalten, die methodisch und medial erarbeitet werden, sollen Lernende einen Zuwachs ihrer beruflichen Handlungskompetenz erfahren. Dazu ist es erforderlich, die Teilkompetenzen: Personal-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz anhand konkreter Verben und Schwierigkeitsstufen zu formulieren.

Vorgehensweise und Ergebnis

Schauen Sie sich jetzt noch einmal die durch die didaktische Reduktion ausgewählten Inhalte an. Da eine komplexe Lernsituation (meist ca. 40 U-Std.) im Regelfall aus mehreren Lerneinheiten besteht, ist es sinnvoll, die einzelnen Inhalte den jeweiligen Lerneinheiten zuzuordnen. Entscheiden Sie gemeinsam im Team, an welchem Inhalt welche Teilkompetenz besonders gefördert werden soll. Setzen Sie für die Inhalte und die entsprechenden Lerneinheiten jeweils einen Schwerpunkt. Formulieren Sie für jede Teilkompetenz (Personal-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz) ein Beispiel; führen Sie dies für jede Lerneinheit durch.

(→ **Exkurs: Lernerfolgskontrolle**)

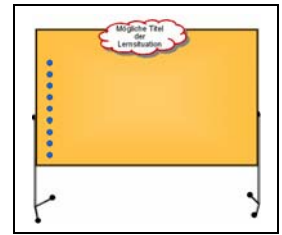
Hinweise

Verwenden Sie bei der Formulierung aktive Verben (wie z.B. beschreiben, analysieren, beobachten, sich hineinversetzen, sich bewusst sein). Vielleicht gelingt es Ihnen, anhand der Verben eine gewisse Stufung des Komplexitätsgrades zu beschreiben. (z.B. erklären = unterste Stufe; analysieren = mittlere Stufe; beurteilen = höchste Stufe). Vermeiden Sie die Formulierungen wissen, können und lernen, da diese Beschreibung später bei der Lernerfolgskontrolle wenig hilfreich ist.

Wichtig! Die Fachkompetenz ist **immer** integraler Bestandteil der drei anderen Teilkompetenzen.

Handlungsschritt III: Lernsituation planen

Baustein III.4: Titel der Lernsituation festlegen



Nachdem Sie konkrete Inhalte und durch die Lernsituation geförderte Kompetenzen bestimmt haben, können Sie den endgültigen Titel der Lernsituation formulieren.

Ziel

Die Lernsituation hat einen aussagekräftigen, handlungsorientierten Titel, der das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lernenden für die zentralen Aspekte der Lernsituation weckt.

Vorgehensweise und Ergebnis

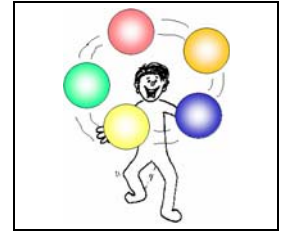
Den bisher verwendeten Arbeitstitel der Lernsituation ersetzen Sie nun durch einen präzisen und aussagekräftigen Titel. Dazu sammeln Sie zunächst kreativ eine Reihe möglicher Vorschläge und wählen daraus anschließend den endgültigen Titel aus. Die Entscheidung über den Titel erfordert es, dass Ihnen die wesentlichen Aspekte der Lernsituation deutlich sind, weshalb dieser Schritt erst jetzt möglich ist.

Hinweise

Für die Ideensammlung bietet es sich an, zunächst einzelne Worte / Bestandteile zu sammeln, welche in jedem Fall im Titel enthalten sein sollten und anschließend aus diesen Bestandteilen einen Titel zu formulieren. Liegen mehrere Vorschläge für Titel vor, kann eine Punktabfrage die Entscheidung unterstützen.

Handlungsschritt III: Lernsituation planen

Baustein III.5: Methoden auswählen



Nachdem Sie die Inhalte, zu fördernden Kompetenzen und den Titel der Lernsituation festgelegt haben, starten Sie nun mit der konkreten Unterrichtsablaufplanung und der Auswahl von Methoden.

Ziel

In der Lernsituation kommen Methoden zum Einsatz, welche einerseits eine Nähe zu den Inhalten und zu fördernden Kompetenzen aufweisen und andererseits mit den unterrichtenden Lehrerpersönlichkeiten in Einklang stehen.

Vorgehensweise und Ergebnis

Je nach Zielsetzung und Einsatzmöglichkeiten der verschiedenen Methoden wählen Sie diejenigen Methoden aus, mit denen Sie den Kompetenzzuwachs der Lernenden in besonderer Weise unterstützen. Dabei orientieren Sie sich an der Systematisierung der Methoden (z.B. Methoden zur Wahrnehmung, Methoden zum Erfahrungsaustausch, ...). Alle ausgewählten Methoden sollten für Sie als Lehrende vorstellbar und handhabbar sein, so dass Sie in Ihrer Lehrerrolle authentisch bleiben.

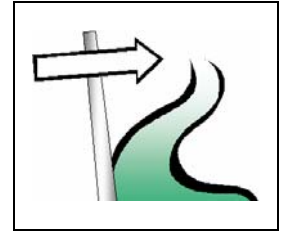
Hinweise

Die Arbeitshilfe schlägt unterschiedliche Kategorien von Methoden vor und listet zu jeder Kategorie einige Beispiele auf. Erweitern Sie diese Auflistung um Methoden aus Ihrem eigenen Erfahrungsschatz bzw. aus der Literatur. Entdecken Sie gemeinsam mit Ihren Lernenden die Freude am Erproben bisher unbekannter Methoden.

Die Bausteine III.5 (Methoden auswählen) und III.6 (Unterrichtsablaufplan erstellen) erfolgen in der Regel parallel. Sie werden hier nur zur besseren Verständlichkeit getrennt dargestellt.

Handlungsschritt III: Lernsituation planen

Baustein III.6: Unterrichtsablaufplan erstellen



Parallel zum vorherigen Baustein (III.5 Methoden auswählen) erstellen Sie einen Unterrichtsablaufplan für die einzelnen Tage / Lerneinheiten Ihrer Lernsituation.

Ziel

Der geplante Verlauf der Lernsituation inklusiver aller Handlungsschritte und benötigter Materialien steht fest und ist für alle an der Lernsituation Beteiligten transparent.

Vorgehensweise und Ergebnis

Anhand eines vorgegebenen Musters erstellen alle an der Lernsituation beteiligten Lehrenden einen Unterrichtsablaufplan. Dieser enthält Zeitangaben, geplante Handlungsschritte, Methoden und Sozialformen sowie benötigte Materialien.

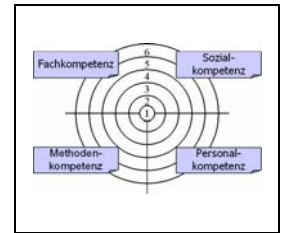
Hinweise

Insbesondere Anfängern unter den Lehrenden ist der Unterrichtsablaufplan eine große Unterstützung bei der Planung und Durchführung von Unterricht.

In der Regel beinhaltet eine Lernsituation mehrere Teile („Lerneinheiten“), die von unterschiedlichen Lehrenden abgedeckt werden. Wenn Sie Ihre Unterrichtsablaufpläne untereinander austauschen, erhöht sich die Transparenz der Lernsituation für alle Beteiligten. Anfängliche Hemmschwellen, das „eigene“ für andere sichtbar zu machen, können im Team überwunden werden.

Handlungsschritt III: Lernsituation planen

Baustein III.7: Lernerfolgskontrolle auswählen



Sie haben nun Ihren Unterrichtsablauf detailliert geplant und jeweils Methoden für die Erarbeitung der Inhalte festgelegt. Im nächsten Schritt bestimmen Sie, welche Lernerfolgskontrollen Sie in die Lernsituation integrieren möchten.

Ziel

Die Instrumente zur Überprüfung der vier Teilkompetenzen (Personal-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz) liegen fest.

Vorgehensweise und Ergebnis

Die Teilkompetenzen, die in der jeweiligen Lerneinheit gefördert werden, bestimmen die Auswahl der Instrumente zur Lernerfolgskontrolle. Darüber sollten Sie im Team eine Einigung finden.

Z.B. gibt die Klausur Aufschluss über die Fachkompetenz; die Präsentation liefert Hinweise für die Methodenkompetenz, die Arbeit in Gruppen lässt Rückschlüsse zur Sozialkompetenz zu und die Personalkompetenz kann anhand des Lerntagebuches erschlossen werden.

Hinweise

Nicht die Kompetenzen werden überprüft, sondern deren Indikatoren, die durch Verhalten, Strategien oder Produkte beobachtbar und beurteilbar sind.

Exkurs: Lernerfolgskontrolle

Lernerfolgskontrollen verfolgen kontroverse Ziele, die zwischen Förderung und Selektion liegen. Förderung bedeutet, dem Lernenden eine individuelle Rückmeldung über seinen Lernstand zu geben, ohne dass damit eine Notengebung verbunden wäre. Selektion fußt auf einer notenbasierten Einschätzung des Lernenden, die seinen Leistungsstand zu einem bestimmten Zeitpunkt in Form von konventionalisierten Noten wiedergibt.

Die Bezugsbasis für Lernerfolgskontrollen stellt seit den KMK-Handreichungen von 1996 die berufliche Handlungskompetenz dar, die sich aus den vier Teilkompetenzen

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Personalkompetenz
- Sozialkompetenz

zusammensetzt. Die Altenpflegeausbildung wird mit drei Prüfungsbestandteilen (schriftlich, praktisch und mündlich) abgeschlossen, wobei die einzelnen Teilkompetenzen sich anteilmäßig unterschiedlich in den drei Prüfungsarten wieder finden. Jede Teilkompetenz kann bzw. wird sowohl im Unterricht als auch später in der Lernerfolgskontrolle mit spezifischen Methoden bzw. Instrumenten gefördert und kontrolliert.

Für die Übung und Überprüfung der Methodenkompetenz eignet sich vor allen Dingen die Präsentation. Zur Überprüfung der Fachkompetenz bleibt auch weiterhin die Klausur das geeignete Instrument, um ökonomisch, zielgerichtet und annähernd objektiv zu einer Beurteilung zu gelangen. Hier wird die Sachnorm zugrunde gelegt, d. h., es werden vorher festgelegte Kriterien vereinbart und den Lernenden bekannt gegeben. Bei dieser Bezugsnorm wird der Frage nachgegangen, „wie gut der Proband ein Lehrziel oder Kriterium erreicht hat“ (Klauer 1986, 86).

Die Gruppenarbeit ist eine hervorragende Methode, um die Sozialkompetenz bei den Lernenden zu fördern und allmählich auch zu steigern. Hier könnte die soziale Bezugsnorm greifen, indem das Leistungsergebnis einer Person mit den Leistungsergebnissen anderer Personen in Bezug gesetzt wird und es zur Vergabe von Rangplätzen kommt (Heckhausen 1989, 272). Die Personalkompetenz lässt sich vor allen Dingen an Hand eines Lerntagebuches, das mit entsprechenden Reflexionsaufgaben z. B. in Bezug auf Lernprozess und Lernergebnis ausgestattet ist, prüfen (Schneider 2003, 4ff). Hier greift die individuelle Norm, die aufgrund der zeitlichen Perspektive eine Aussage zu der jeweiligen Entwicklung eines Lernenden machen kann. Also: ob die Leistung besser geworden ist oder sich verschlechtert hat (Schneider, 2003, 7).

In unserer Lernsituation „Verhalten von Menschen mit Demenz als Lebensäußerung verstehen und eigenes Handeln reflektieren“ wurden folgende Methoden zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz realisiert (siehe nächste Seite):

Instrumente bzw. Methoden zur Förderung und Überprüfung von Teilkompetenzen	Charakterisierung	Kompetenzschwerpunkte	Verortung in der Lernsituation
Alle Lernstandsbestimmungen sind sowohl ohne als auch mit Benotung möglich	Gruppenarbeit	Formalisierte Selbst- und Fremdbeobachtung bei der Durchführung der Gruppenarbeit	Fachkompetenz Sozialkompetenz Methodenkompetenz Personalkompetenz Lerneinheit II Lerneinheit III (Gruppenpuzzle) Lerneinheit IV Lerneinheit V
	Präsentation	Selbstständige Erarbeitung und Präsentation eines Produkts im Unterricht (in Einzel- oder Gruppenarbeit)	Fachkompetenz Methodenkompetenz Ggf. Sozialkompetenz Lerneinheit II Lerneinheit III Lerneinheit IV
	Protokoll	Selbstständige Zusammenfassung eines Themas in Einzel- oder Gruppenarbeit	Fachkompetenz Methodenkompetenz Ggf. Sozialkompetenz Lerneinheit II Lerneinheit III Lerneinheit IV
	Rollenspiel	Reale Situationen, Probleme oder Konflikte werden in der Interaktion mit anderen Personen bearbeitet	Fachkompetenz Sozialkompetenz Methodenkompetenz Lerneinheit IV Nach Beendigung der Lernsituation
	Erkundungsauftrag	Eine Lernaufgabe wird durch Erkundung der Praxis bearbeitet. Hierbei wird das in der Lernsituation erworbene Wissen angewendet und vertieft	Fachkompetenz Methodenkompetenz Lerneinheit II Lerneinheit III Lerneinheit V Lerneinheit IV
	Praxisaufgabe	Eine berufliche Aufgabenstellung, die in der Lernsituation bearbeitet wurde, wird in der Praxis geübt, vertieft	Fachkompetenz Methodenkompetenz Sozialkompetenz Personalkompetenz Nach Beendigung der Lernsituation
	Fallorientierte und fachsystematische Überprüfung anhand einer Klausur	Alle Lernenden arbeiten gleichzeitig an einer gleichen Aufgabenstellung Dauer: 120 Minuten	Fachkompetenz Methodenkompetenz Nach Beendigung der Lernsituation
	Lerntagebuch	Dokumentation und Reflexion der individuellen Arbeit in der Gruppe. Formalisiertes Fachgespräch über Prozess und Ergebnis der individuellen Arbeit	Fachkompetenz Methodenkompetenz Sozialkompetenz Personalkompetenz Während der gesamten Lernsituation

	Diese Methoden wurden in verschiedenen Lerneinheiten der Lernsituation zur Förderung der unterschiedlichen Teilkompetenzen eingesetzt.
	Diese Instrumente der Lernerfolgskontrolle liegen für die oben genannte Lernsituation vor und können genutzt werden.

Für die Überprüfung der Fachkompetenz, aber auch der Methodenkompetenz, haben wir uns für eine Klausur entschieden. Die Klausur beinhaltet zwei Bearbeitungsformen: die fallorientierte und die fachsystematische Bearbeitung. Bei der Erstellung der Klausur wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

- I. die Niveaustufen für den kognitiven Bereich (verschiedene Schwierigkeitsstufen und die damit verbundene Vergabe der Punktzahlen)
- II. die verschiedenen Aufgabentypen
- III. die Berücksichtigung, dass lernschwache Schüler mit den Niveaustufen 1 und 2 noch ein „ausreichend“ erhalten können.

Niveaustufen -für den kognitiven Bereich-

Kenntnisse	Verstehen	Anwendung	Analyse	Synthese	Evaluation
Das Wissen und Erinnern von gelernten Fakten, Begriffen und Regeln ohne Berücksichtigung der Frage, ob Verständnis vorliegt oder ob Beziehungen gesehen werden.	Mit dieser Kategorie wird das „niedrigste Verständnisniveau“ angesprochen. Der Lernende vermag zwar in eigenen Worten Zusammenfassungen des Gelernten zu geben; Beziehungen zu anderen Informationen und Implikationen werden auf dieser Ebene allerdings nicht verlangt.	Auswahl und Anwendung einer Methode, Regel oder Idee zur Lösung eines Problems in einer gegebenen Situation.	Vom Lernenden wird gefordert, eine Gegebenheit in Teile zu zerlegen, d. h. Ideen zu zertifizieren, Ihre Hierarchie sowie die zwischen ihnen bestehenden Beziehungen zu erkennen.	Die Synthese fordert den Lernenden, Elemente zu einem Ganzen zusammenzufügen. Zuvor identifizierte Teile bzw. Ideen werden neu geordnet und kombiniert, damit das Lernmaterial zu einer Klarheit gebracht wird, die zuvor nicht bestanden hat.	Finden eines Urteils bezüglich des Wertes von Material und Methoden, die für bestimmte Zwecke eingesetzt werden.

(aus Mietzel 2001, 404 f)

Zu I.:

Für die Niveaustufe 1 (Kenntnisse) werden für die Aufgabenstellung hauptsächlich z. B. die Verben aufzählen, beschreiben und eintragen verwendet.

Für die Niveaustufe 2 (Verstehen) werden für die Aufgabenstellung hauptsächlich z. B. die Verben einordnen, erklären, begründen verwendet.

Für die Niveaustufe 3 (Anwendung) werden für die Aufgabenstellung hauptsächlich z. B. die Verben demonstrieren, anwenden, konstruieren verwendet.

Für die Niveaustufe 4 (Analyse) werden für die Aufgabenstellung hauptsächlich z. B. die Verben ableiten, gegenüberstellen, klassifizieren verwendet.

Für die Niveaustufe 5 (Synthese) werden für die Aufgabenstellung hauptsächlich z. B. die Verben entwickeln, zusammenfügen, gestalten verwendet.

Für die Niveaustufe 6 (Beurteilung/Evaluation) werden für die Aufgabenstellung hauptsächlich z. B. die Verben beurteilen, Schlüsse ziehen, folgern verwendet.

Zu II.:

Da die Klausur zwei unterschiedliche Bearbeitungsformen beinhaltet, sind entsprechende Aufgabentypen ausgewählt worden. (Ebbinghaus, Schmidt 1999, 51-78)

A) Fallorientierte Bearbeitung

1. Offene schriftliche Kurzantwortaufgaben

Bei einer offenen schriftlichen Aufgabenstellung kann der Lernende seine Ideen, Gedanken und sein Wissen in eigenen Worten wiedergeben. Durch den Hinweis „Kurzantwort“ wird er aufgefordert, seine Beschreibungen zu verdichten und möglichst in kurzer und knapper Form wiederzugeben. Dies ist häufig ein Problem für Lernende, da sie es nicht gewohnt sind, ihre Gedanken schriftlich, kurz und prägnant auf den Punkt zu bringen.

2. Halboffene schriftliche Kurzantwortaufgaben

Bei der halboffenen schriftlichen Aufgabenstellung sind durch den Beurteilungsmaßstab nur begrenzt inhaltliche Antworten möglich, die sich dann in einem bestimmten Erwartungshorizont bewegen. Bei diesem Aufgabentyp hat der Lernende selbst noch die Möglichkeit, Antwortmöglichkeiten für sich auszusuchen, die nicht vorgegeben sind; aber er bekommt einen Rahmen gesteckt, in dem er seinen Beantwortungsradius ausdehnen kann.

B) Fachsystematische Bearbeitung

1. Offene schriftliche Kurzantwortaufgaben

s. oben

2. Halboffene schriftliche Kurzantwortaufgaben

s. oben

3. Umordnungsaufgabe

Die schriftliche Umordnungsaufgabe ist eine Aufgabe, bei der Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, die allerdings in einen neuen Zusammenhang gebracht werden müssen. Grundsätzlich werden drei Arten von Umordnungsaufgaben unterschieden:

- **Zuordnungsaufgabe**
Hierbei müssen vorgegebene Antwortmöglichkeiten vorgegebenen Gruppen, Marginalien oder Elementen zugeordnet werden.
- **Reihenfolgeaufgabe**
Hier müssen vorgegebene Antwortmöglichkeiten in eine logische Reihung bzw. Abfolge gebracht werden.
- **Vervollständigungsaufgabe**
Hierbei müssen in einem vorgegebenen Text die semantischen Lücken durch vorgegebene Begriffe vervollständigt werden.

4. Schaubild erstellen

- **Mit vorgegebenem Text**
Hier müssen anhand eines vorgegebenen Textes Schlüsselbegriffe ermittelt und benannt werden, die dann in einem Schaubild zu realisieren sind.
- **Mit vorgegebenen Begriffen (Strukturlegeplan)**
Hier muss anhand von vorgegebenen Begriffen ein visualisiertes Bild bzw. eine Struktur gezeichnet bzw. entwickelt werden, damit durch vorgegebene, noch zu ergänzende Symbole (wie z. B. Pfeile) der systemische Kontext bzw. Gesamtzusammenhang erkennbar ist.

5. Ausgewählte Aufgabentypen für die Klausur

Fallorientierte Bearbeitung	
Aufgabentypen	Beispiele
<ul style="list-style-type: none"> • Offene schriftliche Kurzantwortaufgabe 	Analysieren Sie in wenigen Kurzsätzen, wie Schülerin Andrea und Frau Klewe die Situation jeweils für sich deuten.
<ul style="list-style-type: none"> • Halboffene schriftliche Kurzantwortaufgabe 	Benennen Sie drei nonverbale Kanäle, auf denen Frau Klewe kommuniziert und belegen Sie diese jeweils mit einem beobachtbaren Signal aus dem Fall.
Fachsystematische Bearbeitung	
Aufgabentypen	Beispiele
<ul style="list-style-type: none"> • Offene schriftliche Kurzantwortaufgabe 	Pflegende haben die Aufgabe, den Bedürfnissen von Menschen mit Demenz nachzukommen. Beschreiben Sie in Bezug auf die Lebensaktivität Essen und Trinken, wie dieser Anspruch in die Praxis umgesetzt werden kann.
<ul style="list-style-type: none"> • Halboffene schriftliche Kurzantwortaufgabe 	Nennen Sie die zentralen psychischen Bedürfnisse von Menschen mit Demenz nach Tom Kitwood.
<ul style="list-style-type: none"> • Umordnungsaufgaben 	
- Zuordnungsaufgabe	Nennen Sie die beiden häufigsten Typen der Demenz und ordnen Sie diese den aufgeführten Verlaufsformen zu.
- Vervollständigungs-aufgabe	<p>In dem nachfolgenden Text über das Personsein von Menschen mit Demenz fehlen einige Wörter. Vervollständigen Sie den Text mit den unten aufgeführten Begriffen. Tragen Sie dazu die Begriffe in die entsprechende Lücke im Text ein: Mensch, Vertrauen Anerkennung, positiv, Interaktion, respektiert</p> <p>Personsein bedeutet von anderen Menschen _____ zu werden, von anderen Menschen _____ zu erfahren und von anderen Menschen _____ entgegengebracht zu bekommen. Kein _____ kann aus sich selbst heraus eine Person sein. Für das eigene Personsein benötigt der Mensch die _____ wertschätzende _____ mit anderen Menschen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Schaubild erstellen: 	
- Strukturlegeplan	<p>Ordnen Sie folgenden Begriffe vor dem Hintergrund des personzentrierten Ansatzes nach Kitwood zu einem logischen Struktur-bild:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positive Interaktionsformen • Negative Interaktionsformen • Psychische Bedürfnisse • Mensch mit Demenz • Pflegeperson • Beziehung <p>Stellen Sie zwischen den einzelnen Begriffen durch Pfeile inhaltliche Verbindungslinien her.</p>

Zu III.:

Die Berücksichtigung der Niveaustufen 1 und 2 (Kenntnisse und Verstehen) wurde so vorgenommen, dass ca. die Hälfte der Aufgabentypen durch diese Taxonomiestufen repräsentiert wird. Damit lösen wir den Anspruch ein, dass lernschwächere Schüler eine realistische Chance erhalten, diese Aufgaben, die sich auf der Ebene des Aufzählens, Beschreibens, Eintragens oder aber Einordnens, Erklärens und zum Teil Begründens bewegen, beantworten können und damit eine Rückmeldung ihres Lernerfolges erhalten.

Literatur:

- Depping, D.** (2004): Pool von Prüfungsformen und Aufgabentypen. Unterricht Pflege 1/2004, 12-19
Ebbinghaus, M., Schmidt, J. U. (1999): Prüfungsmethoden und Aufgabenarten. Bielefeld: Bertelsmann.
Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln (2. völlig überarbeitete und ergänzte Auflage). Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hongkong: Springer-Verlag.
Klauer, K. J. ((1986): Forschungsmethoden der Pädagogischen Psychologie. In: B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber, H. Mandl (Hrsg.), München, Weinheim: Urban & Schwarzenberg, S. 73-95.
Schneider, K. (2003): Beurteilung und Bewertung – ein Spannungsbogen zwischen fördern und fordern. Unterricht Pflege 5/2003, 4-16

Handlungsschritt III: Lernsituation planen

Baustein III.8: Praxisauftrag formulieren



Nachdem Sie den Ablauf der schulischen Lernsituation geplant haben, folgt nun ein erneuter Blick in die Praxis: die Formulierung eines Praxisauftrages.

Ziel

Ein auf die Inhalte der Lernsituation abgestimmter Praxisauftrag regt die Lernenden dazu an, das Gelernte in der Praxis anzuwenden und zu üben. Praxisanleitende sind über zentrale Anleitungsaufgaben informiert.

Vorgehensweise und Ergebnis

Aus den beruflichen Handlungen, auf welche die Lernsituation vorbereitet, wählen Sie eine oder mehrere Aufgabenstellungen als Praxisauftrag aus. Sie beschreiben die Organisation und Durchführung des Auftrages so, dass er für Außenstehende (Praxisanleiter/innen) verständlich ist und fügen ggf. weiterführende Informationen bei. Bezüglich der Durchführung und Reflexion des Praxisauftrags legen Sie fest, welche Personen und Lernorte jeweils beteiligt sind. Dabei berücksichtigen Sie die Bedingungen der Lernorte.

(→ Ein Beispiel für einen Praxisauftrag finden Sie unter der exemplarischen Lernsituation zur Pflege von Menschen mit Demenz.)

Hinweise

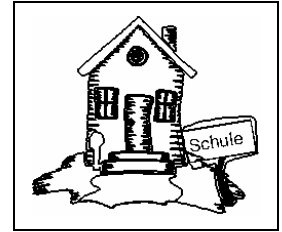
Bei der Formulierung von Praxisaufträgen sind Fragen und Anregungen von Praxisanleiter/innen besonders wertvoll.

Möglicherweise haben einige Lernende im auf die Lernsituation folgenden Praxiseinsatz keine Gelegenheit, den Praxisauftrag durchzuführen. Es bietet sich an, alle Praxisaufträge in einer Ausbildungsbegleitmappe zu sammeln, so dass die Lernenden diese bearbeiten, sobald sie dazu Gelegenheit haben.

Eine erforderliche (Mindest-)menge an Praxisaufträgen ist nicht festgelegt, es bleibt also Entscheidung jeder Schule, wie viele Praxisaufträge sie erstellt. Empfehlenswert ist es, den Lernenden aus jedem Theorieblock einen Praxisauftrag mitzugeben. Darüber hinaus sind die Praxisanleiterinnen vor Ort gefragt, durch geeignete Anleitungssituationen den Theorie-Praxis-Transfer zu unterstützen.

Handlungsschritt III: Lernsituation planen

Baustein III.9: Lernsituation an die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen anpassen



Sie haben jetzt alle Vorbereitungen für den Unterricht einschließlich Praxisaufgabe abgeschlossen. Jetzt folgt die schulorganisatorische Realisierung der geplanten Lernsituation mit den einzelnen Lerneinheiten.

Ziel

Die Lernsituation ist den schulorganisatorischen Bedingungen (z.B. Einsatz von Honorardozenten, Verfügbarkeit von Räumen) angepasst, so dass daraus ein konkreter Stundenplan mit Titel der Lernsituation sowie den dort unterrichtenden Lehrenden resultiert.

Vorgehensweise und Ergebnis

Für die Umsetzung der Lernsituation, die in der Regel aus mehreren Lerneinheiten besteht, muss jetzt ein geeignetes Organisationsmodell gefunden werden. Neben so genannten thematischen Unterrichtswochen, deren verbindendes Glied für die einzelnen Lehrenden mit ihren Fächern die Gesamthematik der Woche ist, haben sich bislang in der Unterrichtspraxis für komplexe Lernsituationen, die zusammenhängend unterrichtet werden, folgende Modelle bewährt:

1. Die Insellösung
2. Die Projektwoche

Bei der **Insellösung** werden kleinere Lerneinheiten thematisch gebündelt, so dass sie eine in sich geschlossene Einheit darstellen. Die verbleibende Unterrichtszeit wird aufgrund der schulorganisatorischen Bedingungen zur Bearbeitung anderer Thematiken genutzt bzw. weiterer Unterricht erfolgt fächerorientiert. Bei der Insellösung gibt es viele Mischformen, die hier nicht alle aufgeführt werden können.

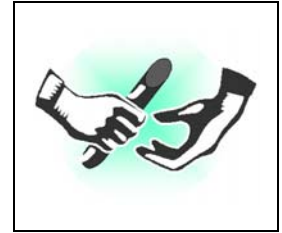
Bei der **Projektwoche** handelt es sich um eine optimale Lösung, in der die Lernsituation durchgängig ohne Unterbrechung anderer Themen oder Bezugsfächer von einem oder mehreren Lehrenden unterrichtet werden kann.

Hinweise

In der Unterrichtspraxis gibt es eine Fülle von unterschiedlichen Organisationsmodellen, die häufig in den Bundesländern von den Rahmenlehrplänen bestimmt werden. Bei der Implementierung von fächerverbindenden Lernsituationen hat sich eine stufenweise Einführung bewährt.

Handlungsschritt IV: Lernsituation durchführen

Baustein IV.1. Stabübergabe gewährleisten



Sie haben jetzt die drei Handlungsschritte: Rahmenbedingungen klären, Lernsituation legitimieren und Lernsituation planen abgeschlossen, so dass Sie sich nun dem vierten Handlungsschritt: Lernsituation durchführen widmen können.

Ziel

Wenn in einer Lernsituation, die aus mehreren Lerneinheiten besteht, mehrere Lehrende unterrichten, ist es sinnvoll, eine kurze Übergabe wesentlicher Aspekte des durchgeführten Unterrichts an den nachfolgenden Kollegen bzw. die nachfolgende Kollegin vorzunehmen. Diese Informationsweitergabe zwischen den Lehrenden kann schriftlich (z.B. in einem Übergabebuch) oder mündlich (z.B. im Lehrerzimmer) erfolgen. Dies ist allerdings mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden. Dadurch ist es möglich, einen Ist-Soll-Abgleich in Bezug auf Inhalte, Methoden, Zeitangaben und evtl. aufgetretene Besonderheiten zu machen.

Vorgehensweise und Ergebnis

Unabhängig davon, welches Organisationsmodell (Insellösung oder Projektwoche) realisiert wurde, ist die so genannte Stabübergabe von einem Lehrenden zu einem anderen ein unabdingbarer Schritt, um die inhaltliche Kontinuität, die Stringenz der Handlungsstruktur sowie die Schnittstellen für Lehrende und Lernende aufrechtzuerhalten. Hier werden neben dem Abgleich zwischen Ist und Soll auch Schwierigkeiten sowie Abweichungen im Hinblick auf Zeit weitergegeben. Ein weiterer, wesentlicher Aspekt der Stabübergabe besteht in der inhaltlichen Schnittstelle von einer Lerneinheit zur anderen bzw. von einer Stunde zur nächsten. Hierunter sind inhaltliche Aspekte gemeint, die für den Lernenden einen „roten Faden“ ersichtlich machen. Dadurch ist es möglich, dass nachfolgende Lehrende genau diese Schnittstelle wieder aufgreifen und in der geplanten Handlungslogik weiterverfolgen. Darüber hinaus verhindert die Stabübergabe unnötige und sinnlose Wiederholungen ebenso wie das ständige Nachfragen von bereits behandelten Inhalten. Damit stellt der inhaltliche Schluss einer Lerneinheit gleichzeitig den Anfang der neuen Lerneinheit dar und fungiert als inhaltlicher Brückenschlag, der gleichzeitig den Einstieg in der nachfolgenden Lerneinheit darstellt.

Hinweise

In der Unterrichtspraxis besteht häufig ein zeitlicher Engpass, um diese Qualität der Stabübergabe zu gewährleisten. Nutzen Sie daher die Möglichkeit, Schnittstellen schriftlich zu fixieren bzw. Besonderheiten kurz und knapp in einem so genannten „Übergabebuch“ zu beschreiben, in das jeder Lehrende kurz vor Unterrichtsbeginn hineinschauen sollte.

Handlungsschritt IV: Lernsituation durchführen

Baustein IV.2: Inhalte im Klassenbuch festhalten



Nachdem Sie Ihren Unterricht durchgeführt und die wesentlichen Elemente der Stabübergabe für die anderen Kollegen und Kolleginnen schriftlich oder mündlich weitergegeben haben, können Sie jetzt die Eintragungen im Klassenbuch vornehmen.

Ziel

Handlungsschwerpunkte, Inhalte, Stunden sowie die entsprechenden Lernbereiche und Lernfelder sind im Klassenbuch ausgewiesen, damit nicht nur ein Nachweis für die Schulorganisation vorliegt, sondern auch der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung Folge geleistet wird.

Vorgehensweise und Ergebnis

Jeder Lehrende trägt für seinen durchgeführten Unterricht Verantwortung und dokumentiert dies in einem speziell für die Lernfeldumsetzung gestalteten Klassenbuch. Hierzu sind folgende Arbeitsschritte hilfreich:

- Durch das Ankreuzen wird ersichtlich, welche Lernbereiche und Lernfelder in der Lernsituation zum Tragen gekommen sind.
- Zu den jeweiligen Lernfeldern werden die unterrichteten Handlungsschwerpunkte mit den entsprechenden Inhalten und Stunden in das vorgegebene Raster des Klassenbuches eingetragen.
- Durch das Handzeichen der jeweiligen Lehrkraft wird ersichtlich, wer sich für den durchgeführten Unterricht verantwortlich zeigt.

Damit fungiert das Klassenbuch als Tagesübersicht, aus der sowohl die Gesamtstunden als auch die tangierten Lernbereiche und Lernfelder entnommen werden können.

Hinweise

Einige Schulen verfügen schon über entsprechende Software, so dass die Angaben aus dem Klassenbuch wöchentlich oder monatlich übertragen werden, damit eine bessere schulorganisatorische Planung möglich ist. Wichtig ist, dass eine Schule sich für ein Standardformular entscheidet, um dadurch die Kontinuität der Dokumentation zu erleichtern.

Handlungsschritt V: Lernsituation evaluieren

Baustein V.1: Gesamtevaluation mit den Lernenden durchführen



Nachdem Sie jetzt die Lernsituation durchgeführt und die notwendigen Dokumentationen dazu fixiert haben, bleibt nur noch der letzte Handlungsschritt: die Lernsituation zu evaluieren.

Ziel

Der erste Schritt der Evaluation sollte mit allen Beteiligten (Lernenden und Lehrenden) erfolgen. Die Rückschau auf den geplanten und durchgeführten Unterricht ermöglicht es Lernenden und Lehrenden, gemeinsam Konsequenzen für die weitere Unterrichtsarbeit zu ziehen. Alle beteiligten Akteure gleichen ihre Ziele ab, erkennen Stärken und Schwächen der durchgeführten Lernsituation und gewinnen evtl. Anregungen für die folgenden Unterrichtsplanungen.

Vorgehensweise und Ergebnis

Entwickeln Sie im Team strukturierte Leitfragen zu ausgewählten Schwerpunkten (wie z.B. Methoden, Inhalte, Medien) des Unterrichts, damit Sie von den Lernenden eine gezielte Rückmeldung erhalten. Am einfachsten und ökonomischsten ist die schriftliche Abfrage; wobei Sie darauf achten sollten, dass ein überwiegender Anteil der Fragen mit vorgegebenen Skalierungen versehen ist, da diese Form am schnellsten auszuwerten ist. Verwenden Sie nur wenige offene Fragen. Führen Sie die Evaluation nach Beendigung der Lernsituation durch, so dass die Lernenden genügend Zeit haben, die Fragen zu beantworten. Kalkulieren Sie auch Zeit ein, damit die Lernenden untereinander sich eine Rückmeldung geben können. Auch Sie sollten den Lernenden als Gesamtgruppe ein Feedback geben. Einzelreflexionen erfolgen über das Lerntagebuch und in speziell dazu vereinbarten Lernberatungsgesprächen. Werten Sie alle Ergebnisse anschließend schriftlich aus und sorgen Sie dafür, dass die Lerngruppe darüber zeitnah eine Rückmeldung erhält. Die gemeinsam gewonnenen Erkenntnisse sind nicht nur hilfreich für die nächsten Unterrichtsplanungen, die Sie alleine oder im Team durchführen, sondern ermöglichen Ihnen auch, einen entwicklungsbedingten Verlauf für die Lerngruppe festzuhalten.

Hinweise

Planen Sie für die Durchführung genügend Zeit ein! Erfahrungsgemäß fällt die Evaluation häufig aufgrund von Zeitmangel kürzer aus oder wird erst gar nicht mehr durchgeführt bzw. die Ergebnisse werden den Lernenden nicht rückgemeldet. Versuchen Sie, ein Buch für die evaluierten Lernsituationen anzulegen, so dass Sie oder Ihr Team jederzeit einen Überblick über die Evaluationsergebnisse der einzelnen Klassen haben.

Handlungsschritt V: Lernsituation evaluieren

Baustein V.2: Gesamtevaluation im Lehrerteam durchführen



Nachdem Sie die Evaluation mit den Lernenden durchgeführt haben und die Lerngruppe von Ihnen eine Rückmeldung bekommen hat, bleibt nur noch ein letzter Handlungsschritt: Gesamtevaluation mit allen beteiligten Lehrenden durchzuführen.

Ziel

Jeder Lehrende hat seinen Unterricht evaluiert bzw. die Teammitglieder reflektieren miteinander-, wie sie die gemeinsame Unterrichtsarbeit im Teamteaching erlebt haben. Der wertschätzende Umgang untereinander ermöglicht eine konstruktive Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtsarbeit.

Vorgehensweise und Ergebnis

Entwickeln Sie im Team eine Struktur, anhand deren Sie förderliche und hinderliche Faktoren des Unterrichtsgeschehens reflektieren. Legen Sie gemeinsam im Team fest, welche Aspekte relevant und Ihnen wichtig sind (z.B. Methoden, die Form der Teamarbeit oder aber Medien). Versuchen Sie, für die förderlichen und hinderlichen Faktoren Gründe zu finden. Es ist hilfreich, die interpretierten Evaluationsergebnisse zum Abschluss in einem Fazit festzuhalten. Unter dem Motto „Was bewahre ich und ist gut?“ „Was würde ich das nächste Mal anders machen?“ Dadurch haben Sie bereits Ihr neues Ziel formuliert.

Hinweise

Zur Überprüfung der eigenen Kompetenzentwicklung kann es hilfreich sein, die Ergebnisse schriftlich zu fixieren und vielleicht in einem eigenen Evaluationstagebuch festzuhalten.