

---

**Hansruedi Kaiser**

mit einem Beitrag von Gertrud Hundenborn  
und Roland Brüche

# **Wirksame Ausbildungen entwerfen**

**Das Modell der Konkreten Kompetenzen**



## **Dank**

Mein Dank gilt allen, die aktiv dazu beigetragen haben, dass aus abstrakten Konzepten konkrete Kompetenzen geworden sind. Insbesondere sind dies Beat Keller, Monika Beck, Stefan Knoth, Petra Dietle und das ganze Bildungszentrum für Gesundheitsberufe des Kantons Solothurn.

Hansruedi Kaiser

Im März 2005

## Vorwort

Lehrpläne dienen der Selektion, der didaktischen Anordnung und der Überprüfung von Ausbildungsinhalten. Insofern gehören sie zu den wichtigsten Instrumenten der Steuerung von Bildungsprozessen und dies obzwar in den letzten Jahren diese Funktion verschiedentlich in Frage gestellt worden ist. Damit ist auch ihre Revision eine der permanenten Aufgaben der Schuladministration, gewissermassen ein Dauergeschäft, das zur Zeit auch die Berufsbildung systematisch erfasst, zumal das neue, 2004 in Kraft getretene Berufsbildungsgesetz, zur Neukonzipierung der Ausbildungsbasis aller in der Schweiz ausgeübten Berufe verpflichtet. Hansruedi Kaiser hat ein Buch verfasst, das sich gerade als eine Wegleitung zur Entwicklung von Bildungsgängen präsentiert und insofern optimal in den aktuellen Horizont einfügt. Der Zeitpunkt der Publikation ist aber auch deswegen interessant, weil das letzte Jahrzehnt mit dem starken Aufkommen der sogenannten *Output-Steuerung* eine keineswegs «lehrplanfreundliche» Tendenz markiert hat. Demnach soll die Qualität der Bildung nicht mehr durch den *Input*, d. h. eben durch Lehrpläne, durch gute Ausbildung der Lehrkräfte oder gute Unterrichtsbedingungen gemäss einer verwurzelten europäischen Tradition, sondern vielmehr durch das Messen der Resultate, durch *Benchmarking* und systematische nationale und internationale Erhebungen gesichert werden. Mit dem Modell der *Konkreten Kompetenzen* liegt ein Verfahren zur Konstruktion von Berufscurricula vor, das unmittelbar aufzuzeigen vermag, wie die Sicherung von Wirksamkeit und Qualität von Ausbildungsgängen eines kreislaufförmigen Prozesses bedarf, der bei einer sorgfältigen und systematischen Analyse des Berufsfeldes ansetzt, um im konkreten Unterricht zum Abschluss zu kommen. Besagte Analyse erfolgt durch das Aufspüren von typischen, für den Beruf repräsentativen Situationen, die gleichzeitig als Basis für die Definition der zu erlernenden Kompetenzen und als Bezugsrahmen für die Ausgestaltung der Lernprozesse gilt. So kann eine implizite Aussage verdeutlicht werden: Die Erneuerung der Ausbildung und die Sicherung ihrer Qualität hat gleichermassen beim *Input* und beim *Output* anzusetzen, die Vermittlung von Eingang- und Ausgangsfaktoren wird zum Schlüssel für eine erfolgreiche Steuerung von Bildungsgängen.

H. Kaiser lässt eine mehrjährige Erfahrung in der Konstruktion von Ausbildungsgängen in dieses Buch einfließen. Das Resultat ist insofern originell, als es sich als Trilogie präsentiert, welche gezielt beim handbuchartigen, praktisch orientierten ersten Kapitel ansetzt. Darauf folgen zahlreiche Beispiele von unterschiedlich Ausbildungsgängen, die die Flexibilität des Ver-

fahrens dokumentieren. Den Abschluss bildet ein hilfreiches Glossar und vor allem eine Auseinandersetzung mit einigen grundlegenden Begriffen. Diese geben zwar keinen geschlossenen Theorierahmen ab und können insofern einem gewissen Eklektizismus nicht entgehen, dafür stehen sie in einem direkten und konsequenten Bezug zu den Knotenpunkten des Modells und leisten damit eine für die Leserschaft durch einen systematischen Verweisapparat erleichterte, nachvollziehbare theoretische Legitimierung.

Einer besonderen Erwähnung bedarf der Kompetenzbegriff, denn er bildet das Rückgrat des Modells. Curriculumtechnisch gilt es, ausgehend von den repräsentativen Berufssituationen, jene Kompetenzen zu identifizieren, welche zur erfolgreichen Bewältigung eben jener Situationen befähigen. Da Kompetenzen eine Abstraktion sind und in concreto immer nur situationsgebunden existieren können, müssen primär die Ressourcen angeeignet werden, welche das Potenzial zum kompetenten Verhalten abgeben. Zu diesen Ressourcen gehören Grundwissen ebenso wie routinemässige Handlungsstrukturen oder situative Kenntnisse. Vergeblich wird man nach Fach-, Methoden- oder Sozialkompetenzen Ausschau halten, denn in durchaus konsensfähiger kritischer Absicht, wird diesen eine isolierte, nicht kontextgebundene Existenzberechtigung abgesprochen. Dafür erfährt ein integrierender Kompetenzbegriff eine deutliche Aufwertung, was der stagnierenden deutschsprachigen Debatte um die Kompetenzen im pädagogischen Bereich durchaus zuträglich sein wird.

Gianni Ghisla  
Leiter der Abteilung F&E am SIBP Lugano

Im März 2005

## Inhaltverzeichnis

<b>Teil A: Praktisches</b> .....	9
1 Drei Schritte zum Ziel .....	11
2 Welche Art von Wissen muss am Ende einer Ausbildung stehen? ...	14
3 Beschreibung des Berufsfeldes .....	18
4 Festlegung der Ausbildungsziele .....	23
5 Aufbau der Ausbildung .....	34
<b>Teil B: Beispiele</b> .....	47
6 Kursmodul «Pädagogische Fördermassnahmen» .....	49
7 Berufsbildnerkurs .....	70
8 Fachangestellte Gesundheit – eine berufliche Grundausbildung ...	82
9 Diplomausbildung in Pflege .....	100
10 Kompetenzorientiertes Curriculum für eine Pflegeausbildung mit generalistischer Ausrichtung .....	116
11 Kinderbetreuung – eine weitere berufliche Grundausbildung .....	129
12 Die Situationen-Ressourcen-Tabelle im mathbu.ch .....	135
<b>Teil C: Hintergründiges</b> .....	139
13 Glossar .....	141
14 Wissenstheorie .....	145
15 Situationsbeschreibungen .....	157
16 Ressourcen und Kompetenzen .....	164
17 Selbstevaluation und Fremdevaluation .....	168
18 Ein Modell des Kompetenzaufbaus .....	173
19 Modultypen – Gefässe für das Lernen in der Schule .....	179
Literatur .....	191
Verzeichnis der Figuren .....	194



---

## Teil A: Praktisches

*Hier im Teil A schildern wir in knapper Form das Wichtigste, das jemand wissen muss, der unseren Ansatz selbst einmal versuchen möchte. Eine Sammlung von Beispielen, welche die Konzepte aus Teil A illustrieren, findet sich im zweiten Teil (Teil B) und der ganze theoretische Hintergrund samt Literaturverweisen ist in Teil C zusammengefasst.*





## 1 Drei Schritte zum Ziel

Wenn eine Berufsausbildung funktionieren soll, dann müssen sich Ausbildung und Berufsalltag aufeinander beziehen. Das klingt trivial, ist aber nicht immer einfach zu erreichen. Wir beschreiben hier den Weg, den wir in Richtung dieses Ziels gegangen sind. Wir versuchen jeden Schritt ausführlich und nachvollziehbar zu begründen. Und zu jedem Schritt geben wir Einblick in unsere Erfahrungen und diskutieren mögliche Stolpersteine.

Damit der Bezug zwischen Ausbildung und Berufsalltag funktioniert, müssen verschiedene Dinge gegeben sein, die sich in drei Aufgaben verpacken lassen:

**Beschreiben des Berufsalltags:** Damit die Ausbildung überhaupt auf den Berufsalltag ausgerichtet werden kann, muss eine geeignete Beschreibung dieses Alltags vorliegen. Dieser Beschreibung sollte man entnehmen können, welche Aufgaben im Alltag anfallen, wie häufig sie anfallen, durch wen sie typischerweise bearbeitet werden usw. Wichtig sind dabei folgende Punkte:

- Die Beschreibung fasst das als Einheit zusammen, was von den Berufsleuten als Einheit erlebt wird!
- Die Beschreibung ist vollständig!
- Die Beschreibung umfasst aktuelle Praxis und absehbare Entwicklungen!

**Formulieren der *Ausbildungsziele*:** Das zentrale Instrument, um eine Ausbildung entsprechend auszurichten, sind die *Ausbildungsziele*<sup>1</sup>. Gut gestaltet, wirken sie wie ein Scharnier und stellen die Verbindung auf beide Seiten her. Auf der einen Seite können sich die Lernenden anhand dieser Ziele darüber informieren, was von ihnen im Berufsalltag erwartet wird. Und auf der anderen Seite erfahren die Personen, welche die Lernenden im Betrieb während und nach der Ausbildung einsetzen, was diese mitbringen.

Gut formulierte *Ausbildungsziele* müssen folgenden Anforderungen genügen:

- Alle Beteiligten verstehen die Ziele und verstehen sie gleich!
- Die Ziele sind realitätsbezogen und realistisch!
- Die Ziele regen sinnvolle Ausbildungsaktivitäten und sinnvolle Prüfungen an!

---

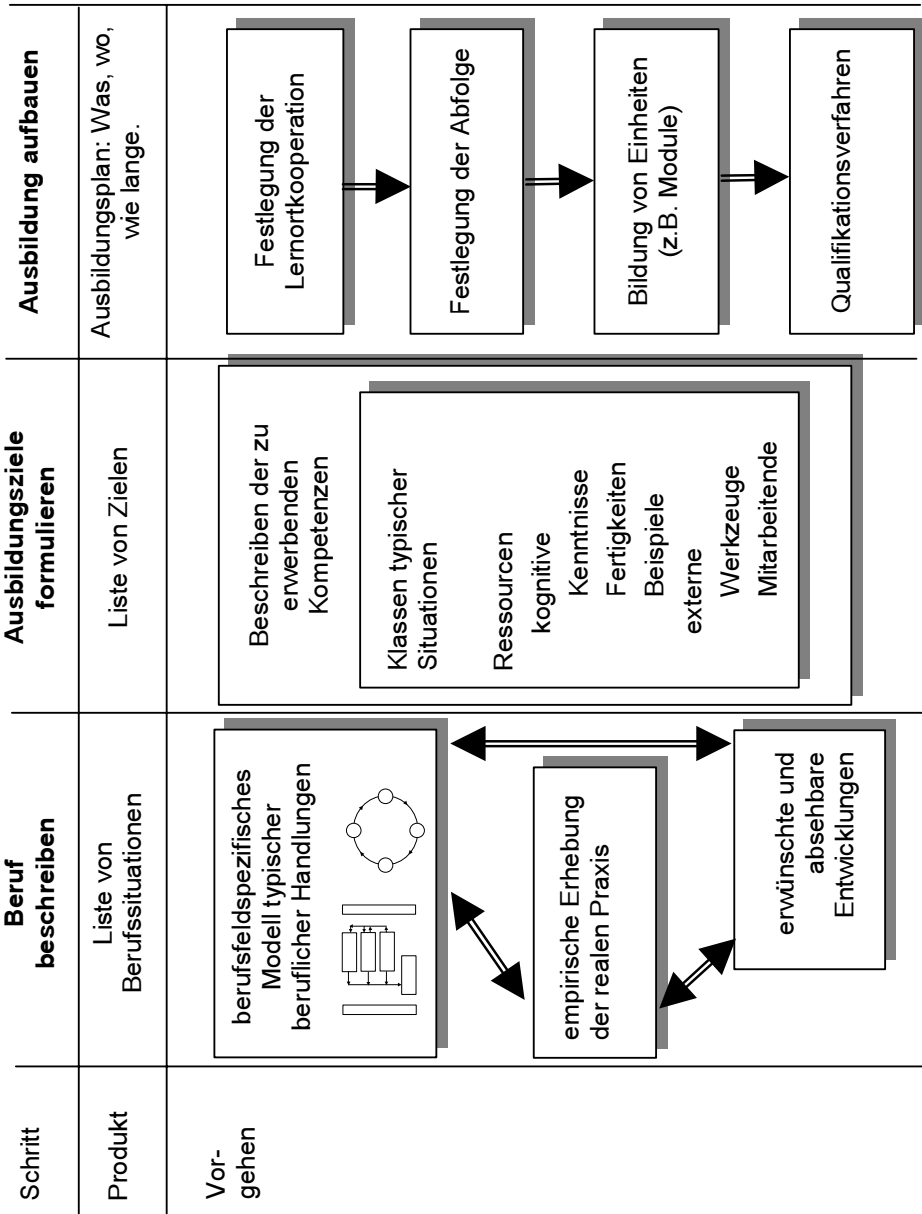
<sup>1</sup> Zu *kursiv* gesetzten Begriffen existiert jeweils ein Eintrag im Glossar (Abschnitt 13)

**Aufbauen der Ausbildung:** Damit die Lernenden im Laufe der Ausbildung erfolgreich diesen Zielen immer näher kommen, muss die Ausbildung in überschaubare Einheiten eingeteilt werden. Diese Einheiten erlauben es Lehrenden und Lernenden, konzentriert an bestimmten Themen und Fertigkeiten zu arbeiten. Sie geben Zwischenziele vor und bilden den Rahmen für bestimmte didaktische Arrangements. Bei der Gestaltung dieser Einheiten müssen zumindest folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie wird der Übergang vom «Anfang» bis zum «Abschluss» bewältigt?
- Wie sind der schulische Unterricht und das, was am Arbeitsplatz geschieht, aufeinander abgestimmt?
- Welche Hilfe erhalten die Lernenden, das Gebotene zu integrieren?

Diese drei Aufgaben bei der Entwicklung eines Ausbildungsplanes lassen sich mehr oder weniger gut als eine geordnete Abfolge von drei Schritten abarbeiten. Figur 1 fasst dies knapp zusammen. Vieles, was in Figur 1 angedeutet ist, wird allerdings erst im Laufe der weiteren Ausführungen klar werden.

Figur 1: Drei Schritte zum Curriculum



## 2 Welche Art von Wissen muss am Ende einer Ausbildung stehen?

In der Ausbildung werden *Kompetenzen* aufgebaut, die nachher im Berufsalltag zum Tragen kommen sollen. Dass das nicht ganz einfach ist, zeigt die alte Klage, dass der Übergang von der (schulischen) Ausbildung in die Anwendung oft nicht gelingt. Wie auch die Forschung zeigt, bleibt Gelerntes oft träge (Hintergrund:<sup>2</sup> 14.1) und wird ausserhalb des Ausbildungskontextes weder erinnert noch eingesetzt.

Eine Voraussetzung für einen gelungen Kompetenzaufbau ist, dass die Lernenden *Wissen* so erwerben, dass es später dann tatsächlich handlungswirksam werden kann. Und dies geschieht natürlich nur, wenn die *Ausbildungsziele* entsprechend formuliert sind, wenn sie also Ziele setzen, die den Aufbau von wirksamem *Wissen* fördern.

Wie wird aber *Wissen* überhaupt handlungswirksam? Die klassische Vorstellung ist die, dass man etwas weiss (z. B. den Satz des Pythagoras) und das dann anwendet. Die Forschung der letzten vierzig Jahren hat aber gezeigt, dass dieses Modell zu einfach ist.

### 2.1 Arten des Wissens

*Wissen* ist nicht gleich *Wissen*. Es lassen sich verschiedene Arten von *Wissen* unterscheiden (H: 14). Für den Zweck der Formulierung von *Ausbildungszielen* ist eine Einteilung in folgende vier Wissensarten nützlich:

#### 2.1.1 Deklaratives Wissen

Das *deklarative Wissen* besteht aus Begriffen, Regeln und Definitionen, die zueinander in vielerlei Beziehungen stehen können. Problemlösen geschieht im *deklarativen* Bereich durch die Anwendung dieses *Wissens* im Rahmen allgemeiner Problemlösetechniken. Dieser Prozess läuft immer sehr bewusst ab und ist meist anstrengend. Die gefundene Lösung lässt sich anhand der eingesetzten Regeln und Definitionen begründen. Der auf *deklarativem*

---

<sup>2</sup> Viele Überlegungen werden hier im Teil A nur ganz kurz angesprochen. Ausführlichere Darstellungen dazu finden sich oft im Teil C. Wo dies der Fall ist, verweist ein «H:» darauf.

*Wissen* basierende Problemlöseprozess entspricht dem, was oft unter rationaler Planung verstanden wird.

Die oben erwähnte klassische Vorstellung von der Anwendung von *Wissen* bezieht sich auf diese Art des *Wissens*, auf das *deklarative Wissen*.

### 2.1.2 *Situatives Wissen*

Neben der Ebene der abstrakten Begriffe gibt es aber auch noch ein ganz anderes *Wissen*, das aus lauter Erinnerungen an konkrete, erlebte und damit auch emotionsverbundene *Situationen* besteht. Diese Erinnerungen sind in einem dichten Netz miteinander verwoben. Denkt man an eine dieser *Situationen*, so kommen sogleich andere, ähnliche oder verwandte in den Sinn. Wird *Wissen* dieser Art zur Bearbeitung von Aufgaben eingesetzt, dann geschieht dies, indem man neue *Situationen* ähnlich behandelt wie verwandte, bereits erlebte *Situationen*. Oft wird dies als intuitives Vorgehen bezeichnet.

### 2.1.3 *Prozedurales Wissen*

Bei speziellen Aufgaben kann auch eine dritte Form von *Wissen* zur Anwendung kommen, das *prozedurale Wissen*. Dieses besteht aus einer Vielzahl von Wenn-Dann-Regeln, die auf die momentane *Situation* angewendet, den nächsten Schritt eines Routineablaufs bewältigen. Die Regeln sind nicht direkt bewusst zugänglich, sondern steuern als Automatismen das Vorgehen in gut geübten Routineaufgaben, wie z. B. beim schriftlichen Addieren. Aufgaben können mit Hilfe von prozeduralem *Wissen* ohne eigentliche Planung gelöst werden, indem einfach von der Ausgangssituation ausgehend Schritt für Schritt weitergearbeitet wird.

### 2.1.4 *Sensomotorisches Wissen*

Und zuletzt macht es Sinn von den übrigen drei Arten noch eine vierte Art, das *sensomotorische Wissen*, abzugrenzen. Auch dieses *Wissen* steuert, wie das *prozedurale Wissen*, gut beherrschte Abläufe. Allerdings nicht mittels Wenn-Dann-Regeln, sondern über Rückkopplungsmechanismen, die den Handelnden und die Umwelt zu einem System zusammenschließen. Typische Beispiele dafür sind Bewegungssteuerungen wie etwa beim Tastaturschreiben. Da ein Teil des «*Wissens*» in der Umwelt und nicht im Kopf des

Handelnden ist, funktioniert es nur, wenn diese Umwelt in bestimmten Aspekten konstant bleibt (testen Sie einmal auf einer französischen Tastatur Ihr Zehnfingersystem).

## 2.2 Zusammenspiel der Wissensarten

Bei einer Person, die eine ihr nicht völlig unvertraute *Situation* zu bewältigen hat, spielen im Normalfall alle vier Wissensarten zusammen.

Der hauptsächliche Entwurf dafür, wie die *Situation* bewältigt werden soll, ergibt sich aufgrund von Erfahrungen mit ähnlichen *Situationen*, die als *situatives Wissen* abgespeichert sind. D. h. im Wesentlichen wird die *Situation* in Analogie zu früheren, ähnlichen *Situationen* behandelt.

Muss dabei etwas getan werden, wofür *prozedurales Wissen* vorliegt, muss also z. B. eine Berechnung durchgeführt werden, dann wird dieses an geeigneter Stelle abgerufen und steuert das Vorgehen. Ebenso wird natürlich *sensomotorisches Wissen* eingesetzt, um z. B. den Bleistift zu halten und zu führen, mit dem die Berechnungen notiert werden.

*Deklaratives Wissen* kann in drei Rollen aktiv werden. Erstens wird es immer dann gebraucht, wenn Kommunikation ins Spiel kommt, z. B. wenn das Vorgehen einer anderen Person beschrieben wird, so dass diese mitarbeiten kann.

Zweitens kann *deklaratives Wissen* dazu genutzt werden, den aufgrund situativer Erinnerungen entstandenen Handlungsentwurf kritisch zu beleuchten und zu überlegen, ob dabei nicht irgendwelche Grundsätze und Regeln verletzt werden. Das *deklarative Wissen* wird dabei als Instrument der Reflexion eingesetzt.

Und Drittens kann es natürlich sein, dass zur Bewältigung gewisser Aspekte der *Situation* keine geeigneten situativen Erfahrungen zur Verfügung stehen. Dann bleibt nichts anderes übrig, als auf *deklarativer* Ebene explizit zu planen.

## 2.3 Ein Bild des Handelns im Berufsalltag

Aus all dem ergibt sich folgendes Bild des Handelns im Berufsalltag:

Berufsleute werden während ihrer Arbeit mit einer Abfolge von *Situationen* konfrontiert, die von ihnen bewältigt werden müssen. Verfügen sie über genügend Erfahrungen, werden sie durch die jeweils aktuelle *Situation* an frühere, ähnliche *Situationen* erinnert und handeln entsprechend. Dabei kommen *sensomotorische* Fertigkeiten, Prozeduren und *deklarative* Wissensstücke zum Tragen.

Das «Anwenden» von (in der Schule gelerntem) *deklarativem Wissen* spielt im Berufsalltag keine grosse Rolle. Eine solche bewusste, rationale Planung ist viel zu zeitaufwändig, zu fehleranfällig und zu wenig flexibel. Wirklich handlungsfähig sind nur Personen, die über das entsprechende *situative Wissen* verfügen. Dies bedeutet aber, dass Lernende nach Abschluss der Ausbildung nur dann in der Lage sind, kompetent zu handeln, wenn sie entsprechendes *situatives Wissen* aufgebaut haben. Und dazu müssen sie entsprechende konkrete Erfahrungen mit bestimmten Typen von *Situationen* gemacht haben.

### 3 Beschreibung des Berufsfeldes

Das bisher skizzierte Bild legt nahe, das Berufsfeld als eine Menge von typischen *Situationen* zu beschreiben, mit denen Berufsleute im Alltag konfrontiert werden. Ist diese Liste vollständig, d. h. erfassen die typischen *Situationen* alle Aufgaben, die sich im Berufsalltag stellen, ergibt dies für die Ausbildung ein anschauliches Bild, worauf sie ausgerichtet werden soll.

Um das Berufsfeld anhand typischer *Situationen* beschreiben zu können, müssen folgende Fragen geklärt sein:

1. Was ist eine *Situation*? Wie grenzt man im Strom der Ereignisse *Situationen* ab?
2. Wie gelangt man zu einer Liste der *Situationen*?
3. Wie beschreibt man die einzelnen *Situationen* am besten?
4. Wie stellt man sicher, dass die zusammengestellten typischen *Situationen* wirklich das ganze Berufsfeld abdecken?

#### 3.1 Was ist eine Situation?

Betrachtet man den Strom der Ereignisse, in den jedes Handeln – beruflich oder nicht – eingebettet ist, dann zeigt sich schnell, dass es in diesem Strom keine fest vorgegeben Punkte gibt, an denen eine *Situation* beginnt oder endet (H: 15). *Situationen* werden durch die Beteiligten über die Art, wie sie miteinander interagieren, geschaffen und überlappen sich dabei z. T. auf komplizierte Art. Betrachtet man z. B., was sich während der Untersuchung eines Kindes durch einen Kinderarzt abspielt: Im Verlaufe einer solchen Untersuchung wechselt das Geschehen immer wieder zwischen drei verschiedenen «*Situationen*» hin und her: 1) Untersuchung des Kindes, 2) Befragung der Mutter und 3) Dokumentation der Befunde. Vor allem der Arzt steuert dabei durch sprachliche und gestische Mittel den Wechsel von *Situation* zu *Situation*. Und im Allgemeinen werden zumindest Mutter und Arzt übereinstimmen, welche *Situation* gerade vorliegt.

Dieselben Koordinationsleistungen wie Mutter und Arzt im Beispiel müssen natürlich Berufsleute im Alltag ebenfalls erbringen. Von daher müssen sie über Regeln oder Gewohnheiten verfügen, die es ihnen erlauben, *Situationen* in Kooperation miteinander abzugrenzen. Wie sich ein Berufsfeld sinnvoll in *Situationen* aufteilen lässt, kann man deshalb am besten erfahren, wenn man eine Gruppe aktiver Berufsleute direkt danach befragt.



Vielleicht werden sie in einigen Punkten nicht direkt übereinstimmen. Da sie aber solche Unstimmigkeiten auch im Alltag bewältigen müssen, werden sie in solchen Fällen in der Lage sein, sich im Gespräch auf eine Einteilung zu einigen.

### 3.2 Wie gelangt man zu einer Liste der Situationen?

Ein bekanntes Vorgehen, das genau an diesem Punkt ansetzt, ist DACUM (developing a curriculum), das ausgehend von den USA weltweit schon in vielen Projekten eingesetzt wurde (H: 15.2.1). DACUM hat zwar eine leicht andere Beschreibung des Berufes als Ziel (in Form von «Aufgaben» und nicht in Form von «Situationen»). Das Kernstück des Vorgehens, ein klar strukturierter zweitägiger Workshop mit erfahrenen Berufsleuten, kann aber genau so gut für unsere Zwecke eingesetzt werden. In diesem Workshop wird mit verschiedenen Mitteln erhoben, was Berufsleute eines bestimmten Bereichs für Aufgaben haben, über welches *Wissen*, welche Fertigkeiten, welche Fähigkeiten sie verfügen müssen und allenfalls noch, welche Werkzeuge sie typischerweise einsetzen.

Für diese Workshops gelten verschiedene Regeln, die wir für unsere Zwecke leicht angepasst haben. Davon sind in diesem Zusammenhang die folgenden besonders wichtig:

- Der Workshop wird möglichst mit den besten und erfahrensten Berufsleuten durchgeführt, die aktuell mitten im Berufsleben stehen. Genau diese Personen sind die beste Quelle für eine realistische Beschreibung des Berufs. Nicht geeignet sind aussenstehende «Experten» wie z. B. Gewerkschaftsfunktionäre oder Ausbilder.
- Die Resultate der Diskussionen werden graphisch festgehalten, so dass alle immer wieder eingreifen und auf einzelne Punkte zurückkommen können.
- Teilnehmer sind einmal die Berufsleute (im Minimum drei; typischerweise sechs bis zwölf) und ein Moderator bzw. eine Moderatorin. Dazu Personen, die das Ganze dokumentieren und andere, die als Beobachter und Beobachterinnen dienen.
- Gesammelt werden Aufgabenbereiche («duties» bei DACUM), *Situationen* («tasks» bei DACUM), Qualitätsanforderungen, *Wissen* und Fertigkeiten.
- Die «Aufgabenbereiche» helfen, den Überblick über das ganze Berufsfeld zu behalten.

- Die *Situationen* werden als typische *Situationen* den einzelnen Aufgabenbereichen zugeordnet. Gleichzeitig wird zusammengestellt, welche Qualitätsanforderungen eine Fachperson in diesen *Situationen* erfüllen muss.
- «Wissen» und «Fertigkeiten» sind *deklarative* sowie *prozedurale* und *sensorische* Wissensstücke, die für eine oder mehrere *Situationen* relevant sind.
- Diskutiert wird über jeden einzelnen Punkt, bis eine für alle teilnehmenden Berufsleute akzeptable Variante gefunden wird.
- Nach der Sammlung des Materials werden die teilnehmenden Berufsleute als Zweites gebeten, die Aufgabenbereiche und *Situationen* nach Wichtigkeit, Häufigkeit und Ausbildungsbedarf zu sortieren.

### 3.3 Wie beschreibt man die einzelnen Situationen?

Beschreibt man einen Beruf als eine Menge von typischen zu bewältigenden *Situationen*, dann meint man natürlich mit jeder typischen *Situation* nicht nur eine ganz bestimmte *Situation*, sondern eine ganze Klasse ähnlicher *Situationen*.

Wir benutzen zur Beschreibung der Situationsklassen eine doppelte Beschreibung aus *typischer Situation* und *Situationskreis*. Die *typische Situation* ist eine möglichst anschauliche Beschreibung einer realen *Situation*, wie sie tatsächlich im Berufsalltag auftreten könnte. Sie beschreibt, wie sich die *Situation* entwickelt und was die darin als Hauptfigur vorkommende Fachperson unternimmt, um diese *Situation* kompetent zu bewältigen. Durch die Beschreibung sollte sichtbar werden, wo die zentralen Herausforderungen bei diesem Typ von *Situationen* liegen.

Der *Situationskreis* fasst dann kurz und prägnant anhand einiger Stichworte zusammen, was nun genau an der *typischen Situation* typisch ist. Dies sieht dann beispielsweise wie folgt aus:

**Typische Situation:** Es ist halb elf. Um zwölf Uhr kommen Hans, Peter und Fritz, die nicht auswärts arbeiten, zum Mittagessen. Ich gehe in die Küche, um die Mahlzeit vorzubereiten. Als erstes konsultiere ich den Menüplan: Älpler Macaroni. Die Zutaten sind bereits eingekauft, das Rezept ist im Kochbuch auf Seite 37, allerdings für vier Personen, also muss ich die Mengen noch umrechnen. Ich setze das Wasser auf, schneide Zwiebelringe und röste sie, ich rüste Kartoffeln und ... . Rechtzeitig sind die Macaroni bereit und ich stelle sie in einer Schüssel zum Servieren bereit.

**Situationskreis:** Allen Situationen ist gemeinsam:

- Das Essen muss für Einzelne oder für kleine Gruppen zubereitet werden.
- Der Menüplan ist vorgegeben.
- Die Zutaten sind schon eingekauft.
- Ein Rezept ist vorhanden.

Durch die *typische Situation* wird gewissermassen das Zentrum der Klasse festgelegt. Mittels der im *Situationskreis* aufgelisteten Stichworte wird dann darum herum ein Kreis angedeutet: Situationen innerhalb dieses Kreises sind der *typischen Situation* so ähnlich, dass sie noch zur Klasse dieser *Situationen* dazugehören.

Mit dieser doppelten Beschreibung wird unter anderem auch erreicht, dass sie sowohl für Anfänger wie auch für fortgeschrittene Lernende und für Lehrende nützlich ist. Zur Beschreibung des *Situationskreises* sind typischerweise Begriffe notwendig, über die Anfänger noch kaum verfügen. Ihnen ist am meisten mit einer möglichst anschaulichen Formulierung der *typischen Situation* gedient. Mit fortschreitender Ausbildung wird dann für die Lernenden auch der *Situationskreis* verständlich.

### 3.4 Wie stellt man sicher, dass das ganze Berufsfeld erfasst wurde?

Dadurch, dass die Liste der *Situationen* in einem Workshop mit aktiven Berufsleuten zusammengestellt wird, ist gesichert, dass die Liste tatsächlich die aktuelle Berufspraxis widerspiegelt. Trotzdem lässt sich auf diesem Weg nicht mit absoluter Sicherheit garantieren, dass die so gewonnene Liste der *Situationen* vollständig ist und das ganze Berufsfeld abdeckt. Der Prozess muss deshalb durch Erhebungen begleitet werden, die helfen können, diese Vollständigkeit zu sichern. Mögliche ergänzende Informationsquellen sind:

- Beobachtung der Berufsleute bei der täglichen Arbeit.
- Rückgriff auf bereits bestehende, formale Analysen des Berufsfeldes.
- Befragung von Personen, die Aussagen über die vermutliche zukünftige Weiterentwicklung des Berufs machen können (Führungspersonen, Forschende usw.)

Wichtig ist dabei allerdings, dass diese begleitenden Massnahmen nicht die Hauptarbeit der Arbeitsgruppe aus involvierten Berufsleuten ersetzen können. Sie können die Arbeitsgruppe nur mit möglichen Lücken konfrontieren, müssen es aber dann dieser Gruppe überlassen, ob und wie sie vermeintliche Lücken in ihrer Liste von typischen *Situationen* füllen will.

Erfahrungsgemäss werden etwa 60 bis 70 *Situationen* zur Beschreibung eines Berufes benötigt, auch wenn dieser Wert natürlich nach oben oder unten abweichen kann.

## 4 Festlegung der Ausbildungsziele

Mit der Beschreibung der typischen *Situationen* des Berufsalltags ist der erste Schritt zur Formulierung von *Ausbildungszielen* getan. Das Ziel der Berufsausbildung ist ja, die Lernenden dazu zu befähigen, genau diese *Situationen* kompetent zu bewältigen.

Um besser zu umschreiben, was mit «kompetent bewältigen» genau gemeint ist, sind aber noch ein paar andere Angaben neben der reinen Situationsbeschreibung nützlich, die z. T. auch schon in der Arbeitsgruppe gesammelt worden sind, welche die Situationsbeschreibungen erarbeitete.

### 4.1 Qualitätskriterien

Natürlich wird nicht jede Bewältigung der *Situationen* als kompetent gelten können, sondern diese Bewältigung muss gewissen Qualitätskriterien genügen. Solche Qualitätskriterien können präzise Qualitätsnormen sein, wie etwa «Die Hygieneregeln werden lückenlos eingehalten». Sie können sich aber auch auf weniger präzise umschreibbare Anforderungen wie Haltungen beziehen (z. B. «Der Kunde ist König»).

### 4.2 Ressourcen

Damit sie die Qualitätskriterien einhalten können, müssen die Lernenden über entsprechendes *Wissen*, entsprechende *Ressourcen* verfügen (H: 16). Diese werden sinnvollerweise nach der Art des *Wissens* geordnet.

#### 4.2.1 Deklarative Ressourcen

*Deklaratives Wissen* kann verschiedene Funktionen übernehmen (vgl. 2.2 bzw. H: 14.4). Eindeutig im Sinne einer Qualitätssicherung ist der reflexionsleitende Einsatz. Als *deklarative Ressourcen* lässt sich also all das *Wissen* zusammenstellen, von dem man erwartet, dass es reflexionsleitend eingesetzt wird. Für das Beispiel aus dem vorangegangenen Abschnitt könnte das z. B. sein:

### **Deklarative Ressourcen**

- Grundsätze einer ausgeglichenen Ernährung
- Regeln der Küchenhygiene
- Essgewohnheiten unterschiedlicher Kulturen
- ...

#### **4.2.2 Prozedurale Ressourcen**

*Prozedurales Wissen* steuert den Einsatz kognitiver Techniken. Soll jemandem nur dann eine bestimmte *Kompetenz* zugesprochen werden, wenn er routinemässig bestimmte Techniken einsetzt, dann können diese Techniken als *prozedurale Ressourcen* aufgelistet werden. Mögliche Beispiele im Zusammenhang mit «Essen zubereiten» wären:

### **Prozedurale Ressourcen**

- Dreisatzrechnen
- Kochrezept interpretieren
- ...

#### **4.2.3 Sensomotorische Ressourcen**

Zu den sensomotorischen *Ressourcen* ist nichts wesentlich anderes als zu den prozeduralen zu sagen. Beispiele könnten sein:

### **Sensomotorische Ressourcen**

- Gemüse rüsten
- Zwiebeln hacken
- ...

#### **4.2.4 Situative Ressourcen**

Entsprechend der Funktion des *situativen Wissens* als Basis für Analogieschlüsse können auf dieser Ebene beispielhaft bewältigte *Situationen* for-

muliert werden, die als eine Art Referenzgrösse dienen. Über solche Vorgaben lassen sich auch Haltungen und Werte vermitteln, die sonst nicht so einfach zu umschreiben sind. Ein mögliches Beispiel im Zusammenhang mit Mahlzeiten zubereiten:

#### **Situative Ressourcen**

- Italienische Nonna, die mit viel Liebe würzt und kocht ...
- ...

Vielleicht ist der Bedarf nach solchen Referenzsituationen in den meisten Ausbildungen nicht sehr gross, da sich die erwünschte Qualität mit den drei bisher dargestellten Möglichkeiten genügend umschreiben lässt. Es sind aber auch *Kompetenzen* denkbar, für die niemand in der Lage ist, explizite Qualitätskriterien anzugeben bzw. bei denen wichtige Aspekte durch solch explizite Qualitätskriterien nicht erfasst werden. Mögliche Beispiele findet man vielleicht im Bereich der Kunst:

- Psycho von Hitchcock (Kompetenz: «Psychothriller inszenieren»)
- Durchschreiten der Grossen Mauer durch David Copperfield (Kompetenz: «Grossillusionen inszenieren»)

Verschiedene Gebiete kennen zudem Geschichten über prototypische Situationen, die fester Bestandteil der entsprechenden Sozialisation sind. Ein bekanntes Beispiel, das jede Ausbildung in einer Naturwissenschaft begleitet, ist die Geschichte von Galilei, wie er der Kirche gegenüber darauf beharrt, dass die Erde «sich doch bewegt». Solche Geschichten haben ebenfalls ihren Platz unter den situativen Ressourcen.

#### **4.2.5 Externe Ressourcen**

Typischerweise steht einer Fachperson zur Bewältigung beruflicher *Situationen* als *Ressource* nicht nur ihr *Wissen* zur Verfügung, sondern ihre Umgebung enthält eine ganze Menge weiterer *Ressourcen* wie Geräte, Informationsquellen und Mitarbeitende desselben oder anderer Berufe. Zur kompetenten Bewältigung der *Situation* gehört auch, dass diese *externen Ressourcen* entsprechend miteinbezogen werden. Mögliche Beispiele im Zusammenhang mit dem Zubereiten von Mahlzeiten sind:

- Küchenwerkzeuge (Messer, Knoblauchpresse, ...)
- Küchengeräte (Mixer, Ofen, ...)
- ...

### 4.3 Konkrete Kompetenzen

Alles zusammen, d. h. die Situationsbeschreibung (typische *Situation* und *Situationskreis*) und die dazu gehörenden *Qualitätskriterien* und *Ressourcen* sollen im Folgenden eine **Konkrete Kompetenz** genannt werden.

- **Kompetenz:** Eine Person verfügt über eine bestimmte, konkrete Ausprägung von *Kompetenz*, wenn sie in der Lage ist, eine bestimmte *Situation* befriedigend zu bewältigen. Dabei bringt sie gewisse *Ressourcen* zum Tragen.
- **Konkret:** Die Einschränkung «konkret» grenzt diese Art von *Kompetenzen* von so allgemeinen «Kompetenzen» wie «Teamfähigkeit» usw. ab. Dies ergibt sich schon einmal aus der Art, wie *Konkrete Kompetenzen* beschrieben werden. Sie beziehen sich immer auf eine ziemlich konkrete Klasse von *Situationen*, die sich um die *typische Situation* gruppieren. Dahinter steht aber auch der begründete Zweifel (H: 14.1.1) daran, dass es allgemeine *Kompetenzen* überhaupt gibt. Der Ansatz der *Konkreten Kompetenzen* geht davon aus, dass keine reale Person z. B. uneingeschränkt «teamfähig» ist, sondern dass sie immer nur in der Lage ist, ganz bestimmte Klassen von *Situationen* zu bewältigen.

Kompakt zusammengefasst lassen sich alle Angaben zu einer *Konkreten Kompetenz*, d. h. zu einem bestimmten *Ausbildungsziel*, wie in Tabelle 1 darstellen.



Tabelle 1: Beispiel einer Konkreten Kompetenz (aus dem FAGE Projekt, vgl. Kapitel 8)

<b>Titel:</b> Mahlzeiten zubereiten		
<b>Typische Situation</b>		
<p>Es ist halb elf. Um zwölf Uhr kommen Hans, Peter und Fritz, die nicht auswärts arbeiten, zum Mittagessen. Anna geht in die Küche, um die Mahlzeit vorzubereiten. Als erstes konsultiert sie den Menüplan: Äpler Macaroni. Die Zutaten sind bereits eingekauft, das Rezept ist im Kochbuch auf Seite 37, allerdings für vier Personen, also muss sie die Mengen noch umrechnen. Sie setzt das Wasser auf, schneidet Zwiebelringe und röstet sie, sie rüstet Kartoffeln und ... . Rechtzeitig sind die Macaroni fertig und sie stellt sie in einer Schüssel zum Servieren bereit.</p>		
<b>Situationskreis</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Essen muss für Einzelne oder für kleine Gruppen zubereitet werden.</li> <li>• Der Menüplan ist vorgegeben.</li> <li>• Die Zutaten sind schon eingekauft.</li> <li>• Ein Rezept ist vorhanden.</li> </ul>		
<b>Qualitätskriterien</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Küchenhygiene</li> <li>• Lebensmittelhygiene</li> </ul>		
<b>Ressourcen</b>		
<b>theoretische Kenntnisse</b>	<b>praktische Fertigkeiten</b>	<b>leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelle Gewohnheiten</li> <li>• Kulturelle Gewohnheiten</li> <li>• Ernährungslehre</li> <li>• Lebensmittelkunde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemüse rüsten usw.</li> <li>• Rechnen</li> <li>• Nach Rezept kochen</li> <li>• Mahlzeiten mundgerecht zubereiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Italienische Nonna, die mit viel Liebe würzt und kocht ...</li> </ul>
<b>externe Ressourcen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Küchenwerkzeuge (Messer, Knoblauchpresse, ... )</li> <li>• Küchengeräte (Mixer, Ofen, ... )</li> </ul>		

Dass hier bei den Wissensressourcen nicht die oben eingeführten Begriffe stehen, dient vor allem der Verständlichkeit. Diese Begriffe – wie etwa «*deklarative Ressourcen*» – stellen zwar einen präzisen Bezug zu der dahinter liegenden Wissenstheorie her. Sie sind aber erklärungsbedürftig, da die dahinter liegende Wissenstheorie nicht allgemein geläufig ist. Als Verständnishilfe setzen wir deshalb die folgenden geläufigeren Begriffe ein, die in etwa die richtigen Assoziationen erwecken.

- **Theoretische Kenntnisse:** *Deklarative Ressourcen*
- **Praktische Fertigkeiten:** *Prozedurale und sensomotorische Ressourcen*
- **Leitende Beispiele:** *Situative Ressourcen*

*Prozedurale und sensomotorische Ressourcen* werden beide unter *praktische Fertigkeiten* zusammengefasst. Dies vor allem darum, da häufig eine *prozedurale Ressource* auch eine *sensomotorische* Komponente umfasst – und umgekehrt. z. B. finden sich auch beim schriftlichen Subtrahieren, das oben als typisches Beispiel einer prozeduralen Wissenskomponente aufgeführt wurde, *sensomotorische Aspekte*, wie etwa die saubere Notation der Zahlen untereinander.

*Leitende Beispiele* unterstreicht die Funktion, welche die entsprechenden situativen *Ressourcen* übernehmen. Sie dienen als Referenzsituationen dafür, wie gehandelt werden soll.

#### 4.4 Technische Zwischenbemerkung

Da für die weitere Arbeit und auch für die Organisation der Ausbildungen verschiedenste Teilmengen der in der Beschreibung einer *Konkreten Kompetenz* gegebenen Informationen von Bedeutung sind, ist es von Vorteil, die ganzen Daten in einer Datenbank abzulegen. So lässt sich z. B. einfach eine Liste mit allen theoretischen Kenntnissen generieren. Möglich sind auch Auszüge, wie etwa die Liste aller *Kompetenzen*, bei denen dieselbe praktische Fertigkeit von Bedeutung ist.

#### 4.5 Kanon der Ressourcen

Betrachtet man die Menge aller *Konkreten Kompetenzen*, die benötigt werden, um ein bestimmtes Berufsfeld vollständig abzudecken, dann wird es selbstverständlich immer wieder *Ressourcen* geben, die bei mehreren *Kompetenzen* eine Rolle spielen. Dies ist weiter auch kein Problem und kann genutzt werden, um die Ausbildung zu strukturieren.

Damit solche Überlappungen zwischen den verschiedenen *Konkreten Kompetenzen* aber erkannt werden können, ist es notwendig, dass dieselben *Ressourcen* überall gleich benannt werden. Folgt man dem Prozess, den wir bis hierher beschrieben haben, ist das typischerweise nicht auf Anhieb der Fall. Die *Ressourcen* werden für jede einzelne *Konkrete Kompetenz* separat zusammengestellt. Dabei steht jeweils die entsprechende *typische Situation* im Fokus. Und dies führt dazu, dass ganz ähnliche *Ressourcen* spezifisch auf diese *Situation* bezogen jeweils etwas anders benannt werden (vgl. das Beispiel FAGE, 8.2).

Sind also alle *Konkreten Kompetenzen* beschrieben, geht es im nächsten praktischen Schritt darum, etwas Ordnung in die *Ressourcen* zu bringen. Dies ist nicht ganz einfach, denn bei durchschnittlich 60 *Kompetenzen* ergibt das schnell einmal mehrere hundert Einträge zu *Ressourcen*. Und in einer Liste dieser Länge ist es ohne weiteres möglich, inhaltlich ähnliche, aber vielleicht ganz unterschiedlich formulierte Einträge zu finden.

Als Zwischenschritt bietet es sich deshalb an, die *Ressourcen* inhaltlich zu ordnen, indem man sie Fächern – und innerhalb dieser Fächer allenfalls noch Themen – zuordnet.

Welche Fächer und Themen benötigt werden, kann induktiv erarbeitet werden. Zu diesem Zweck geht man die Liste aller *Ressourcen* von oben nach unten durch und ordnet jede *Ressource* einem Fach/Thema zu. Jedes Mal, wenn man zu einer *Ressource* gelangt, die sich nicht sinnvoll in das bereits erarbeitete Fächerschema einordnen lässt, fügt man ein passendes neues Fach bzw. Thema hinzu. Typischerweise entsteht so schon nach zwanzig bis dreissig Einträgen ein brauchbares Ordnungsschema. Mit Vorteil wählt man gängige Fächer- und Themenbezeichnungen, so dass z. B. ein Vergleich mit anderen, auf einer Fächerbasis entstandenen Ausbildungsplänen möglich ist. Da konsequent von der konkreten Anwendungssituation aus gearbeitet wird, kann es aber durchaus geschehen, dass der Bedarf nach neuen, nicht etablierten oder in diesem Zusammenhang unüblichen Kategorien entsteht.

*Ressourcenbezeichnungen*, die dasselbe auf unterschiedliche Art umschreiben, landen bei diesem Sortiervorgang beim selben Thema und können so leicht als mehr oder weniger identisch erkannt und durch einheitliche Formulierungen ersetzt werden. Wir nennen diese im Folgenden *Wissenseinheiten*. Alle *Wissenseinheiten* bilden zusammen den *Kanon der Ressourcen*, d. h. die standardisierte Form der Beschreibung der *Ressourcen*.

Typischerweise gehen durch diese Vereinheitlichung gewisse Nuancen in den Umschreibungen verloren. Dies stellt aber kein Problem dar, denn für die Ausbildung sind nicht die *Wissenseinheiten* als solche von Bedeutung, sondern ihre jeweilige Rolle im Rahmen einzelner *Konkreter Kompetenzen*. Und diese Rolle, bzw. welche Aspekte einer *Wissenseinheit* im Zusammen-

hang mit einer bestimmten *Kompetenz* von Bedeutung sind, muss sowieso im Zusammenspiel zwischen Wissensseinheit und typischer *Situation* interpretiert werden. Es ist deshalb zweckmässig und unproblematisch, Ressourcenbezeichnungen, die leicht unterschiedliche Aspekte betonen, durch dieselbe Wissensseinheit zu ersetzen, um deutlicher herauszuarbeiten, wo die einzelnen *Konkreten Kompetenzen* Überlappungen aufweisen.

#### 4.6 Ordnen der Konkreten Kompetenzen und Ressourcen

Sind einmal alle *Ressourcen* durch ihre kanonische Form ersetzt, dann wird es möglich, eine grosse Tabelle zu bilden, in der die *Ressourcen* die Zeilen und die *Konkreten Kompetenzen* die Spalten bilden. Welche *Ressourcen* im Zusammenhang mit welchen *Konkreten Kompetenzen* eine Rolle spielen, wird durch ein Kreuz im entsprechenden Feld markiert (Tabelle 2). Diese *Kompetenzen-Ressourcen-Tabelle* stellt ein wichtiges Planungsinstrument für die Ausbildung dar.

Aus den Spalten einer solchen Tabelle lässt sich das Ressourcen-Profil einer *Konkreten Kompetenz* ablesen, d. h. ablesen, welche *Ressourcen* bei der Bewältigung der typischen *Situation* dieser *Konkreten Kompetenz* nützlich sein könnten. Entsprechend ergibt sich aus den Zeilen das Kompetenzen-Profil einer *Ressource*, d. h. ein Überblick darüber, in welchen *Situationen* eine bestimmte *Ressource* eine Rolle spielen könnte. Beides kann im Verlaufe der Ausbildung nützlich sein, um durch Hinweise entsprechende Verbindungen herzustellen.

Und darüber hinaus kann man in der Tabelle die *Ressourcen* und die *Konkreten Kompetenzen* so ordnen, dass *Ressourcen* bzw. *Konkrete Kompetenzen* mit ähnlichem Profil nebeneinander zu liegen kommen. Dies erlaubt es, entsprechende Ausbildungseinheiten zu planen, in denen z. B. gleichzeitig an mehreren *Kompetenzen* mit ähnlichem Ressourcen-Profil gearbeitet wird (vgl. die durch Kreise markierten Gebiete in Tabelle 2).

Tabelle 2: Beispiel einer Kompetenzen-Ressourcen-Tabelle

		Kompetenzen												
		K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	
Ressourcen	R1													
	R2													
	R3													
	R4													
	R5													
	R6													
	R7													
	R8													
	R9													
	R10													
	R11													
	R12													
	R13													
	R14													
	R15													

#### 4.7 Kompetenz oder Ressource?

Das Aufstellen einer solchen Tabelle setzt eine saubere Unterscheidung von *Kompetenzen* und *Ressourcen* voraus. Dies führt bei den Fertigkeiten oft zu Schwierigkeiten, da die Sprache die gleichen Benennungen für *Kompetenzen* und Fertigkeiten verwendet. Beides wird umgangssprachlich als «Können» bezeichnet.

Der Unterschied *Kompetenz* – *Fertigkeit* ist relativ. Entscheidend ist, ob die zu bewältigende Aufgabe als abgeschlossene *Situation* oder bloss als Teil einer umfassenderen Aufgabe vorkommt. z. B. kann das Beobachten von Klienten integrierter Teil des alltäglichen Umgangs mit ihnen sein oder aber eine explizite und separate Aufgabe. Im ersten Fall ist es sinnvoller, von einer Fertigkeit zu sprechen, im zweiten Fall ist es dagegen angemessen, dieser

Aufgabe durch Formulieren einer separaten *Kompetenz* das nötige Gewicht zu geben.

Es kann sogar vorkommen, dass beide Formen benötigt werden. Dies wird insbesondere bei Aufgaben der Fall sein, die Phasen eines gesamten Handlungsablaufes sind. Wird beispielsweise eine Handlung in die Phasen «Situationsanalyse», «Zielsetzung», «Planung», «Durchführung» und «Evaluation» unterteilt, dann sind «analysieren können», «Ziele setzen können» usw. typischen Beispiele für ein Können, das als *Kompetenz* und als Fertigkeit vorkommen kann. Ist die Gesamtaufgabe, der gesamte Handlungsablauf sehr umfangreich, dann werden die Teilaufgaben oft als isolierte *Situationen* bewältigt. In diesem Fall wird eine Berufsperson tatsächlich mit der Aufgabe betraut, eine Situationsanalyse zu machen, an die sich dann weitere Aufgaben anschließen können. Die Ziele werden vielleicht von einer Gruppe erarbeitet, worauf wieder ein Einzelner mit der Ausarbeitung eines Planes beauftragt wird usw. Die einzelnen Phasen dieses Handlungsablaufs sind so tatsächlich isolierbare *Situationen*, deren Bewältigung als *Kompetenz* konzipiert werden sollte.

Wenn man dieselben formalen Handlungsschritte jedoch auf den Handlungskontext eines Gesprächs bezieht, erhalten sie einen andern Stellenwert: Das «Analysieren können», «Ziele setzen können», «Planen können» bezeichnet nun eher Fertigkeiten, d. h. *Ressourcen*, die in der Bewältigung der Gesprächssituation oft ineinander verwoben mobilisiert werden.

#### **4.8 Interaktion zwischen dem Zugang über die Berufssituationen und dem Zugang über die Ressourcen**

Wie schon erwähnt, kann es beim hier beschriebenen Vorgehen geschehen, dass bedeutungsvolle Wissensseinheiten auftreten können, an die man ausgehend von einem traditionellen, fächerbasierten Aufbau eines Curriculums nicht gedacht hätte. Einerseits ist möglich, dass sich dabei *Ressourcen* als wichtig erweisen, die aus der Fächerperspektive bisher übersehen wurden. Andererseits kann es aber auch geschehen, dass gewisse traditionelle Inhalte sich als überflüssig erweisen, da sie für keine der *Konkreten Kompetenzen* eine erkennbare Rolle spielen.

Wie ebenfalls bereits gesehen, kann aber der traditionelle Fächer- und Themenkanon durchaus auch beim Aufbau eines Curriculums aufgrund von *Konkreten Kompetenzen* eine Rolle spielen. Er liefert ein mögliches Ordnungsschema für die *Ressourcen* und damit ein Mittel, um mehrere ähnliche Formulierungen zu *Ressourcen* durch eine einheitliche zu ersetzen.

Traditionelle Themen- und Fächerkataloge können aber auch noch anders genutzt werden. Denn tritt ein Thema nirgends als *Ressource* auf, ist damit nicht zwingend gesagt, dass es überflüssig ist. Es ist durchaus auch denkbar, dass entweder die entsprechende *Ressource* beim Formulieren der einen oder anderen *Konkreten Kompetenz* ganz einfach vergessen gegangen ist – oder dass sogar eine ganze Klasse von *Situationen* übersehen wurde. Traditionelle Fächer und Themenlisten stellen also eine weitere Quelle dar, um ein abgerundetes Bild des Berufsfeldes und der notwendigen *Konkreten Kompetenzen* zu erhalten. Die beiden Zugänge ergänzen sich gegenseitig und ermöglichen es, die jeweils andere Sichtweise zu korrigieren und zu ergänzen. Unter Umständen kann es notwendig sein, mehrmals zwischen den beiden Zugängen hin und her zu wechseln, und die Vollständigkeit der beiden Beschreibungen gegenseitig hochzuschaukeln.

## 5 Aufbau der Ausbildung

Berufsausbildungen können ganz unterschiedlich aufgebaut sein. Das Feld der Möglichkeiten wird durch zwei Extreme aufgespannt. Am einen Pol findet sich die rein schulische Ausbildung. Hier werden die Lernenden an einer Schule auf ihre zukünftige Aufgabe vorbereitet, ohne dass sie dabei gross mit der eigentlichen Praxis in Berührung kommen. Den anderen Pol markiert die reine Meisterlehre, bei der die Lernenden im Betrieb eines erfahrenen Praktikers in die Feinheiten des Handwerks eingeweiht werden.

Moderne Berufsausbildungen befinden sich irgendwo dazwischen, d. h. Teile der Ausbildung erfolgen an einer «Schule», andere in der «Praxis». Die Gestaltung einer solchen Ausbildung wirft verschiedene Fragen auf, die gelöst werden müssen:

1. Welche Aufgaben übernimmt jeder der Lernort, wenn eine möglichst optimale Arbeitsteilung zwischen diesen beiden Institutionen garantiert werden soll?
2. Wie sollen sich diese Aufgaben und damit die Lernorte über die Ausbildung hinweg abwechseln?
3. Welche Unterrichtsgefässe werden geschaffen, um an der Schule gezielt auf den Erwerb *Konkreter Kompetenzen* hinzuarbeiten?

### 5.1 Festlegen der Lernortkooperation

*Lernortkooperation* heisst auf der ersten Ebene einmal Organisation der Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen. Dabei wird typischerweise zwischen «der Schule», «dem Betrieb» und gewissen Kursorganisationen («dritter Lernort», «überbetriebliche Kurse») unterschieden. In jeder dieser Institutionen können sich aber je nach Ausstattung wieder verschiedene (Unter-)Lernorte befinden; z. B. ist es im Bereich der Ausbildungen zur Krankenpflege verbreitet, dass die Schulen über mehr oder weniger gut ausgebaute Übungsräume verfügen, wo Fertigkeiten trainiert werden können. Eine Einrichtung, die man in anderen Berufen nicht immer findet. Oder dann verfügen grosse Betriebe mit vielen Lernenden oft über spezielle Betreuungspersonen, welche die Lernenden auch einmal zusammenrufen und mit ihnen so etwas wie «Schule» abhalten können. Eine Möglichkeit, die bei kleinen Betrieben nicht gegeben ist.



Für eine differenziertere Aufteilung des Ausbildungsprozesses ist es deshalb sinnvoll, einmal danach zu unterscheiden, welche verschiedenen *Lernaufgaben* sich den Lernenden stellen. Dies erlaubt es dann die Unterstützung für die jeweilige Aufgabe den Institutionen zu übertragen, die dafür am besten geeignet sind.

### 5.1.1 Arten von Lernaufgaben

Es lassen sich vier zentrale *Lernaufgaben* unterscheiden, die je zu einer bestimmten Form des *Wissens* führen (H: 18):

**Sammeln von Erfahrungen:** Situatives *Wissen*, d. h. Erinnerungen an gemachte Erfahrungen, können nur erworben werden, indem man entsprechende **Erfahrungen macht**. Da situatives *Wissen* das Endziel der Ausbildung ist, stellt sich den Lernenden einmal die Aufgabe, für jede *Konkrete Kompetenz* genügend konkrete «typische *Situationen*» (erfolgreich) zu bewältigen. Sie müssen alle *Ressourcen*, über die sie verfügen, in realen Berufssituationen anwenden. Hier sind die Lernenden in die üblichen Interaktionen des Berufsalltags eingebunden, assistieren bei gewissen Aufgaben oder führen sie auch selbstständig durch, je nach Aufgabe und Ausbildungsstand.

**Üben:** *Prozedurales* und *sensomotorisches Wissen* kann zwar auch direkt in realen Berufssituationen erworben werden. Oft ist es aber effizienter, dies in einer **Übungsumgebung** zu tun, die von der Komplexität und den Gefahren realer Berufssituationen abgeschirmt ist. Oft können die Lernenden diese Übungsaufgaben relativ selbstständig bearbeiten. Gelegentliche Anleitung oder Unterstützung durch eine Lehrperson ist aber sicher notwendig.

**Verstehen:** *Deklarative Ressourcen* müssen aufgenommen werden, indem man anderen Personen zuhört bzw. liest, was andere geschrieben haben, und dann das Gehörte/Gelesene mit bereits vorhandenem *Wissen* verknüpft um zu **verstehen**, was gemeint ist. Dies gilt sowohl für *deklarative Ressourcen*, die später noch explizit als Teil der *Kompetenz* zur Verfügung stehen müssen, wie auch für *Ressourcen*, die nur während des Kompetenzaufbaus als Leitlinien zum Erwerb anderer Formen des *Wissens* von Bedeutung sind (H: 16.2). Informationsquellen können Bücher, Skripten, Artikel, das Internet, andere computerbasierte Informationssysteme und vielleicht gelegentlich einmal ein Lehrervortrag sein (H: 19.3).

**Reflektieren:** Situatives *Wissen* muss anhand von Maximen und Leitlinien kritisch **reflektiert** werden, so dass für die Zukunft sicher gestellt ist, was daran als positives Modell gelten kann. Dazu müssen die Lernenden miteinander und mit Lehrenden diskutieren, sich gegenseitig Zusammenhänge

darstellen und allfällige Missverständnisse klären. Eine sinnvolle Reflexion setzt eine differenzierte Auseinandersetzung mit den allgemeinen Maximen und Leitlinien und den spezifischen Anforderungen der konkreten *Situation* voraus. Dieses Abwägen muss durch eine erfahrene Lehrperson, die sowohl den theoretischen wie den praktischen Hintergrund mitbringt, begleitet werden.

### 5.1.2 Verteilung auf die Institutionen

Je nach *Konkreter Kompetenz* muss ein grösserer oder kleinerer Anteil der gesamten Lernzeit am einen oder anderen dieser Orte verbracht werden. Und je nach Ausstattung der beteiligten Institutionen können diese die damit verbundenen Aufgaben zu einem grösseren oder kleineren Ausmass übernehmen. Daraus ergibt sich für jede *Konkrete Kompetenz* eine Matrix, die festlegt, welche Aufgabe zu welchem Prozentsatz von welcher Institution abgedeckt wird (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Einfaches Beispiel für Aufteilung der Lernaufgaben auf die Institutionen

	Verstehen	Üben	Erfahrung sammeln	Reflektieren	
<b>Schule</b>	10%				10%
<b>Praktischer Kurs</b>	10%	50%			60%
<b>Betrieb</b>			20%	10%	30%
	20%	50%	20%	10%	

Das Beispiel in Tabelle 3 ist eine mögliche Verteilung für die *Konkrete Kompetenz* «Einfache Mahlzeiten zubereiten», die weiter oben schon als Beispiel verwendet wurde. Diese *Kompetenz* kann sehr gut «trocken» in einer Übungsküche geübt werden. Anschliessend wird nur noch relativ wenig Lernzeit im tatsächlichen praktischen Umfeld benötigt (20%), bis die *Kompetenz* gefestigt ist. Im Beispiel existiert eine entsprechende Kursorganisation, welche die Aufgabe des Übungsfeldes vollständig übernehmen kann. Die Schule bietet eine minimale theoretische Einführung in das Thema. Ver-

ständnisfragen werden aber dann direkt im Kurs geklärt. Die Betriebe übernehmen einerseits die Aufgabe, die Lernenden auch wirklich eine Zeit lang praktisch ihre *Kompetenz* erproben zu lassen. Andererseits setzen sie auch Zeit und Personen ein, um die dabei gemachten Erfahrungen zu reflektieren.

Denkbar sind aber auch ganz andere Verteilungen (vgl. das Beispiel im nächsten Abschnitt).

### 5.1.3 Abfolge der Lernorte

Mit der Verteilung der Aufgaben auf die Institutionen ist aber noch nicht festgelegt, welche Institution wann während des Aufbaus einer bestimmten *Konkreten Kompetenz* zum Zuge kommt. Um dies festzulegen kann man ebenfalls die oben eingeführte Matrix verwenden, indem man der Reihenfolge, in der die Aufgaben und Institutionen aufgeführt sind, die Bedeutung einer Abfolge gibt. Das Beispiel in Tabelle 3 ist dann so zu lesen, dass «Verstehen», «Üben», «Anwenden» und «Reflektieren» sich in dieser Reihenfolge ablösen und dass der Reihe nach «die Schule», «der praktische Kurs» und «der Betrieb» zum Zuge kommen.

Tabelle 4 ist ein Beispiel für eine denkbare, etwas komplexere *Situation*. Sie könnte z. B. sinnvoll sein für die *Konkrete Kompetenz* «Feste gestalten» (ebenfalls aus dem FAGE Projekt). Für diese *Kompetenz* bringen die Lernenden schon verschiedenste *Ressourcen* und Erfahrungen mit und sie können ohne weiteres sofort im Betrieb in entsprechenden *Situationen* mitarbeiten. Sie sammeln deshalb zuerst einmal weitere konkrete Erfahrungen im Betrieb (nach einer kleinen Einführung, die durch den Betrieb selbst gemacht wird). Diese Erfahrungen werden im Betrieb reflektiert und diese Reflexion wird dann in der Schule weitergeführt. Anschliessend sind an der Schule weitere Informationen zu spezifischen Aspekten der Gestaltung von Festen aufzunehmen, welche die Lernenden dann beim Sammeln weiterer Erfahrungen im Betrieb leiten können.

Tabelle 4: Komplexes Beispiel für die Aufteilung der Aufgaben auf die Institutionen

	Ver- stehen	Erf. sam- meln	Reflek- tieren	Ver- stehen	Erf. sam- meln	Reflek- tieren	
<b>Betrieb</b>	5%	20%	10%				35%
<b>Schule</b>			10%	20%			30%
<b>Betrieb</b>					25%	10%	35%
	5%	20%	20%	20%	25%	10%	

Die Regelung der *Lernortkooperation* erfolgt im wesentlichen durch das Ausarbeiten einer entsprechenden Institutionen-Aufgaben-Matrix für jede *Konkrete Kompetenz*. Aus den über alle *Kompetenzen* addierten Randsummen der Matrizen lässt sich dann unter anderem ableiten, wie gross der prozentuale zeitliche Aufwand der einzelnen Institutionen für die gesamte Ausbildung ist.

## 5.2 Festlegen der Abfolge bei der Arbeit an den Kompetenzen

Innerhalb einer Ausbildung ist es weder möglich noch sinnvoll, gleichzeitig an allen *Kompetenzen* zu arbeiten. Um die Struktur der Ausbildung vollständig festzulegen, muss deshalb als weiteres festgelegt werden, in welcher Reihenfolge die einzelnen *Kompetenzen* innerhalb der Ausbildung ins Zentrum rücken sollen.

Es sind verschiedene Kriterien denkbar, um die *Kompetenzen* zu gruppieren und z. B. zu Ausbildungsmodulen zusammen zu fassen. Einerseits kann es sinnvoll sein, mehrere *Konkrete Kompetenzen*, die alle auf etwa dieselben *Ressourcen* zugreifen, gemeinsam anzugehen. Andererseits kann es sein, dass sich eine bestimmte *Ressource* im Rahmen einer bestimmten *Kompetenz* besonders gut einführen lässt. Im späteren Verlauf der Ausbildung wird dann bei der Arbeit an anderen *Konkreten Kompetenzen* immer wieder auf diese bereits eingeführte *Ressource* verwiesen.

### 5.2.1 Ausrichten an den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Betriebe

Gut bewährt hat sich, von der Frage auszugehen, in welchen *Situationen* die Lernenden in den Betrieben bereits früh in der Ausbildung eingesetzt werden können bzw. eingesetzt werden sollen und in welchen *Situationen* dies erst gegen Ende der Ausbildung möglich ist. Ist die Liste der *Situationen* bzw. *Konkreten Kompetenzen* einmal erstellt, lässt sich darüber mit Vertreterinnen und Vertretern der Betriebe meistens recht schnell Einigkeit erzielen.

Beim Projekt FAGE ergab die Diskussion mit den Betrieben z. B., dass sie die Lernenden gern möglichst bald in der *Situation* «einfache Mahlzeiten servieren» einsetzen möchten und dass es auch möglich sein sollte, die entsprechende *Konkrete Kompetenz* bei den Lernenden recht bald aufzubauen, da die notwendigen *Ressourcen* und Erfahrungen kompakt vermittelt werden können. Hingegen wurde die Arbeit an der *Kompetenz* «beim Sterben begleiten» gegen das Ende der Ausbildung verschoben, da hier viel Erfahrung vorausgesetzt ist, die nicht «organisiert» werden kann.

Als Vorgehen hat sich bewährt, die ganze Ausbildung einmal in Semester einzuteilen und das Paket aller zu erreichenden *Kompetenzen* auf diese Semester aufzuteilen, d. h. festzulegen, in welchem Semester der Aufbau welcher *Kompetenz* abgeschlossen sein soll. Ausgehend von dieser Zielvorgabe wird dann anhand der Institutionen-Aufgaben-Matrix für jede *Kompetenz* festgelegt, wann wo und wie an dieser *Kompetenz* gearbeitet wird und in welchem Rahmen der Abschluss des jeweiligen Kompetenzaufbaus überprüft wird. Ausser bei kurzen Ausbildungen von zwei oder weniger Jahren Dauer wird man allerdings im ersten Semester im Allgemeinen noch bei keiner der *Kompetenzen* zu einem Abschluss kommen.

Diese Strukturierung hat für die Betriebe den Vorteil, dass sie genau wissen, ab welchem Moment die Lernenden in welchen *Situationen* auch produktiv eingesetzt werden können. Den Lernenden gibt es die Möglichkeit, ihre ständig wachsenden *Kompetenzen* zu erleben und auch Anerkennung dafür zu bekommen.

### 5.2.2 Spiraliges Curriculum

Mit diesem Aufbau wird für jede *Kompetenz* festgelegt, wann ihr Aufbau abgeschlossen sein soll. Ab diesem Zeitpunkt wird die *Kompetenz* folglich vorausgesetzt und nicht mehr an ihr gearbeitet. Dies gilt aber nicht zwingend für die mit der *Konkreten Kompetenz* verknüpften *Ressourcen*. Da dieselben Wissensinhalte *Ressource* bei ganz verschiedenen *Kompetenzen*

sein können, ist es oft der Fall, dass sie im Rahmen einer Ausbildung immer wieder aufgenommen werden. Auf diese Art ergibt sich eine Verknüpfung zwischen den verschiedenen *Konkreten Kompetenzen*, indem ganz im Sinne eines spiraligen Curriculums dieselben Inhalte immer wieder aufgegriffen und anhand von neuen *Situationen* vertieft werden.

### 5.3 Festlegen der Unterrichtsgefäße

Als Letztes muss festgelegt werden, in welchen Gefäßen (Modulen oder anderen organisatorischen Einheiten) an den jeweiligen Institutionen die jeweiligen *Lernaufgaben* bearbeitet werden. Für Lehrende und Lernende ist die Orientierung einfacher, wenn die einzelnen Module ein klar erkennbares didaktisches Format haben (Kaiser, 2005). Dies lässt sich am einfachsten erreichen, wenn für jede einzelne der oben umschriebenen *Lernaufgaben* eine separate Art von Ausbildungsgefäß geschaffen wird, die genau auf diese Aufgabe zugeschnitten ist.

Es ist zweckmässig, folgende Typen von Modulen zu unterscheiden (H: 19):

- *Situationsorientierte Module* (*Lernaufgabe*: Verstehen und Üben)
- *Fachorientierte Module* (*Lernaufgabe*: Verstehen)
- *Reflexionsorientierte Module* (*Lernaufgabe*: Reflektieren)

Die *Lernaufgabe* «Sammeln von Erfahrungen» findet typischerweise im Rahmen der täglichen Arbeit im Betrieb statt und damit nicht in einem abgrenzbaren Modul. Entsprechend ist kein Modultyp dieser *Lernaufgabe* zugeordnet. Dagegen werden zwei verschiedene Modultypen für die *Lernaufgabe* «Verstehen» unterschieden, die je zum Ziel haben, das erworbene *deklarative Wissen* unter einem bestimmten Gesichtspunkt zu vernetzen. Die einzelnen Modultypen weisen folgende Eigenschaften auf:

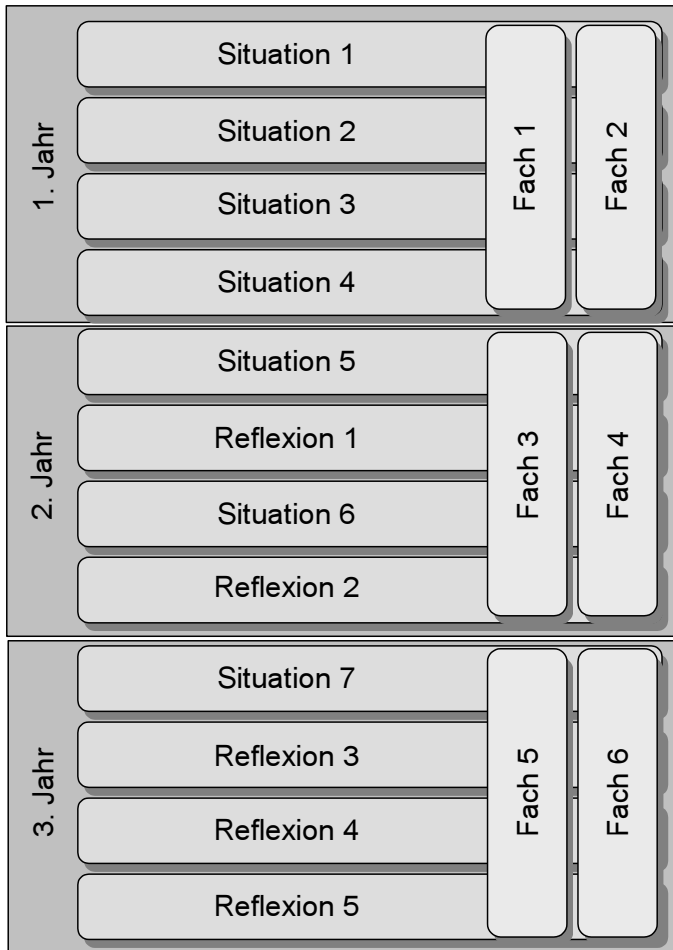
**Situationsorientierte Module:** Ziel eines situationsorientierten Moduls ist es, die für den Erwerb einer bestimmten Gruppe von *Konkreten Kompetenzen* notwendigen *deklarativen*, prozeduralen und sensomotorischen *Ressourcen* aufzubauen. Im Zentrum stehen deshalb die entsprechenden typischen *Situationen*. Die Einheiten des *deklarativen Wissens* werden in ihrem Bezug und ihrer Bedeutung für die Bewältigung genau dieser *Situationen* präsentiert und verarbeitet. Das Ziel eines solchen Moduls ist erreicht, wenn den Lernenden, sobald sie in einer der einschlägigen *Situationen* dafür Bedarf haben, die entsprechenden *deklarativen Ressourcen* in geeigneter Form in den Sinn kommen und sie über genügend Routine in den prozeduralen und sensomotorischen *Ressourcen* verfügen. Situationsorientierte Module folgen einander typischerweise eins nach dem anderen.

**Fachorientierte Module:** *Fachorientierte Module* bieten den klassischen Fächerunterricht, indem sie grössere Wissensgebiete, die sich als klassische Fächer etabliert haben, zusammenhängend darstellen. Sie haben vor allem eine integrierende Funktion, indem sie den Lernenden erlauben, all die kleinen Brocken von Hintergrundwissen, die in den situationsorientierten Modulen wichtig sind, als zusammenhängendes Ganzes zu sehen. *Fachorientierte Module* laufen typischerweise über längere Zeit parallel zu mehreren situationsorientierten Modulen und stellen wo immer möglich die Verbindung zu diesen her. Das Ziel eines *fachorientierten Moduls* ist erreicht, wenn die Lernenden in der Lage sind, zwischen einzelnen *deklarativen* Konzepten im Rahmen des jeweiligen Faches Verbindungen herzustellen.

**Reflexionsorientierte Module:** Reflexionsorientierte Module dienen der Reflexion bereits gemachter Erfahrungen. Ausgangspunkt sind also die konkreten Erfahrungen der Lernenden. Diese werden anhand geeigneter Konzepte reflektiert und darauf hin bewertet, was an den erlebten *Situationen* als vorbildlich und nachahmenswert gelten kann und wo das Vorgehen in Zukunft eher modifiziert werden muss. Das Ziel eines reflexionsorientierten Moduls ist erreicht, wenn jede und jeder einzelne Lernende seine zentralen und handlungsleitenden Erfahrungen reflektiert hat.

Da zu Beginn einer Ausbildung typischerweise noch kaum Erfahrungen zur Verfügung stehen, die reflektiert werden können, dafür aber ein grosser Bedarf dahingehend, die Lernenden für die Arbeit im Betrieb handlungsfähig zu machen, dominieren während den ersten Semestern einer Ausbildung meist die situationsorientierten Module. Mit fortschreitender Ausbildung werden sie dann von reflexionsorientierten Modulen abgelöst. *Fachorientierte Module* bilden dagegen typischerweise eine durchlaufende Schiene während der ganzen Ausbildung (vgl. Figur 2).

Figur 2: Typischer Verteilung der Modultypen über eine Ausbildung von drei Jahren



#### 5.4 Qualifikationsverfahren

Ziel der Ausbildung ist es, dass die Lernenden über sämtliche als *Konkrete Kompetenzen* formulierten *Kompetenzen* verfügen. Im Qualifikationsverfahren muss also genau das – und nur das – nachgewiesen werden (H: 17).



### 5.4.1 Kompetenznachweis

Jede *Kompetenz* ist auf ihre Art eine in sich abgeschlossene Einheit und kann als solche unabhängig von den anderen *Kompetenzen* überprüft werden. Eine *Kompetenz*, so wie sie hier definiert wurde, kann sich nur dadurch zeigen, dass von der zu beurteilenden Person eine oder mehrere dem entsprechenden *Situationskreis* zugehörige *Situationen* adäquat bewältigt werden. Die einzige Möglichkeit, das Vorhandensein einer *Kompetenz* zu überprüfen, besteht also darin, die Lernenden bei der Bewältigung entsprechender Realsituationen zu beobachten. Für die allermeisten *Situationen* wird der geeignete Ort dazu der Betrieb sein. Es sind aber auch *Kompetenzen* denkbar, für die sich reale *Situationen* auch im Umfeld der Schule finden lassen (z. B. im Bereich EDV).

Kriterium bei der Beurteilung ist, ob die Lernenden ihre Aufgabe gut machen, d. h. ob sie ab sofort in den entsprechenden *Situationen* im Betrieb eingesetzt werden können. Dies zu beurteilen, ist in der Regel unproblematisch. Erfahrene Berufsleute, die einige Zeit mit den Lernenden zusammenarbeiten, sind dazu in der Lage. Die einzige Schwierigkeit besteht darin, dass ihre Ansprüche unter Umständen sich nicht decken, d. h. dass die Lernenden in verschiedenen Betrieben unterschiedlich beurteilt werden. Hier muss ein einheitliches Anspruchsniveau durch einen geeigneten Austausch sichergestellt werden.

Konkret hat sich folgendes Vorgehen bewährt:

- **Überprüfungsperioden:** Die ganze Ausbildung wird in Abschnitte – «Überprüfungsperioden» – zu etwa drei Monate eingeteilt. Jeder Periode werden einige *Kompetenzen* zugeordnet, die während dieser Periode überprüft und am Ende abschliessend beurteilt werden. Umfasst eine dreijährige Ausbildung 60 *Kompetenzen*, dann müssen im Schnitt fünf *Kompetenzen* pro Periode überprüft werden. Die Zuordnung der *Kompetenzen* auf die einzelnen Perioden erfolgt einerseits nach der Abfolge, in der innerhalb der Ausbildung an den *Kompetenzen* gearbeitet wird. Andererseits können dabei auch allfällige Fremdpraktika berücksichtigt werden, um *Kompetenzen* abzudecken, die nicht im eigentlichen Lehrbetrieb erworben werden können.
- **Zielvereinbarung:** Zu Beginn jeder Periode wird mit den Lernenden eine Zielvereinbarung bezüglich der in dieser Periode fälligen *Kompetenzen* getroffen. In dieser Vereinbarung wird geklärt, an welchen *Kompetenzen* in dieser Periode gearbeitet wird, welche Gelegenheiten die Lernenden haben, daran zu arbeiten und wie ihr Fortschritt von der entsprechenden Betreuungsperson überwacht wird. Da nicht erwartet werden kann, dass

die Lernenden von Anfang an genau dieselbe Vorstellung vom Ziel haben wie die betreuende Person, ist es notwendig, während der ganzen Periode in regelmässigen Gesprächen die Ziele weiter zu klären.

- **Feedback:** Während der ganzen Zeit erhalten die Lernenden immer wieder Feedback dazu, wie weit ihr Vorgehen bereits einer «adäquaten Bewältigung» entspricht. Damit sie fähig werden, ihre Vorgehen selbst zu evaluieren, ist dabei aber wichtig, dass sie auch immer wieder Gelegenheit erhalten, allfällige Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren. Wenn nötig werden im Rahmen von Feedbackgesprächen geeignete Massnahmen beschlossen, die es den Lernenden erlauben, gezielt an noch nicht beherrschten Aspekten der *Kompetenz* zu arbeiten.
- **Überlauf:** Es kann selbstverständlich geschehen, dass Lernende einmal innerhalb einer Periode bei einzelnen *Kompetenzen* die gesetzten Ziele nicht erreichen. Deshalb können bis maximal zwei *Kompetenzen* in die nächste Periode übernommen werden. (Geht man von fünf *Kompetenzen* pro Periode aus, bedeutet das, dass so gelegentlich in einer Periode auch einmal sieben *Kompetenzen* im Fokus stehen können.) Wird das Ziel bei solch weitergezogenen *Kompetenzen* auch in der zweiten Periode nicht erreicht, ist dies ein Alarmzeichen und es muss geklärt werden, ob sich die entsprechende Person in der richtigen Ausbildung befindet.
- **Beurteilungskriterien:** Die bei jeder *Kompetenz* aufgelisteten *Ressourcen* dienen als implizite Qualitätskriterien für die Beurteilung (H: 17.3). D. h. die Beurteilung kann sich daran orientieren, ob die Lernenden im Sinne der *leitenden Beispiele* und der in den *theoretischen Kenntnissen* enthaltenen Konzepte gehandelt haben und dabei die entsprechenden *praktischen Fertigkeiten* gezeigt haben, ob sie die *externen Ressourcen* angemessen einsetzen konnten und ob dabei die expliziten *Qualitätskriterien* eingehalten wurden.
- **Expertenbeurteilung:** Entscheidend ist aber nicht das Vorhandensein der einzelnen *Ressourcen*, sondern dass diese situationsangemessen eingesetzt oder auch gegebenenfalls ignoriert wurden (H: 17.2). Die abschliessende Beurteilung am Ende der Periode erfolgt deshalb als Expertenurteil durch die betreuende Person, die während der Periode genügend Gelegenheit hatte, sich von der «Brauchbarkeit» der Lernenden ein Bild zu machen. Im Prinzip genügt als Urteil «*Kompetenz* vorhanden» bzw. «*Kompetenz* nicht vorhanden». Wenn gewünscht, kann das Urteil auch feiner abgestuft und zusätzlich in Form einer Note ausgedrückt werden, z. B. durch folgende Skala:

- 3: Ist in den entsprechenden Situationen im Betrieb nicht einsetzbar.
- 4: Ist in den entsprechenden Situationen einsetzbar.
- 5: Ist in den entsprechenden Situationen überdurchschnittlich gut einsetzbar.
- 6: Ist in den entsprechenden Situationen die ideale Verstärkung jedes Teams.

- **Gesamtbeurteilung:** Lernende haben genau dann die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen, wenn sie in sämtlichen *Kompetenzen* positiv beurteilt wurden. Sollten sich unter den *Kompetenzen* solche befinden, die nicht zwingend notwendig sind, damit die Lernenden sinnvoll eingesetzt werden können, kann diese Anforderung auf eine Teilmenge aller *Kompetenzen* eingeschränkt werden. Die übrigen *Kompetenzen* bilden dann eine Zusatzqualifikation, die ebenfalls dokumentiert wird. Als Ausweis der absolvierten Ausbildung erhalten die Lernenden einen *Kompetenzenausweis*, in dem alle erworbenen *Kompetenzen* dokumentiert sind. Eine abschliessende Prüfung gleich welcher Form ist weder notwendig noch sinnvoll.
- **Fallseminare und Fallbasis:** Die betreuenden Personen, die das Erreichen der *Kompetenzen* beurteilen müssen, treffen sich in regelmässigen Abständen (z. B. jährlich) zu Fallseminaren (H: 17.3.2). An solchen Seminaren werden gemeinsam einzelne Lernende als Fälle besprochen und so das Anforderungsniveau zwischen Betrieben abgeglichen. Diese Fälle werden als Referenzrahmen in einer Datenbank dokumentiert und auf geeignetem Weg (z. B. einer Verbandszeitschrift) verbreitet.
- **Inspektorat:** Speziell ausgebildete Inspektoren überprüfen in Stichproben, ob das Verfahren in den einzelnen Betrieben korrekt durchgeführt wird und das Niveau dem in den Fallseminaren entwickelten Niveau entspricht. Diese Inspektoren dienen auch als Vermittlungsinstanz bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Lernenden und Beurteilenden.

### 5.4.2 Ressourcentest

*Ressourcen* sind an sich nicht von Bedeutung, sondern werden nur bedeutungsvoll, wenn sie als Teil einer *Kompetenz* in einer konkreten *Situation* mobilisiert werden. Von daher ist es in vielen Fällen nicht möglich, das Vorhandensein einer *Ressource* sinnvoll unabhängig vom Einsatz in einer konkreten Berufssituation zu testen. Dort werden die *Ressourcen* implizit aber bereits beim Kompetenznachweis überprüft und müssen nicht noch separat getestet werden.

Sinnvoll ist es hingegen, das Vorhandensein von *Ressourcen* jeweils vor der Überprüfungsperiode der entsprechenden *Kompetenzen* zu klären. Denn z. B. das reine Kennen gewisser Begriffe erleichtert sicher den Aufbau einer *Kompetenz*, bei der diese Begriffe eine Rolle spielen – auch wenn es nicht genügt, sondern noch gelernt werden muss, wie diese Begriffe einzusetzen sind.

Ressourcentests können also sinnvoll im Übergang von der *Lernaufgabe Verstehen/Üben* zur Aufgabe *Sammeln von Erfahrungen* eingesetzt werden. Sie können den Lernenden die Sicherheit geben, dass sie für diesen Schritt gerüstet sind, bzw. sie können ihnen aufzeigen, wo allenfalls noch Lücken zu schliessen sind. In den meisten Fällen wird es wegen der üblichen Arbeitsteilung der Lernorte die Schule sein, die solche Tests durchführt.

Ressourcentests sind rein formativer Natur. Sie dienen den Lernenden als Indikator für ihren aktuellen Wissensstand und können helfen, zusätzliche Ziele für die nächste Überprüfungsperiode zu formulieren. Sie sollten aber weder dafür eingesetzt werden, Lernenden das Weitermachen in der Ausbildung zu verweigern, noch sollten sie beim abschliessenden Kompetenznachweis eine Rolle spielen.

---

## Teil B: Beispiele

*Teil B illustriert anhand von verschiedenen Beispielen den einen oder anderen Punkt aus Teil A. Sie lassen erkennen, welche Vorgänge sich konkret jeweils abspielen, welche Schwierigkeiten auftreten können und wie mögliche Lösungen aussehen. Die Beispiele sind reale Beispiele und weichen gerade darum auch an verschiedenen Stellen vom in Teil A geschilderten idealtypischen Ablauf ab. Wo möglich sind diese Abweichungen begründet und ihre Folgen werden diskutiert.*



## 6 Kursmodul «Pädagogische Fördermassnahmen»

*Projektbearbeitung: Hansruedi Kaiser, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik*

Das Modul «Pädagogische Fördermassnahmen» ist eine Einheit aus fünf Kurstagen im Rahmen der Grundausbildung zur Berufsschullehrperson am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP). Der Versuch, die Kursziele mittels *Konkreter Kompetenzen* zu formulieren, steht hier als erstes Beispiel, da es wegen seiner Begrenztheit sehr übersichtlich ist.

Die Ausbildungseinheit «Pädagogische Fördermassnahmen» richtet sich an angehende Berufsschullehrer und Berufsschullehrerinnen, die (vorläufig) keine spezielle Vertiefung bei diesem Thema anstreben. Sie sollen befähigt werden, in ihrem Schulalltag Situationen zu bewältigen, bei denen einzelne oder Gruppen von Lernenden einer besonderen Unterstützung beim Lernen bedürfen. Solche Situationen treffen die Lehrenden sowohl in ihrem Regelunterricht wie auch allenfalls in sogenannten Stütz- und Förderkursen an. Durch den engen Rahmen von fünf Kurstagen ist das, was sich im Kurs erreichen lässt, eher beschränkt. Alle Teilnehmenden bringen aber bereits Berufserfahrung mit, d. h. sie haben schon einige Zeit als Lehrende an Berufsschulen gearbeitet.

Die Ausbildungseinheit wurde schon mehrfach angeboten. Es ging also nicht darum, ein vollständig neues Angebot zu entwickeln, sondern ein bestehendes Angebot zu überarbeiten. Ziel der Überarbeitung war es einerseits, die Ausbildungseinheit besser zu dokumentieren. Andererseits bot sie mir, als ich neu eine Funktion als Dozent in diesem Modul übernahm, die Gelegenheit, mich einzuarbeiten.

### 6.1 Beschreiben der Situationen

In einem ersten Schritt galt es, entsprechende Situationen zu erheben. Quelle war einerseits ein erfahrener Berufsschullehrer mit 30 Jahren Praxis, unter anderem in Stütz- und Förderkursen. Er hatte im Modul schon mehrfach als Dozent mitgearbeitet und wird dies auch in Zukunft tun. Zum Zweiten dienten Studierende von zwei Durchführungen des Moduls als Quelle. Da das Modul z. T. in Form von Lernstopps<sup>3</sup> (Kaiser, 2002) durchge-

<sup>3</sup> Ein «Lernstopp» ist eine Einheit im Rahmen eines speziell für die Weiterbildung von Lehrenden entwickelten Kurskonzeptes. Jeder Lernstopp beginnt damit, dass Teilnehmende aktuelle Situationen aus ihrem Arbeitsalltag schildern.

führt wurde, hatten diese reichlich Gelegenheit, Situationen aus ihrem Alltag zu schildern.

Der erfahrene Lehrer lieferte als Einstieg zwölf Situationen, die er entweder selbst als typisch für seine Arbeit erlebte oder von denen er wusste, dass sie v.a. Berufsanfänger und -anfängerinnen beschäftigen. Diese Situationen wurden dann in den zwei erwähnten Durchführungen des Moduls als eine Art Hintergrund verwendet, ohne bereits den ganzen Unterricht konsequent davon abzuleiten. Die Studierenden brachten in den Diskussionen keine wesentlich neuen weiteren Situationen ins Spiel. Ihre Beispiele erlaubten es aber, die eine oder andere Situation noch etwas besser aus der Optik von Anfängern zu formulieren.

Die ursprünglichen zwölf Situationen waren etwas unterschiedlich eng gefasst. Zudem zeigte sich im Unterricht, dass einige Situationen gut als Aspekt einer der anderen Situationen aufgefasst werden konnten. Nach einigen Diskussionen wurden die Situationen deshalb auf folgende acht reduziert.

1. Konkrete Probleme eines Lernenden erkennen
2. Problemfälle erkennen
3. Einbettung von S&F Kursen im Schulhaus
4. Unterricht in einem Stütz- und Förderkurs organisieren
5. Fördern des Sprachverstehens
6. Fördern von Lern- und Arbeitsstrategien
7. Umgang mit «störendem» Verhalten
8. Weiterbildung in PFM planen

*(Für die Situationsbeschreibungen vergleiche die Darstellung der vollständigen Konkreten Kompetenzen unter 6.4)*

Bei den ersten sechs Situationen ist vermutlich ohne weiteres der Bezug zum Thema «Pädagogische Fördermassnahmen» nachvollziehbar. Die zweitletzte Situation («Umgang mit «störendem» Verhalten») hingegen sprengt diesen Rahmen etwas. Es handelt sich dabei um eine Situation, welche die Studierenden sehr beschäftigt und bei der sie spontan sehr wohl Verhaltensprobleme der Lernenden attribuieren, die echte Fördermassnahmen bis hin zu Psychotherapie oder medizinischer Behandlung notwendig machen würden.

Die letzte Situation wirkt vielleicht etwas künstlich. Sie deckt aber eine Funktion ab, die das Modul erfüllen muss, nämlich für Interessierte Anknüpfungspunkte an Weiterbildungen zu liefern.

Bei der Sammlung und Formulierung dieser Situationen ergaben sich keine grösseren Probleme. Dass eine der beteiligten Personen – der Mit-



dozent im Modul – ein «Experte» war und somit nach den Regeln des DACUM Workshops keine geeignete Quelle ist, erwies sich nicht als negativ, da er gleichzeitig erfahrener und engagierter Praktiker ist und diese Rolle immer im Vordergrund stand. Sein Einfluss als «Ausbilder» ist nur in der letzten Situation spürbar, die vermutlich von einer Gruppe bestehend ausschliesslich aus «Praktikern» nicht formuliert worden wäre.

Um sicher zu stellen, dass die Situationen das Feld einigermaßen vollständig abdecken, wurde eine kleine Klassifikation der Aufgaben entwickelt, die sich den Lehrenden stellen (s. Tabelle 5). Auf der obersten Ebene wird zwischen Organisation der Arbeit, Durchführung von Unterricht und arbeitsbezogene Weiterbildung unterschieden. Bei der Durchführung ergibt sich dann nochmals eine Aufteilung in «Diagnose» und «Intervention». Natürlich fallen verschiedene Situationen nicht sauber in diese Kategorien. z. B. verbindet «Konkrete Probleme eines Lernenden erkennen» Diagnose und Intervention direkt miteinander. Dies ist typisch, denn reale Berufssituationen halten sich selten an saubere Klassifikationen sondern zeichnen sich gerade dadurch aus, dass Wissen und Fertigkeiten aus allen möglichen Bereichen kombiniert werden müssen.

*Tabelle 5: Klassifikation der Situationen in einer Aufgabenhierarchie*

- **Organisation**
  - *Einbettung von S&F Kursen im Schulhaus*
  - *Unterricht in einem Stütz- und Förderkurs organisieren*
- **Durchführung**
  - Diagnose
    - *Problemfälle erkennen*
    - *Konkrete Probleme eines Lernenden erkennen*
  - Intervention
    - *Fördern von Lern- und Arbeitsstrategien*
    - *Fördern des Sprachverstehens*
    - *Umgang mit «störendem» Verhalten*
- **Weiterbildung**
  - *Weiterbildung in PFM planen*

In der Rubrik «Intervention» fällt auf, dass das Thema «Mathematik» nicht durch eine eigenständige Situation vertreten ist, obwohl sehr viele Lernende, die potenzielle Nutzniesser Pädagogischer Fördermassnahmen sind,

in diesem Bereich Schwierigkeiten haben. Vermutlich wäre es sinnvoll, hier eine weitere Situation zu kreieren.

## 6.2 Festlegen der Ausbildungsziele

Da die entsprechende Ausbildungseinheit nicht neu war, sondern schon mehrmals durchgeführt wurde, ergaben sich keine grösseren Schwierigkeiten, die bisher schon behandelten Inhalte als Ressourcen den einzelnen Situationen zuzuweisen.

In den meisten Fällen sind die Qualitätsstandards implizit in den erwähnten Ressourcen enthalten. In einigen Fällen wurden solche Standards explizit formuliert.

*(Für die aktuellen Listen der Ressourcen vergleiche die Darstellung der vollständigen Konkreten Kompetenzen unter 6.4)*

Da die Zielformulierungen als Werkzeug zur Durchführung einer ganz konkreten Ausbildungseinheit gedacht sind, sind die Ressourcen zum Teil bereits recht detailliert aufgelistet und in ihrer Knappheit nicht ohne weiteres verständlich. Viele müssten für Aussenstehende durch entsprechende Unterlagen usw. hinterlegt werden, um wirklich brauchbare Hinweise zu geben. Dies dürfte typisch sein, d. h. die Liste der Ressourcen wird immer nur für einen klar umrissenen Kreis von Fachpersonen mit einem entsprechenden Hintergrund verständlich sein.

Eine ganz besondere Kategorie bilden in diesem Zusammenhang die leitenden Geschichten. In den seltensten Fällen wird es sich in dieser Rubrik um Geschichten handeln, die im entsprechenden Kreis so bekannt sind, dass die Erwähnung eines Titels genügt. Entsprechend wurden die Geschichten auch explizit aufgeschrieben, hier aber aus Platzgründen nicht dargestellt.

## 6.3 Der Kanon der Ressourcen

Die Ressourcen in der Darstellung im Abschnitt 6.4 sind so genormt, dass dieselben Ressourcen, die in mehreren Situationen auftreten, auch gleich benannt werden. Dies wurde sichergestellt, indem sowohl für die theoretischen Konzepte wie die praktischen Fertigkeiten ein Kanon von Bereich/Fächern und Unterbereichen/Themen entwickelt wurde.

Bei den praktischen Fertigkeiten ist dieser Kanon identisch mit der zur Einteilung der Situationen entwickelten Klassifikation (vgl. Tabelle 5). Das ist

darauf zurückzuführen, dass die Einteilung der Situationen einer Art Aufgabenanalyse folgt, die sich natürlich auch eignet, um Fertigkeiten zu klassieren. Tabelle 6 stellt die praktischen Fertigkeiten nach diesem System geordnet dar. Diese Klassifikation darf nicht überbewertet werden. Sie dient nur dazu, ähnliche Ressourcen aus verschiedenen *Konkreten Kompetenzen* zu identifizieren und gleich zu benennen. Ihre genaue Bedeutung erhalten die Ressourcen nur im Zusammenhang mit den jeweiligen Situationen, für die sie eben Ressource sind.

*Tabelle 6: praktische Fertigkeiten des Kurses «Pädagogische Fördermassnahmen» geordnet*

- **Durchführung**
  - Diagnose
    - Ein konzeptgeleitetes Gespräch führen
    - Gemeinsam Probleme diagnostizieren
    - Im Gespräch gemeinsam das Problem herausarbeiten
    - Sprachniveau eines Textes beurteilen
  - Intervention
    - Abgestufte Hilfe geben
    - Anleiten zur Strategieänderung
    - Gemeinsam Ziele erarbeiten
    - Kognitive Verhaltensmodifikation
    - Niveaugerechte Texte schreiben
    - Regeln aushandeln
    - Regeln setzen und durchziehen
- **Planung/Organisation**
  - Abwägen zwischen Wünschbarem und Machbarem
  - Die eigene berufliche Laufbahn planen
  - Entscheidungsfindung im Team
  - Informationen beschaffen
  - Sich im Schulhaus für ein Thema einsetzen
  - Transferförderungen
  - Voll individualisierte Situation im Griff haben

Für die theoretischen Konzepte wurde ausgehend von der Liste aller Ressourcen eine lose Liste von Fächern und Themen entwickelt und erweitert, bis sich alle Ressourcen unterbringen liessen. Die vollständige Liste enthält Tabelle 7.

*Tabelle 7: theoretische Konzepte des Kurses «Pädagogische Fördermassnahmen» geordnet*

- **Arbeitsmethodik**
  - Techniken
    - Arbeitsstrategien
- **Beratung**
  - Modelle
    - Strukturierte Gesprächsführung
- **Bildungssystem**
  - Bund, Kantone
    - Angebote/Organisationsformen an anderen Schulen
    - Bildungsangebote auf der Sekundarstufe I
    - Brückenangebote
    - Ergebnisse PISA und Massnahmenkatalog
    - Formale Aspekte der Attestausbildung
    - Fortbildungsangebote am SIBP und anderswo
    - Früherfassungs-Systeme
    - Sinn und Zweck der Attestausbildung
    - Typische Schulkarrieren
  - die eigene Schule
    - Angebote/Organisationsform an der eigenen Schule
    - institutionalisierte Fördermassnahmen
  - Europa und die weite Welt
    - gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
- **Didaktik**
  - Grundsätzliches
    - Wirksame Formen der Förderung
  - Techniken
    - Kognitive Anlehre
    - Lernjournale und ähnliche Instrumente
    - Reziprokes Lehren und Lernen
- **Kursorganisation**
  - Evaluation
    - Evaluation von Lernfortschritten
    - Validität von Tests
    - Klassenzimmermanagement
    - Drei mögliche Reaktionen auf Störungen

- Kommunikationsinstrumente schulintern und zum Lehrbetrieb
- Organisationsinstrumente für individualisierten Unterricht
- Spezielle Herausforderungen in einem SF-Kurs
- Koordination in der Schule
  - Kreise möglicher Helfer
  - Nützliche und hinderliche schulorganisatorische Regelungen (Pflichtpensum oder Zusatzstunden; Tageszeit; Wochentag)
- Materialien
  - Geeignete Arbeitsmaterialien für individualisiertes Lernen
- **Psychologie**
  - «ich selbst»
    - Reflexion der eigenen Grenzen
  - Denken
    - DELV
    - Einflussfaktoren beim schulischen Lernen
    - Einflussmöglichkeiten und Grenzen
    - Kognitive Stile
    - Modell des schemabasierten Textverstehens
  - Gruppen
    - Die Bedeutung klarer Regeln
    - Verankerung von Regeln in einer Gruppe
  - Lernen
    - Entwicklungsverläufe
    - Fragensammlungen zum Lernverhalten
    - Gewohnheiten und ihre Resistenz gegenüber Änderungen
    - Lernstile
    - Lernstrategien
    - Lerntheorie
    - Zone der proximalen Entwicklung
- **Recht/Regelungen**
  - Bund
    - nBBG und die Folgen
  - Kanton
    - Gesetzliche Bestimmungen bez. SF-Kurse
- **Sprache**
  - Diagnose
    - Sprachenportfolio

- Fördern
  - selbst einsetzbare Fördermöglichkeiten
  - Sprachlernen durch Gebrauch
- Texte gestalten
  - Anspruchsniveau von Lehrmitteln
  - Typische Schwierigkeiten von Lernenden mit anderer Muttersprache

#### **6.4 Alle Kompetenzen im Detail**

Im Folgenden sind sämtliche *Konkreten Kompetenzen* im Detail aufgelistet.

**Problemfälle erkennen**

<b>Typische Situation</b>		
<p>Als Klassenlehrer hat Anton von der Schulleitung den Auftrag, innerhalb des 1. Semesters seine Klasse in drei Gruppen einzuteilen:</p> <p>A: Lernende, die keiner zusätzlichen Unterstützung bedürfen.            B: Lernende, die zusätzliche Unterstützung benötigen.            C: Lernende, die klar die nötigen Lernvoraussetzungen für die gewählte Berufslehre nicht mitbringen.</p> <p>Anton informiert sich dazu zuerst einmal darüber, welche Schulkarrieren seine Lernenden schon hinter sich haben. Im Verlauf des Semesters beobachtet er dann die Lernenden im normalen Unterricht und sucht, sobald ihm etwas auffällt, das Gespräch mit dem jeweiligen Lernenden. Seine Eindrücke aus diesen Beobachtungen und Gesprächen bespricht er dann mit den anderen Lehrenden, die auch an dieser Klasse unterrichten, so dass die Einteilung Ende Semester gemeinsam erfolgen kann.</p>		
<b>Situationskreis</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für eine Klasse muss in vorgegebener Frist entschieden werden, wer S&amp;F Massnahmen benötigt.</li> <li>• Es unterrichten mehrerer Lehrende an der Klasse.</li> </ul>		
<b>Qualitätsstandards</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritische Auseinandersetzung mit eingesetzten Instrumenten</li> <li>• Einbezug möglichst vieler Informationsquellen</li> <li>• Kritische Auseinandersetzung mit den Umständen, die Lernende zu «Problemfällen» machen</li> </ul>		
<b>theoretische Konzepte</b>	<b>praktische Fertigkeiten</b>	<b>leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsangebote auf der Sek I Stufe</li> <li>• Brückenangebote</li> <li>• Einflussfaktoren beim schulischen Lernen</li> <li>• Früherfassungssysteme</li> <li>• Strukturierte Gesprächsführung</li> <li>• Validität von Tests</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein konzeptgeleitetes Gespräch führen</li> <li>• Entscheidungsfindung im Team</li> <li>• Gemeinsam Probleme diagnostizieren</li> <li>• Informationen beschaffen</li> </ul>	

**Konkrete Probleme einzelner Lernender erkennen**

<b>Typische Situation</b>		
<p>Beat hat offensichtlich Schwierigkeiten, dem normalen Unterricht zu folgen. Anton beschliesst deshalb, einmal genauer abzuklären, wo Beat überall ansteht und an welchen Schwierigkeiten man arbeiten könnte. Da er gewisse Vermutungen hat, bittet er Beat einmal, gewisse Fragen eines Fragenkatalogs zu beantworten, den Anton zu diesem Zweck immer einsetzt. Anschliessend bespricht er mit Beat zusammen die Fragen, die ihnen beiden am wichtigsten erscheinen. In einigen Punkten wird dadurch das Bild klarer und sie verabreden, in nächster Zeit gezielt daran zu arbeiten.</p>		
<b>Situationskreis</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Lernender scheint Schwierigkeiten zu haben, dem normalen Unterricht zu folgen.</li> </ul>		
<b>Qualitätsstandards</b>		
<b>Externe Ressourcen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragensammlungen zum Lernverhalten</li> </ul>		
<b>theoretische Konzepte</b>	<b>praktische Fertigkeiten</b>	<b>leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einflussfaktoren beim schulischen Lernen</li> <li>• Einflussmöglichkeiten und Grenzen</li> <li>• Kognitive Stile</li> <li>• Kreise möglicher Helfer</li> <li>• Strukturierte Gesprächsführung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein konzeptgeleitetes Gespräch führen</li> <li>• Im Gespräch gemeinsam das Problem herausarbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hörgeschädigter beim Diktat</li> <li>• DH und Mindmap</li> </ul>



**Einbettung von S&F Kursen im Schulhaus**

<b>Typische Situation</b>		
<p>Das Konzept «Stütz- und Förderkurse» des Schulhauses ist nun schon einige Jahre in Kraft und sollte evaluiert und überarbeitet werden. Anton beteiligt sich an der Arbeitsgruppe, die dies in Angriff nimmt. Auf Grund seiner Erfahrungen und des theoretischen Wissens, das ihm zur Verfügung steht, argumentiert er dafür, dass die Kurse noch besser mit dem Regelunterricht verzahnt werden und er setzt sich für eine maximale Gruppengrösse von acht Lernenden ein.</p>		
<b>Situationskreis</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zwischen dem optimal Wünschbaren und dem aktuell Machbaren bestehen Konflikte.</li> <li>• Es existieren an der Schule implizite oder explizite Regelungen für S &amp; F Kurse.</li> <li>• Der eigene Unterricht muss in diese Regelungen eingepasst werden.</li> </ul>		
<b>Qualitätsstandards</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die persönliche Motivation und das persönliche «Hilfekonzept» sind reflektiert.</li> </ul>		
<b>theoretische Konzepte</b>	<b>praktische Fertigkeiten</b>	<b>leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebote/Organisationsformen an anderen Schulen</li> <li>• Angebote/Organisationsform an der eigenen Schule</li> <li>• Gesetzliche Bestimmungen bez. SF-Kurse</li> <li>• Nützliche und hinderliche schulorganisatorische Regelung</li> <li>• Spezielle Herausforderungen in einem SF-Kurs</li> <li>• Wirksame Formen der Förderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abwägen zwischen Wünschbarem und Machbarem</li> <li>• Entscheidungsfindung im Team</li> <li>• Informationen beschaffen</li> <li>• Sich im Schulhaus für ein Thema einsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Möchte Turnlehrer bleiben</li> </ul>

**Unterricht in einem Stütz- und Förderkurs organisieren**

<b>Typische Situation</b>		
<p>Anton unterrichtet an einem Stütz- und Förderkurs. Die Gruppe umfasst sieben Lernende. Er hat sich so eingerichtet, dass die Lernenden individuell arbeiten und die Möglichkeit haben, ihre aktuellen Bedürfnisse an ihn an der Wandtafel anzumelden. Anton sieht dort, dass Beat als nächster etwas von ihm braucht und setzt sich zu ihm hin. Zusammen besprechen sie den nächsten Schritt. Beat möchte gern etwas «Prozentrechnen» üben. Anton holt ihm ein Heft mit geeigneten Übungsaufgaben aus seiner grossen Sammlung und lässt Beat dann arbeiten. Am Mittag gibt ihm dann Beat in Form eines Lernjournals ein kleines Protokoll der Arbeiten ab, die er gemacht hat. Anhand dieser Unterlagen bespricht Anton die Fortschritte und Probleme der einzelnen ab und zu bei einem Mittagessen mit dem Lehrer des Regelunterrichts.</p>		
<b>Situationskreis</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gleichzeitig Betreuung von sechs bis acht Lernenden</li> <li>• Sehr heterogene Bedürfnisse der Lernenden</li> <li>• Wechselnde Bedürfnisse in Abhängigkeit vom Regelunterricht</li> </ul>		
<b>Qualitätsstandards</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterricht kann voll individualisiert durchgeführt werden.</li> </ul>		
<b>Externe Ressourcen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übungshefte</li> </ul>		
<b>theoretische Konzepte</b>	<b>praktische Fertigkeiten</b>	<b>leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation von Lernfortschritten</li> <li>• Arbeitsmaterialien für individualisiertes Lernen</li> <li>• Gewohnheiten</li> <li>• Kognitive Anlehre</li> <li>• Kommunikationsinstrumente</li> <li>• Lernjournale</li> <li>• Organisationsinstrumente</li> <li>• Zone der proximalen Entwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abgestufte Hilfe geben</li> <li>• Anleiten zur Strategieänderung</li> <li>• Gemeinsam Probleme diagnostizieren</li> <li>• Gemeinsam Ziele erarbeiten</li> <li>• Voll individualisierte Situation im Griff haben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grassi @ Thun</li> </ul>

**Fördern des Sprachverstehens**

<b>Typische Situation</b>		
<p>Anton bereitet für seine Schüler ein Aufgabenblatt vor. Sie sollen verschiedene Aufgaben bearbeiten, bei denen sie unter anderem Informationen aus einem weiteren Text berücksichtigen müssen. Er passt die Formulierung der Aufgaben sowie die Wahl des Textes dem Niveau des Sprachverstehens in seiner Klasse an. Von den meisten kann er nicht viel mehr als A2 erwarten. Einige liegen etwas darüber. Entsprechend baut er auch eine Aufgabe mit einem etwas höheren Niveau ein. Während die Klasse an den Aufgaben arbeitet, stellt er fest, dass Beat offenbar Schwierigkeiten hat. Das überrascht ihn nicht weiter, denn er hat schon bei früheren Gelegenheiten festgestellt, dass Beat über keine brauchbaren Strategien verfügt, wie er in einem Text nach Information suchen kann. Anton setzt sich zu Beat und hilft ihm, indem er ihm vorgibt, welchen Schritt eines Verfahrens, das sie schon einmal miteinander besprochen haben, er als nächstes anpacken soll.</p>		
<b>Situationskreis</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernende müssen Information aus einem Text entnehmen.</li> <li>• Die Sprachkompetenz der Lernenden ist beschränkt.</li> <li>• Es gibt merkliche Unterschiede in der Sprachkompetenz.</li> <li>• Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass vorhandene Lehrmittel dem Niveau der Lernenden angepasst sind.</li> </ul>		
<b>Externe Ressourcen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Sprachenportfolio</li> </ul>		
<b>theoretische Konzepte</b>	<b>praktische Fertigkeiten</b>	<b>leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anspruchsniveau von Lehrmitteln</li> <li>• institutionalisierte Fördermassnahmen</li> <li>• Kognitive Anlehre</li> <li>• Kognitive Stile</li> <li>• Möglicher Helfer</li> <li>• Textverstehen</li> <li>• Reziprokes Lehren</li> <li>• Fremdsprachige Lernende</li> <li>• Zone der proximalen Entwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abgestufte Hilfe geben</li> <li>• Anleiten zur Strategieänderung</li> <li>• Gemeinsam Ziele erarbeiten</li> <li>• Niveaugerechte Texte schreiben</li> <li>• Sprachniveau eines Textes beurteilen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Borchert für Textverständnis</li> <li>• Ungewollte Schwangerschaft</li> <li>• Wäschewaschen</li> <li>• Lasst sie doch lesen!</li> </ul>

**Fördern von Lern- und Arbeitsstrategien**

<b>Typische Situation</b>		
<p>Anton beobachtet, dass ein grosser Teil der Klasse zwar Notizen macht, wenn er ihnen etwas erklärt. Diese Notizen scheinen aber nicht sehr hilfreich zu sein, denn im weiteren Unterricht zeigt sich immer wieder, dass die Lernenden ganz offensichtlich keinen Bezug zum Erklärten herstellen können. Anton beschliesst deshalb bei der nächsten Gelegenheit explizit auf die Frage einzugehen, wie man sinnvoll Notizen nimmt. Er illustriert unter anderem, wie er selbst das Behandelte in Form eines Mindmaps zusammenfassen würde. Anschliessend bittet er nach jedem Input einen Lernenden für die Klasse eine Zusammenfassung in Form eines Mindmaps darzustellen. Und schliesslich verlangt er für einige Zeit bei schriftlichen Arbeiten ein geeignetes Mindmap als Entwurf für die einzelnen Antworten.</p>		
<b>Situationskreis</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein grösserer Prozentsatz der Lernenden hat Probleme, welche die Folge von ungenügenden Lern- und Arbeitstechniken sein könnten.</li> </ul>		
<b>Externe Ressourcen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• DELV</li> </ul>		
<b>theoretische Konzepte</b>	<b>praktische Fertigkeiten</b>	<b>leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsstrategien</li> <li>• Einflussfaktoren beim schulischen Lernen</li> <li>• Gewohnheiten und ihre Resistenz gegenüber Änderungen</li> <li>• Kognitive Anlehre</li> <li>• Kognitive Stile</li> <li>• Lernstrategien</li> <li>• Lerntheorie</li> <li>• Reziprokes Lehren und Lernen</li> <li>• Zone der proximalen Entwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abgestufte Hilfe geben</li> <li>• Anleiten zur Strategieänderung</li> <li>• Transferförderungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DH Schule und Mindmap</li> <li>• Ratende Schüler</li> </ul>

**Umgang mit «störendem» Verhalten**

<b>Typische Situation</b>		
<p>Anton hat vor drei Wochen eine neue Klasse übernommen. Wie üblich hat er sie zu Beginn an die geltenden Regeln des Schulhauses erinnert und betont, dass diese selbstverständlich als ordnenden Rahmen auch bei ihm im Unterricht gelten. Unterdessen hat er aber festgestellt, dass dies bei dieser Klasse offenbar nicht genügt. Einige Schüler haben die unangenehme Gewohnheit, falsche Antworten ihrer Kollegen sofort negativ zum kommentieren. Anton will das nicht tolerieren. Erstens geht dieses Verhalten ihm selbst auf den Wecker und zweitens ist es ihm wichtig, eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der Fehler gemacht werden dürfen. Er bespricht deshalb mit der Klasse das Problem und arbeitet mit ihnen zusammen bezüglich dieses Punktes ein paar Verhaltensregeln heraus, zu denen auch er stehen kann.</p>		
<b>Situationskreis</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelne oder mehrere Lernende zeigen ein Verhalten, das einen wirksamen Unterricht beeinträchtigt.</li> <li>• Das Verhalten lässt sich nicht durch eine einfache Bemerkung usw. zum Verschwinden bringen.</li> <li>• Es handelt sich nicht um ein einmaliges Ereignis.</li> </ul>		
<b>Qualitätsstandards</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die eigenen Werte, Grenzen, Angewohnheiten sind reflektiert.</li> </ul>		
<b>theoretische Konzepte</b>	<b>praktische Fertigkeiten</b>	<b>leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Bedeutung klarer Regeln</li> <li>• Drei mögliche Reaktionen auf Störungen</li> <li>• Gewohnheiten und ihre Resistenz gegenüber Änderungen</li> <li>• Kreise möglicher Helfer</li> <li>• Verankerung von Regeln in einer Gruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entscheidungsfindung im Team</li> <li>• Kognitive Verhaltensmodifikation</li> <li>• Regeln aushandeln</li> <li>• Regeln setzen und durchziehen</li> </ul>	

**Weiterbildung in PFM planen**

<b>Typische Situation</b>		
<p>Anton stellt fest, dass ihn in seiner Arbeit das Thema PFM immer wieder einholt. Die Schule sucht Lehrende, die sich in S &amp; F Kursen engagieren möchten, in seinem täglichen Unterricht fallen ihm immer wieder Lernende auf, die etwas Unterstützung brauchen könnten, und nun wurde auch noch bekannt, dass nächstes Jahr gleich mehrere Ausbildungen der neuen Form «zweijährige Grundbildung mit Attest» beginnen werden. Anton überlegt sich deshalb ernsthaft, ob er sich mit dem Thema PFM vertieft auseinandersetzen soll und beginnt alle Unterlagen zu studieren, denen er habhaft werden kann.</p>		
<b>Situationskreis</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Thema PFM stellt Anforderungen, die mit dem aktuellen Wissen nicht bewältigt werden können.</li> </ul>		
<b>Qualitätsstandards</b>		
<b>Externe Ressourcen</b>		
<b>theoretische Konzepte</b>	<b>praktische Fertigkeiten</b>	<b>leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formale Aspekte der Attestausbildung</li> <li>• Fortbildungsangebote am SIBP und anderswo</li> <li>• nBBG und die Folgen</li> <li>• Sinn und Zweck der Attestausbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die eigene berufliche Laufbahn planen</li> <li>• Sich im Schulhaus für ein Thema einsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Möchte Turnlehrer bleiben</li> <li>• Will vier Anlehrklassen</li> </ul>

## 6.5 Ressourcen-Situationen-Tabellen

Nach der Vereinheitlichung der Bezeichnungen für die theoretischen Konzepte und die praktischen Fertigkeiten wurde es möglich, die beiden Tabellen zusammen zu stellen, aus denen sich ablesen lässt, welche Ressourcen bei welche Situationen eine Rolle spielen. Bei den Fertigkeiten ergab das dank ihrer geringen Zahl eine relativ übersichtliche Darstellung (Tabelle 8) mit allen Fertigkeiten. Dank dieser Tabelle war es dann einfach möglich, einige Ressourcen weiteren Situationen zuzuordnen. So war z. B. «Entscheidungsfindung im Team» ursprünglich nur bei «Umgang mit ‹störendem› Verhalten» aufgelistet und wurde dann noch zusätzlich «Problemfälle erkennen» zugeordnet. Ähnlich wurde «Abgestufte Hilfe geben» neben «Fördern des Sprachverstehens» auch noch mit zwei anderen Situationen verbunden.

Die analoge Tabelle für die theoretischen Konzepte ist wesentlich grösser. Der Übersichtlichkeit halber sind hier nur die Ressourcen wiedergegeben, die bei mehreren Situationen eine Rolle spielen (Tabelle 9). Auch hier erlaubte eine sorgfältige Durchsicht der (gesamten) Tabelle, einige Ressourcen mit zusätzlichen Situationen zu verbinden.

Tabelle 8: «Praktische Fertigkeiten» und Situationen für den Kurs  
«Pädagogische Fördermassnahmen»

Fertigkeiten	Situationen							
	Störendes Verhalten	Probleme erkennen	Problemfälle erkennen	Einbettung von S&F Kursen	Unterricht in S&F Kurs	Sprachverstehen	Lern- und Arbeitsstrategien	Weiterbildung planen
Regeln aushandeln								
Regeln setzen und durchziehen								
Kognitive Verhaltensmodifikation								
Entscheidungsfindung im Team								
Ein konzeptgeleitetes Gespräch führen								
Im Gespräch gemeinsam das Problem heraus arbeiten								
Informationen beschaffen								
Gemeinsam Probleme diagnostizieren								
Abwägen zwischen Wünschbarem und Machbarem								
Sich für ein Thema einsetzen								
Individualisierte Situation im Griff haben								
Gemeinsam Ziele erarbeiten								
Abgestufte Hilfe geben								
Anleiten zur Strategieänderung								
Niveaugerechte Texte schreiben								
Sprachniveau eines Textes beurteilen								
Transferförderungen								
Die eigene berufliche Laufbahn planen								



Tabelle 9: Ausschnitt aus «theoretische Konzepte» und Situationen für den Kurs «Pädagogische Fördermassnahmen»

theoretische Kenntnisse	Situationen							
	Umgang mit «störendem» Verhalten	Konkrete Probleme eines Lernenden erkennen	Problemfälle erkennen	Einbettung von S&F Kursen im Schulhaus	Unterricht in einem S & F Kurs organisieren	Fördern des Sprachverstehens	Fördern von Lern- und Arbeitsstrategien	Weiterbildung in PFM planen
Mögliche Hilfe								
Gewohnheiten								
Strukturierte Gesprächsführung								
Einflussfaktoren beim schulischen Lernen								
Kognitive Stile								
Kognitive Anlehre								
Zone der proximalen Entwicklung								
Reziprokes Lehren								

## 6.6 Gruppierung der Inhalte

Die beiden Matrizen erlaubten es anschliessend, Situationen und Ressourcen zu gruppieren, so dass Einträge mit ähnlichem Profil (also Situationen denen viele gemeinsame Ressourcen zugeordnet sind bzw. Ressourcen, die gemeinsam in verschiedenen Situationen nützlich sind) nebeneinander zu liegen kamen. Bei der Tabelle der praktischen Fertigkeiten war dies recht einfach möglich, wobei inhaltliche Bezüge zwischen den Situationen die Anordnung sicher mitbeeinflusste. Für die Tabelle mit den theoretischen Konzepten wurde dann die Reihenfolge der Situationen beibehalten und nur noch die Reihenfolge der Konzepte geordnet.

Aus dieser Anordnung lässt sich nun ein Kursaufbau ableiten. Für die fünf Kurstage ergibt sich:

1. Umgang mit «störendem» Verhalten
2. Konkrete Probleme eines Lernenden erkennen; Problemfälle erkennen
3. Einbettung von S&F Kursen im Schulhaus; Unterricht in einem Stütz- und Förderkurs organisieren
4. Fördern des Sprachverstehens
5. Fördern von Lern- und Arbeitsstrategien; Weiterbildung in PFM planen

Dass mit «Umgang mit «störendem» Verhalten» begonnen wird, liegt daran, dass diese Situation von den Studierenden als sehr zentral und drängend eingestuft wird. Die anderen Situationen folgen entsprechend der Reihenfolge in der Matrix. Die Verteilung auf die Tage ergibt sich aus dem Umfang, den die Behandlung der jeweiligen Ressourcen erfahrungsgemäss annimmt. Aus den Matrizen lässt sich im weiteren ablesen, welche Ressourcen in welchem Zusammenhang zum ersten Mal zur Sprache kommen und wo sie wieder aufgenommen werden.

## 6.7 Reflexion des Beispiels

Der Versuch, die Kursziele als *Konkrete Kompetenzen* zu beschreiben, erwies sich als perfektes Instrument, um sich in Thema und Ausrichtung des Kurses einzuarbeiten. Die Art der Darstellung der Kompetenzen mit den typischen Situationen und den Ressourcen war sehr nützlich, um einerseits die tatsächlichen Ziele des Kurses zu diskutieren und andererseits verschiedene mögliche Inhalte als Ressourcen zuzuordnen.

Die Kompetenzen sind so, wie sie hier formuliert sind, viel zu anspruchsvoll. Es ist nicht möglich, auch nur bei zwei oder drei von ihnen innerhalb

von fünf Tagen das beschriebene Niveau zu erreichen. Die Kompetenzbeschreibungen werden deshalb aktuell als eine Art Fernziele verwendet. Die Teilnehmenden an den Kursen können anhand von ihnen jeweils auswählen, in Richtung auf welches dieser Ziele sie erste Schritte machen möchten.

Interessant ist die Situation «Umgang mit ‹störendem› Verhalten». Sie wird immer wieder von den Teilnehmenden zu Beginn eines Kurses als eine typische Situation beschrieben, die sie sehr beschäftigt. Von der Ausrichtung des Kurses liegt sie aber nicht im eigentlichen Fokus. Offensichtlich kann es aber wichtig sein, solche Grenzsituationen mit in eine Ausbildung einzuschliessen, gerade damit im Laufe der Ausbildung Abgrenzungen geklärt werden können. In diesem Fall erlaubt es die Situation, den Studierenden aufzuzeigen, dass solche Störungen oft mit Methoden angegangen werden können, die eher unter «classroom management» als unter pädagogische Fördermassnahmen fallen.

Der Versuch, die Abfolge, in der die Kompetenzen behandelt werden, über die Kompetenzen-Ressourcen-Tabelle festzulegen, ist hier eine reine Fingerübung. Sie illustriert die Möglichkeiten, die sich aus dieser Tabelle ergeben. Mit so wenigen Kompetenzen ist es jedoch einfacher, direkt eine sinnvolle Reihenfolge zu bestimmen.

## 7 Berufsbildnerkurs

*Projektbearbeitung: Petra Dietle, Bildungsinspektorat für Gesundheitsberufe des Kantons Solothurn*

Der «Berufsbildnerkurs» ist ähnlich wie der Kurs «Pädagogische Fördermassnahmen» ein überschaubares Beispiel. Zielgruppe des Kurses sind Personen, welche im Rahmen der FAGE-Ausbildung (vgl. Kapitel 8) in den Lehrbetrieben die Verantwortung für die Lernenden übernehmen. Ein solcher Kurs umfasst 40 Lektionen. Informationsquelle war in diesem Fall eine erfahrene Kursleiterin und Bildungsinspektorin, die solche Kurse schon oft durchgeführt hat.

### 7.1 Beschreibung der Situationen

Die Kursleiterin hatte keine Schwierigkeiten, sich in unseren Ansatz hinein-zudenken und produzierte in kürzester Zeit (ca. 6 Arbeitsstunden) eine Liste von 20 Situationen. Zur Kontrolle besprach sie diese Liste mit einer zweiten Person, die ebenfalls bereits Weiterbildungen in diesem Bereich angeboten hatte. Daraus ergaben sich nur noch geringfügigen Änderungen. Im Wesentlichen blieben die ursprünglichen 20 Situationen erhalten:

1. Schnupperpraktika durchführen
2. Lehrbetrieb konstituieren
3. Bildungsbewilligung erlangen
4. Fremdpraktika organisieren
5. Ausbildungskonzept erstellen
6. Lernende auswählen
7. Lehrvertrag unterzeichnen
8. Fördermassnahmen ergreifen
9. Einführung in Ausbildung und Betrieb
10. Lerngelegenheiten schaffen
11. Qualifikation
12. Ausnahmesituation in der Lehrstellenbewirtschaftung bewältigen
13. Ausbildung evaluieren
14. Zusammenarbeit mit dem Inspektorat
15. Wechsel des Ausbildungsortes vorbereiten
16. Selbstgesteuertes Lernen anleiten

17. Persönliche Probleme der Lernenden angehen
18. Vorgehen bei unhaltbaren Zuständen
19. Prüfungsvorbereitung unterstützen
20. Vorgehen bei nicht bestandenen Prüfungen

Als Beispiele für die Art der Schilderung der typischen Situationen mögen folgende drei Situationen dienen:

### ***Schnupperpraktika durchführen***

Frau Gerber ist Heimleiterin in einem Alters- und Pflegeheim mit 60 Betten. Sie wird von Anna, einer Schülerin der achten Klasse der Primarschule angefragt, ob ihr Betrieb ein Schnupperpraktikum für FAGE anbietet. Frau Gerber ist mit diesem Schnuppereinsatz einverstanden, der im Rahmen des Berufswahlunterrichts der achten Klasse durchgeführt wird. Sie weiss, wie wichtig das Schnuppern in dieser Orientierungsphase für die Jugendlichen ist. Sie erkundigt sich beim Lehrbetrieb ihrer eigenen Tochter über die Organisation von Schnupperwochen und plant Annas Einsatz mit diesen Unterlagen. Die Schnupperwoche gelingt dann sehr gut, Anna war von der Schule sehr gut vorbereitet und hat viele Fragen gestellt.

Frau Gerber wusste bis zur Anfrage von Anna nicht, dass es den Beruf der FAGE überhaupt gibt. Sie holte sich die entsprechenden Informationen über die Ausbildung der FAGE und hat beim Schnupperbeginn auch die Begleitpersonen im Betrieb über die gemeinsame Aufgabe informiert. Beim Abschlussgespräch erklärt die Schülerin, dass es ihr sehr gut gefallen habe und dass sie sich vielleicht nächstes Jahr um eine Lehrstelle in diesem Betrieb bewerben möchte.

### ***Lernende auswählen***

Auf dem Schreibtisch von Frau Gerber türmen sich nun bereits die Bewerbungen für die im Internet ausgeschriebenen zwei Lehrstellen.

Nachdem die Bewerbungen gesichtet und bereits auch «vorselektioniert» wurde, kommen drei Schülerinnen und ein Schüler zu einem Erstgespräch in den Betrieb.

Die beiden Mädchen und der Junge, die dann zu einer Schnupperwoche antreten können, erleben in ihrer Schnupperwoche den ganzen Betrieb. Sie können bereits auch kleine Arbeiten selbstständig machen. Sie müssen auch eine schriftliche Auswertungen machen, in der sie auch über sich selbst und über ihre Gefühle schreiben müssen.

Das Team ist sich beim Jungen sehr schnell darüber im Klaren, dass er gut ins Team passen würde, da er sich auch nicht von den Putz- und Flickarbeiten abschrecken liess und immer motiviert erschienen ist.

Bei den Mädchen hingegen ist die Auswahl sehr schwierig. Die eine möchte die Berufsmatura machen und anschliessend Physiotherapeutin werden, die andere ist schulisch eher schwach, hat sich im Betrieb aber sehr engagiert und wurde auch von den Bewohnern sehr geschätzt.

Da die BM-Bewerberin eine Anstellung im Spital erhält, wird der anderen Bewerberin zugesagt.

### ***Persönliche Probleme der Lernenden angehen***

Zu Beginn des dritten Lehrjahres gibt es einige Probleme. Diana hat sehr an Gewicht verloren, der Verdacht auf Magersucht taucht auf. Die Schulnoten sind zwar genügend, die Lernende erscheint aber vermehrt unkonzentriert, im Betrieb vergisst sie ihr übertragene Arbeiten und sie fängt schnell zu weinen an. Es finden Gespräche statt, auch mit den Eltern, obwohl Diana bereits 18-jährig ist. Zum Schluss stellt sich heraus, dass sie schwanger war, die Schwangerschaft aber ohne das Wissen ihrer Eltern unterbrochen hat. Dies erzählt sie nur der Pflegedienstleitenden. Mit der Zeit geht es ihr wieder besser.

Daniel ist ebenfalls unkonzentriert. Er gibt auch selbst zu, dass er «kifft». Zudem hat er, um sich einen Roller kaufen zu können, am Samstag und Sonntag im McDonalds gearbeitet. Er erscheint oft müde, die Schulnoten sind am Sinken.

## **7.2 Vollständigkeit der Situationen sicherstellen**

Um die Vollständigkeit der Situationen zu gewähren, stellte sich die Kursleiterin den typischen Ablauf einer dreijährigen Lehre und der darin eingebetteten markanten Ereignisse vor. In der oben dargestellten Liste folgen die Situationen in etwa diesem Ablauf. Diese ursprüngliche Liste erfuhr dann aber über verschiedene Etappen noch einige Veränderungen.

### ***7.2.1 Veränderungen während der Vorbereitung des Kurses***

Bei der konkreten Vorbereitung des Kurses zeigte sich, dass zwei Situationen etwas zu eng gefasst worden waren. Eine dieser Situationen wurde in eine andere aufgenommen und als selbstständige Situation gestrichen. Die zweite Situation dagegen blieb erhalten und wurde deutlich erweitert:

**Ausnahmesituationen in der Lehrstellenbewirtschaftung bewältigen:** Ausgangspunkt für diese Situation war die Erfahrung, dass die Anzahl Lehrstellen, die ein Betrieb anbieten kann, sowie die Anzahl Bewerbungen auf

diese Stellen sowohl nach unten wie nach oben stark voneinander abweichen können. Bei der Vorbereitung des Kurses wurde aber rasch klar, dass diese Situation besser als ein ganz spezieller Teilaspekt der umfassenderen Situation «Lehrbetrieb konstituieren» betrachtet wird. Bei «Lehrbetrieb konstituieren» geht es darum, die Ausbildungen, die man anbieten möchte, mit den Möglichkeiten des Betriebs abzustimmen. Entsprechend wurde «Ausnahmesituationen ... bewältigen» als selbstständige Situation gestrichen. Die damit verbundenen Fragen werden unter «Lehrbetrieb konstituieren» behandelt.

**Lehrvertrag unterzeichnen:** Das Unterzeichnen des Lehrvertrages selbst ist ein relativ trivialer Akt. Zu einer eigentlichen Situation, deren Bewältigung nach einer Kompetenz verlangt, wird sie nur dann, wenn die Lernenden noch minderjährig sind. Dann muss der Vertrag auch mit den Eltern besprochen und von diesen ebenfalls unterzeichnet werden. Der Situationskreis wurde deshalb erweitert und die Kompetenz heisst neu «Miteinbezug der Eltern». Damit rutschte die eigentliche Herausforderung der ursprünglichen Situation klarer ins Zentrum und die Kompetenz bekam ein deutlich grösseres Gewicht.

### ***7.2.2. Anpassung nach der ersten Durchführung***

Die Ausarbeitung der Situationen und Kompetenzen ging von der Vorstellung aus, dass vor allem die Personen den Kurs besuchen, welche sich dann im Betrieb auch hauptsächlich um die Lernenden kümmern. Im Laufe der ersten Durchführung des Kurses zeigte sich aber, dass dies nicht überall der Fall ist. In manchen Betrieben arbeiten die Lernenden mit vielen verschiedenen Personen zusammen, die nicht alle den Kurs besuchen können. Wichtig ist deshalb, dass diejenigen, die am Kurs teilnehmen, das Gelernte an Kolleginnen und Kollegen in ihrem Team weiterzugeben vermögen. Entsprechend wurde zusätzlich noch die Situation «Team in die Ausbildung miteinbeziehen» in die Liste aufgenommen.

### ***7.2.3 Bezug zu amtlichen Vorgaben***

Für Berufsbildnerkurse gibt es amtliche Vorgaben über den Umfang (40 Lektionen) und die zu behandelnden Fächer. Zum Nachweis, dass der neu geschaffene Kurs diese Auflagen erfüllt, wurde deshalb tabellarisch festgehalten, wie bei der Arbeit an den einzelnen Situationen jeweils welche der vorgegebenen Fächer abgedeckt werden (Tabelle 10). Dies war problemlos möglich, ohne die Liste der Situationen nochmals zu erweitern.

Tabelle 10: Neue Kompetenzenliste und alte Fächerstruktur im Berufsbildnerkurs

	Gesetzliche Grundlagen	Lehrabschlussprüfung	Ausbildungsplanung	Jugendalter	Führung und Erziehung	Lehren/Lernen	Qualifikation	Auswahl	Gesundheitsvorsorge	Berufsfachschule
Schnupperpraktika durchführen	X		X	X	X	X	X	X		
Lehrbetrieb konstituieren	X		X		X	X				
Bildungsbewilligung erlangen	X		X	X						
Fremdpraktika organisieren	X		X							X
Ausbildungskonzept erstellen	X		X	X	X	X	X			X
Lernende auswählen	X		X	X	X			X		X
Miteinbezug der Eltern	X		X	X	X		X		X	X
Fördermassnahmen ergreifen			X	X	X	X				
Einführung in Ausbildung/Betrieb			X	X	X					
Qualifikation	X		X	X	X	X	X			
Ausbildung evaluieren			X	X	X					
Zusammenarbeit mit Inspektorat	X		X	X	X					
Ausbildungsortswechsel			X	X	X	X				
Persönliche Probleme angehen	X		X	X	X				X	X
Unhaltbare Zustände	X	X	X		X				X	
Prüfungsvorbereitung	X	X	X		X	X				
Nicht bestandene Prüfungen	X	X	X		X					
Selbstgesteuertes Lernen anleiten			X		X	X				
Lerngelegenheiten schaffen			X		X	X				
Team miteinbeziehen			X	X	X	X		X		



## 7.3 Festlegung der Ausbildungsziele

### 7.3.1 Beispiele für einige Konkrete Kompetenzen

#### *Schnupperpraktika durchführen*

##### **Typische Situation**

Frau Gerber ist Heimleiterin in einem Alters- und Pflegeheim. Sie wird von Anna, einer Schülerin der 8. Primarschule angefragt, ob ihr Betrieb ein Schnupperpraktikum für FAGE anbietet. Frau Gerber ist mit diesem Schnuppereinsatz einverstanden, der im Rahmen des Berufswahlunterrichts der 8. Klasse durchgeführt wird. Sie weiss, wie wichtig das Schnuppern in dieser Orientierungsphase für die Jugendlichen ist. Sie erkundigt sich beim Lehrbetrieb ihrer eigenen Tochter über die Organisation von Schnupperwochen und plant Annas Einsatz mit diesen Unterlagen. Die Schnupperwoche gelingt, Anna war von der Schule sehr gut vorbereitet und hat viele Fragen gestellt.

Frau Gerber wusste bis zur Anfrage von Anna nicht, dass es den Beruf der FAGE überhaupt gibt. Sie holte sich die entsprechenden Informationen über die Ausbildung der FAGE und hat bei Schnupperbeginn auch die Begleitpersonen im Betrieb über die gemeinsame Aufgabe informiert. Beim Abschlussgespräch erklärt Anna, dass es ihr sehr gut gefallen habe und dass sie sich vielleicht nächstes Jahr um eine Lehrstelle in diesem Betrieb bewerben möchte.

Für die Schnupperwoche, die dann ein Jahr später im Rahmen des Bewerbungsverfahrens durchgeführt wird, hat Frau Gerber ein Schnupperprogramm zusammengestellt. So erhalten die zur Auswahl stehenden Jugendlichen Einblick in den ganzen Betrieb, sie können bereits kleine Arbeiten selbständig machen. Vor dem Abschlussgespräch machen sie eine schriftliche Auswertung, in denen sie auch über sich selbst und ihre Gefühle schreiben müssen.

##### **Situationskreis**

- Jugendliche der 7./8. Klasse kommen im Rahmen der Berufswahlvorbereitung in den Betrieb zum «Schnuppern».
- Der Lehrbetrieb beobachtet und bewertet in der Schnupperwoche den/ die Jugendliche. Diese Bewertung wird in den Auswahlentscheid einfließen.

<b>Qualitätskriterien</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unser Lehrbetrieb unterstützt Jugendliche in ihrer Berufswahl.</li> <li>• Die Jugendlichen müssen in ihrer momentanen Situation ernst genommen werden, wir konfrontieren sie mit unserer Wahrnehmung und den Konsequenzen daraus.</li> </ul>
<b>Externe Ressourcen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumente, Methoden zur Qualifikation</li> <li>• Ausbildungsplan FAGE</li> <li>• Schule und Bildungsinspektorat</li> </ul>
<b>Theoretische Kenntnisse</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufswahlprozess von Jugendlichen</li> <li>• Aufbau einer Schnupperwoche strukturell und inhaltlich</li> <li>• Vorgaben und Vorstellungen der Schule</li> <li>• Woher bekomme ich Informationen zu verschiedenen Berufen</li> <li>• Schnupperwoche ist ein Selektionsmittel</li> </ul>
<b>Praktische Fertigkeiten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich in die Situation der Schülerin versetzen, Bedürfnisse erkennen</li> <li>• Informationen altersgerecht «verpacken»</li> <li>• Berufsalltag «erleben» lassen</li> <li>• Reflexionsmöglichkeiten altersgerecht einsetzen</li> <li>• Strukturen so gestalten, dass weder Team noch «Schnupperli» überfordert sind</li> </ul>
<b>Leitende Beispiele/Geschichten</b>
<p>Die Tochter von Frau Gerber ist im 2. Lehrjahr als Medizinische Praxisassistentin. Der Berufswahlprozess ihrer Tochter Andrea ist Frau Gerber noch gut im Gedächtnis. So hatte ihre Tochter das Pech, dass ihr Lehrer den Berufswahlunterricht mit der Abgabe eines Ordners «abhandelte». Die Gotte von Andrea, die ebenfalls Lehrerin ist, nahm sich aber der Berufswahl von Andrea an. Bereits in der 7. Klasse ging sie mit ihr an Berufsmessen und unterstützte sie darin, sich zuerst auch mal über die eigenen Wünsche im Klaren zu werden. So war Andrea davon überzeugt, dass sie sicherlich etwas mit Kindern oder mit Tieren machen wollte. Als sie dann erkannte, dass die Ausbildung zur Kindergärtnerin oder Lehrerin weitere 3–5 Jahre Schule bedeutete, liess sie von diesem Berufswunsch ab. Beim Schnuppereinsatz in der 8. Klasse in einem Tierheim bemerkte Andrea dann, dass sie hier kaum Zeit hatte, die Tiere zu streicheln oder mit ihnen</p>

zu spielen. Sie musste hauptsächlich putzen und doch viel dreckige und schwere Arbeit machen. Im Schnupperbetrieb wurde Andrea nie gefragt, wie es ihr gehe, ob es ihr gefalle. Es wurde auch kein Gespräch nach dieser sehr arbeitsintensiven Woche gemacht. Andrea war danach total frustriert und machte dann eine Zeitlang gar nichts mehr für ihre Berufswahl. Darauf angesprochen wurde sie nur wütend.

Weil die Freundin von Andrea sich für eine Ausbildung im KV entschieden hatte, meinte Andrea, dass sie das ja auch machen könne (Kurzschluss!). Nach einem Schnuppereinsatz in einer Tierarztpraxis wusste sie dann ganz sicher was sie wollte. Die Tierärztin hatte sich für ein Gespräch mit Andrea viel Zeit genommen und ihr aufgezeigt, dass sie erst wieder in zwei Jahren eine Lehrstelle als Tierarztgehilfin frei hätte, dass sie sich Andrea aber auch sehr gut als medizinische Praxisassistentin vorstellen könne, da sie sehr gut auf die Besitzer der Tiere eingegangen ist. Als MPA hätte sie später die Möglichkeit, in einer Tierarztpraxis zu arbeiten. Andrea informierte sich im BIZ über das Berufsbild und die Anforderungen an eine MPA. Hier bekam sie auch die Adressen der Lehrbetriebe. Ihre Gotte unterstützte sie dann noch beim Schreiben der Bewerbung. Sie hatte ihr geraten, das Bewerbungsschreiben von Hand zu schreiben und auch von sich persönlich etwas zu erzählen. Nach 30 Bewerbungen (von denen die meisten nicht einmal beantwortet wurden) und 15 Absagen erhielt Andrea den Tipp, sich doch auch dort zu bewerben, wo gar keine Lehrstelle ausgeschrieben sei. So bewarb sie sich bei einem Kinderarzt, bei dem sie dann auch schnuppern gehen konnte.

### **Lehrbetrieb konstituieren**

#### **Typische Situation**

Nachdem die Bewilligung eingetroffen ist und die Heimkommission über die Ausbildung und über die finanziellen und zeitlichen Ressourcen, die sie damit zur Verfügung stellen muss, informiert ist, plant Frau Gerber, die Heimleiterin, zusammen mit der Pflegedienstleitung und einer Lernbegleiterin das Vorgehen im Betrieb. Zuerst wird ein Grobkonzept erstellt, in dem die Zuständigkeiten und die zeitlichen und personellen Ressourcen definiert werden (welche Ausbildungsinhalte werden wann von wem vermittelt).

Danach werden die an der Ausbildung direkt Beteiligten informiert. Die gesamte Belegschaft wird darüber informiert, wie der Lehrbetrieb im Hause gestaltet wird.

<b>Situationskreis</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neue Situation für Betrieb und Team</li> </ul>
<b>Qualitätskriterien</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Entscheidung, ein Ausbildungsbetrieb zu sein, muss in der Hierarchie von oben nach unten getragen und gelebt werden. Die Verantwortlichen sind bereit, die Konsequenzen daraus zu ziehen.</li> </ul>
<b>Externe Ressourcen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsverordnung</li> <li>• Erfahrener Lehrbetrieb</li> <li>• BIGSO Handbuch für Ausbildungsbetriebe</li> </ul>
<b>Theoretische Kenntnisse</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notwendige Ressourcen für die Ausbildung</li> <li>• Konsequenzen der Ausbildung für das Team</li> <li>• Grundlagen zum Erstellen eines Ausbildungskonzeptes</li> <li>• Entscheidungswege im Betrieb</li> </ul>
<b>Praktische Fertigkeiten</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstellen eines Grobkonzeptes</li> <li>• Informationskonzept erstellen</li> <li>• Infoveranstaltung vorbereiten und durchführen</li> <li>• Motivation der MA sicherstellen und unterstützen</li> </ul>
<b>Leitende Beispiele/Geschichten</b>
<p>Frau Gerber weiss von der Freundin von Andrea (KV), dass es immer noch Lehrbetriebe gibt, die meinen, dass Ausbildung so einfach «nebenher» geschehen kann.</p> <p>So war die Abteilung, in der Brigitte ihre Lehre begann, nur darüber informiert worden, dass sie nun eine Lernende bekommen, über spezielle Aufgaben wurde niemand informiert. Die Ansprechperson war die Personalchefin selbst, die zwar immer sehr freundlich war, aber auch meinte, dass Brigitte sich ihre Ausbildung halt auch selbst «holen» müsse. Sie solle immer fragen, wenn ihr etwas nicht klar sei. In der Abteilung hatte zu Beginn niemand einen deklarierten Auftrag. So war Brigitte meistens der «gang go» und kam sich einfach als billige Arbeitskraft vor. Oder aber sie bekam Arbeiten, für die sie noch keine Kompetenzen besass. Sie war entweder immer unter- oder überfordert. Nachdem Brigitte eine massive Motivationskrise erlebt hatte, wurde bei einer Neuanschaffung speziell darauf geachtet, dass eine Person mit Ausbildungserfahrung oder mit der</p>

Bereitschaft zur Ausbildung eingestellt wurde. Im Stellenbeschrieb war die Ausbildung mit 15 Stellenprozent deklariert worden.

### ***Persönliche Probleme der Lernenden angehen***

<b>Typische Situation</b>
<p>Zu Beginn des dritten Lehrjahres gibt es einige Probleme. Diana hat sehr an Gewicht verloren, der Verdacht auf Magersucht taucht auf. Die Schulnoten sind zwar genügend, die Lernende erscheint aber vermehrt unkonzentriert, im Betrieb vergisst sie ihr übertragene Arbeiten und sie fängt schnell zu weinen an. Es finden Gespräche statt, auch mit den Eltern, obwohl Diana bereits 18-jährig ist. Zum Schluss stellt sich heraus, dass sie schwanger war, die Schwangerschaft aber ohne das Wissen ihrer Eltern unterbrochen hat. Dies erzählt sie nur der Pflegedienstleiterin. Mit der Zeit geht es ihr wieder besser.</p> <p>Daniel ist ebenfalls unkonzentriert, er gibt auch selbst zu, dass er «kifft». Zudem hat er, um sich einen Roller kaufen zu können, am Samstag und Sonntag im McDonalds gearbeitet und erscheint oft müde, die Schulnoten sind am Sinken.</p>
<b>Situationskreis</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Jugendalter ist eine Zeit, in der die Jugendlichen oft persönliche Probleme haben, die nicht im Lehrbetrieb entstehen, sich dort aber auswirken.</li> </ul>
<b>Qualitätskriterien</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Ausbildung von Jugendlichen kann nicht auf den Erwerb von beruflichen Kompetenzen reduziert werden.</li> <li>• Persönliche Probleme von Lernenden haben oft im Lehrbetrieb Auswirkungen. Wir sind bereit, in einer klar deklarierten Rolle unseren Teil an einer Problemlösung zu übernehmen.</li> </ul>
<b>Externe Ressourcen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratungsstellen zur Jugendfragen</li> <li>• Gesetze, rechtliche Grundlagen</li> </ul>
<b>Theoretische Kenntnisse</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesundheitsprobleme im Jugendalter</li> <li>• Jugend- und Entwicklungspsychologie</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Rechte und Pflichten der Berufsbildnerin, Rollendefinition</li><li>• Rechte und Pflichten der Lernenden, Rollendefinition</li><li>• Arbeitszeitenregelung</li><li>• Gesetzliche Vorgaben, Mündigkeitsalter 18</li></ul>
<b>Praktische Fertigkeiten</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Veränderung wahrnehmen und ansprechen</li><li>• Konfliktgespräch führen</li><li>• Unterstützung anbieten in Krisensituationen</li></ul>
<b>Leitende Beispiele/Geschichten</b>

### **7.3.2 Vollständigkeit der Ressourcen**

Ein wesentlicher Input zur Überprüfung der Ressourcen ergab sich aus der Gegenüberstellung der Kompetenzen und der vorgegeben traditionellen Fächerstruktur bisheriger Kurse (Tabelle 10). Die traditionelle Fächerstruktur konnte genutzt werden, um die Ressourcen zu ordnen und eine Kompetenzen-Ressourcen-Tabelle zu erstellen. Beim Vergleich der bisher in den jeweiligen Fächern abgedeckten Inhalte zeigte sich, dass noch die eine oder andere Ressource ergänzt werden musste.

### **7.4 Unterrichtsform**

Da im Kurs viel mit Referentinnen und Referenten gearbeitet wird, die sich die alte Fächerstruktur gewohnt sind und auch jeweils für ein bestimmtes Fach angefragt werden, erfolgt der grösste Teil des Kurses fachorientiert. Die Referentinnen erhalten Tabelle 10 sowie alle Kompetenzbeschreibungen, welche für ihr Fach von Bedeutung sind. Sie haben den Auftrag, im Rahmen ihres Faches die Inhalte zu unterrichten, welche für die entsprechenden Kompetenzen relevant sind, und dabei immer wieder die Verbindung zu den jeweiligen typischen Situationen herzustellen.

Ein zentraler Kursteil findet hingegen situationsorientiert statt. Der Kurs richtet sich an Personen, welche die Lernenden einer FAGE Ausbildung (vgl. Kapitel 8) begleiten. Diese Ausbildung ist selbst kompetenzorientiert und die Lernenden sind gehalten, im Laufe der Ausbildung immer wieder den Bezug zu den Kompetenzbeschreibungen herzustellen. Eine wichtige Aufgabe der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner ist es, genau diesen Vorgang

zu unterstützen. Im situationsorientierten Kursteil steht diese Unterstützung bzw. die verschiedenen Situationen, in denen eine solche Unterstützung sinnvoll und notwendig ist, im Zentrum. Konkret wird dabei an folgenden Kompetenzen gearbeitet:

- Qualifikation
- Selbstgesteuertes Lernen anleiten
- Lerngelegenheiten schaffen

### 7.5 Reflexion des Beispiels

Ein Punkt, an dem dieses Beispiel markant vom im Teil A vorgeschlagenen Vorgehen abweicht, ist die Wahl der Informationsquelle für die Zusammenstellung der Situationen (vgl. 3.2). Dort wird betont, dass es wichtig ist, als Quelle erfahrene Berufspersonen zu nehmen, also mit Personen zu arbeiten, welche die Tätigkeit ausüben, auf die hin ausgebildet werden soll. Ausbilder, Instruktoren und Ähnliches werden als ungünstige Quelle bezeichnet. Hier war aber gerade eine Kursleiterin die Hauptquelle.

Wie zu erwarten, kam es genau aus diesem Grund zu Schwierigkeiten. Die Liste der markanten Ereignisse (vgl. 7.1) wurde aus der Sicht der Berufsinspektorin gewonnen. Verloren ging dabei, dass zumindest in manchen Betrieben die Lernenden von einem ganzen Team betreut werden, und dass darum die Teilnehmenden am Kurs das erworbene Wissen z. T. erst noch an andere Teammitglieder weitergeben müssen. Dies wurde erst bei der Auswertung der ersten Kursdurchführung sichtbar und führte dann zur Formulierung einer weiteren Kompetenz.

Dass abgesehen von diesem Punkt die typischen Situationen und damit die *Konkreten Kompetenzen* treffend formuliert waren, dürfte darauf zurückzuführen sein, dass die Kursleiterin bisher nicht nur Kurse durchgeführt, sondern in ihrer Funktion als Inspektorin auch Betriebe in verschiedensten Situationen beraten hatte. Sie war daher mit den realen Schwierigkeiten und Situationen, die im Verlaufe einer Ausbildung auftreten können, sehr gut vertraut.

## 8 Fachangestellte Gesundheit – eine berufliche Grundausbildung

*Projektbearbeitung: Dr. phil. Beat Keller, Bildungszentrum für Gesundheitsberufe des Kantons Solothurn*

Bei diesem Beispiel geht es um eine dreijährige Berufsausbildung, der Ausbildung zur «Fachangestellten Gesundheit» (FAGE). Die Ausbildung zur FAGE ist eine Basisausbildung im Gesundheitsbereich. FAGE begleiten, unterstützen und pflegen Klientinnen und Klienten in Akutspitälern, psychiatrischen Kliniken, Behindertenheimen, Alters- und Pflegeheimen, Rehabilitationszentren sowie für Spitex-Einrichtungen. Im Rahmen ihrer Kompetenzen erbringen sie pflegerische, administrativ-logistische und medizinaltechnische Dienstleistungen.

### 8.1 Beschreiben der Situationen und festlegen der Ausbildungsziele

Im Falle der FAGE war die Beschreibung der *Konkreten Kompetenzen* weitgehend vorstrukturiert, indem bereits eine Bildungsverordnung und ein Bildungsplan vorlag, in welchen die Aufgaben der FAGE als eine Liste von «Kompetenzen» beschrieben waren. Diese Kompetenzenliste war gegliedert in «allgemeine berufliche Kompetenzen» und «bereichsspezifische berufliche Kompetenzen» der vier Felder «Pflege und Betreuung», «Lebensumfeld- und Alltagsgestaltung», «Administration und Logistik» und «Medizinaltechnik». Ein Auszug daraus ist in Tabelle 11 zusammengestellt.



Tabelle 11: Auszug aus dem Bildungsplan für die FAGE

### **Allgemeine berufliche Kompetenzen**

- Das Handeln an den Bedürfnissen der Klientinnen und Klienten ausrichten.
- Eigenes berufliches Denken, Fühlen und Handeln vor dem Hintergrund ethischer Grundsätze reflektieren und Schlüsse für das zukünftige Arbeiten daraus ziehen.
- ...

### **Bereichsspezifische berufliche Kompetenzen**

#### *Pflege und Betreuung*

- Die Klientinnen und Klienten bei der Körperpflege und beim Ein- und Auskleiden unterstützen inkl. Beurteilen der Hautverhältnisse.
- Notfallsituationen erkennen und für Hilfe sorgen.
- ...

#### *Lebensumfeld- und Alltagsgestaltung*

- Tätigkeiten der Haushaltspflege nach Vorgabe und unter Berücksichtigung der geltenden Hygieneregeln durchführen.
- Wäsche und Bekleidung materialgerecht und umweltbewusst pflegen, einfache Instandhaltungs- und Anpassungsarbeiten materialgerecht ausführen.
- ...

#### *Administration und Logistik*

- Begleiten von Klientinnen und Klienten zu auswärtigen Leistungserbringern, Transportdienste organisieren und durchführen.
- Vorräte von Pflegeutensilien, Lebensmitteln, Büromaterial sowie Medikamente nach Vorgaben bzgl. Bestellung, Aufbewahrung, Kontrolle der Ablaufdaten bewirtschaften.
- Apparate und Mobiliar warten, reinigen und betriebsbereit halten.
- ...

#### *Medizinaltechnik*

- Kontrolle der Vitalzeichen und der Flüssigkeitsbilanz
- Venöse und kapilläre Blutentnahme
- Verbandwechsel
- ...

Eine Arbeitsgruppe bestehend aus Fachleuten aus den Bereichen Spital, Alters- und Pflegeheim und Spitemo organisierte ihre Arbeit deshalb so, dass sie versuchten, aus jeder «Kompetenz» des Bildungsplanes eine *Konkrete Kompetenz* zu machen. Da sich viele Punkte des Bildungsplanes tatsächlich bereits auf konkrete Berufssituationen beziehen, liess sich das oft zwanglos erreichen.

### **8.1.1 Direkt aus dem Bildungsplan ableitbare Konkrete Kompetenzen**

Die Arbeitsgruppe produzierte im gleichen Arbeitsgang Situationsbeschreibungen und Ressourcenlisten. Ein Beispiel dafür ist folgende «Kompetenz» aus dem Bereich «Pflege und Betreuung»: «Die Klientinnen und Klienten bei der Mobilisation unter Beachtung der Grundprinzipien der Kinästhetik und mit den bestehenden Hilfsmitteln unterstützen». Zu dieser kurzen Umschreibung konnten Fachpersonen ohne grosse Schwierigkeiten eine typische Situation samt Situationskreis kreieren.

Die «Beachtung der Grundprinzipien der Kinästhetik» wurde als implizite Qualitätsnorm unter die «theoretischen Kenntnisse» aufgenommen. Es wird erwartet, dass die FAGE die Prinzipien der Kinästhetik kennen und folglich auch danach handeln. Der Passus «mit den bestehenden Hilfsmitteln» fand seinen Niederschlag bei den «externen Ressourcen».

Nicht alle Vorgaben aus dem Bildungsplan liessen sich aber so einfach in *Konkrete Kompetenzen* überführen. Einige Vorgaben des Bildungsplanes erwiesen sich als viel zu weit, als dass sie durch nur eine einzige Situation konkretisiert werden konnten. Bei anderen zeigte sich, dass sie besser als Ressourcen denn als Kompetenzen behandelt werden.

Tabelle 12: Beispiel einer Konkreten Kompetenz der FAGE

**Bei der Mobilisation unterstützen**

<b>Typische Situation</b>		
<p>Frau Meier, hochbetagt, mit eingeschränktem Sehvermögen, soll vom Bett mobilisiert werden. Frau Meier geht mit Hilfe eines Rollators und mit Begleitung. Anna stellt die Hausschuhe bereit, den Rollator in Griffnähe. Das Bett wird auf ein erhöhtes Niveau gebracht, um rüchenschonendes Arbeiten zu ermöglichen. Anna informiert Frau Meier über den Ablauf der Mobilisation. Sie dreht Frau Meier zur Seite und greift mit einem Arm um ihre Schulter, mit dem andern unter die Kniekehle und setzt sie mit einer Drehbewegung an den Bettrand. Frau Meier sitzt sicher am Bettrand, das Bettniveau ist so eingestellt, dass Frau Meier unter ihren Füßen den Boden spürt und Anna ihr kniend die Hausschuhe anziehen kann. Anna stellt den Rollator vor Frau Meier hin und führt ihre Hände zu den Griffen. Sie fordert Frau Meier auf, mit dem Oberkörper nach vorne zu kommen und unterstützt diese Bewegung, indem sie Frau Meier mit ihrer Hand einen leichten Druck auf den Rücken ausübt. Nun ist es Frau Meier möglich aufzustehen.</p>		
<b>Situationskreis</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klientinnen und Klienten, die Unterstützung brauchen, um einen befriedigenden Mobilitätszustand zu erreichen.</li> </ul>		
<b>Qualitätsstandards</b>		
<b>Ressourcen</b>		
<b>Theoretische Kenntnisse</b>	<b>Praktische Fertigkeiten</b>	<b>Leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegungsapparat</li> <li>• Kinästhetik</li> <li>• Sicherheitsmassnahmen</li> <li>• Hebelgesetz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patienten und Patientinnen informieren und anleiten</li> </ul>	
<b>Externe Ressourcen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilitätsfördernde Hilfsmittel (z. B. sämtliche Gehhilfen)</li> </ul>		

### **8.1.2 Vorgaben, die durch mehrere Konkrete Kompetenzen konkretisiert werden mussten**

Ein gutes Beispiel dafür ist die Vorgabe aus dem Bildungsplan, die dort einfach mit «Prophylaktische Massnahmen durchführen» umschrieben ist. Diese Anforderung muss natürlich auf die Massnahmen reduziert werden, die im Rahmen einer FAGE Ausbildung sinnvoll erlernt werden können. Aber auch bei einer Beschränkung auf das Sinnvolle bleiben verschiedene prophylaktische Massnahmen übrig, die in ganz unterschiedlichsten Situationen angewendet werden. Entsprechend wurde beschlossen, zu den folgenden Punkten je eine separate *Konkrete Kompetenz* zu entwerfen:

- Dekubitusprophylaxe
- Kontrakturprophylaxe
- Obstipationsprophylaxe
- Parotitisprophylaxe
- Pneumonieprophylaxe
- Soorprophylaxe
- Thromboseprophylaxe

In diesem Fall ergaben sich aus der Vorgabe des Bildungsplans eine ganze Gruppe von *Konkreten Kompetenzen*, die zwar alle das abstrakte Ziel der «Prophylaxe» teilen, aber sonst nicht sehr viel miteinander zu tun haben.

Ein etwas anders geartetes Beispiel ist die Vorgabe «Respektvolle berufliche Beziehungen zu Klientinnen und Klienten und Personen ihres sozialen Umfelds unter Einhaltung der beruflichen Distanz bewusst aufbauen, erhalten und beenden». Hier wird ein ganzer Ablauf beschrieben, der mindestens die drei Stationen «aufbauen», «erhalten» und «beenden» enthält. Es wurde entschieden, daraus einerseits zwei separate *Konkrete Kompetenzen* zu machen:

- Berufliche Beziehungen aufbauen
- Berufliche Beziehungen beenden

Andererseits wurde versucht, die im «erhalten» enthaltenen Anforderungen wo immer sinnvoll in anderen Situationen, die einen Kontakt mit Klientinnen und Klienten beinhalten, mitzuberücksichtigen.

### **8.1.3 Vorgaben, die als Ressourcen aufgenommen wurden**

Unter diese Rubrik fallen vor allem eine ganze Reihe von Vorgaben, die im Bildungsplan unter «Allgemeine berufliche Kompetenzen» aufgelistet sind.

- «Menschen als Individuen aus einem bestimmten sozialen und kulturellen Umfeld und mit einem spezifischen Wertesystem mit Interesse erfassen und akzeptieren.»
- «Das Handeln an den Bedürfnissen der Klientinnen und Klienten ausrichten.»
- «Die vorgegebenen Qualitätsstandards bzgl. Wirksamkeit, Sicherheit, Wohlbefinden und Wirtschaftlichkeit sowie die rechtlichen Vorschriften, insbesondere die Schweige- und Informationspflicht betreffend, anwenden.»
- «Mit Ressourcen ökonomisch und ökologisch umgehen.»
- «Situationen beobachten, Veränderungen wahrnehmen und die zuständigen Stellen bzw. Personen darüber informieren.»
- «Entsprechend der jeweiligen Berufssituation angemessen kommunizieren.»
- «Die Arbeit planen, dokumentieren und organisieren.»

Die ersten vier aus dieser Liste wurden als explizite oder implizite Qualitätsstandards bei vielen *Konkreten Kompetenzen* aufgenommen; ergänzt durch weitere, ebenfalls oft bedeutungsvolle Qualitätsanforderungen wie z. B. «Hygieneregeln beachten». Die restlichen wurden an geeigneten Stellen durch die Formulierung der typischen Situation sowie entsprechender, situationspezifischer Ressourcen berücksichtigt.

## **8.2 Ordnen der Ressourcen**

Jede *Konkrete Kompetenz* wurden zuerst einmal unabhängig von allen anderen Kompetenzen beschrieben – inklusive den dazugehörige Ressourcen. Das führte dazu, dass dieselben oder ganz ähnliche Ressourcen unter immer wieder leicht variierenden Bezeichnungen bei den verschiedensten Kompetenzen auftraten. Ein typisches Beispiel dafür ist folgende Liste von theoretischen Kenntnissen:

- «die Bedeutung individueller Gewohnheiten»
- «individuelle Gewohnheiten berücksichtigen»
- «Klientenbedürfnisse berücksichtigen»
- «mögliche Formen individueller Gewohnheiten»

Um die Ressourcenbezeichnungen zu vereinheitlichen, wurden zuerst einmal sämtliche *Konkreten Kompetenzen* in einer eigens dafür entwickelten Datenbank abgelegt. Dies erlaubte als erstes, alle theoretischen Kenntnisse in einer Liste zu betrachten und alphabetisch zu sortieren. Dadurch wurden einige ähnliche Bezeichnungen wie etwa «Hygieneregeln», «Hygienestandards», «Hygiene» sichtbar und konnten vereinheitlicht werden. Aber wie die Beispiele oben zeigen, genügte dies nicht, um alle ähnlichen Bezeichnungen zu entdecken.

Als Nächstes wurden darum alle theoretischen Kenntnisse in ein System von Fächern und Themen eingeordnet. Als Fächerkanon verwendeten wir folgende «Fächer», entsprechend den Einsatzgebieten:

- Pflege und Betreuung
- Lebensumfeld- und Alltagsgestaltung
- Logistik und Administration
- Medizinaltechnik
- Bereichsübergreifende Berufskunde
- Naturwissenschaftliche Grundlagen
- Sozialwissenschaftliche Grundlagen

Jedes dieser Fächer ist etwas anders strukturiert. Bei «naturwissenschaftliche Grundlagen» und «sozialwissenschaftliche Grundlage» entspricht die Struktur jener der verwendeten Lehrbücher. Dies führt z. B. bei den sozialwissenschaftlichen Grundlagen zu folgenden Themen:

- Gesundheit/Krankheit
- Gesundsein – Sterben
- Emotionen
- Motivation
- innere Konflikte
- Entwicklung
- Persönlichkeit
- Lernen
- Soziale Rolle
- Rollenkonflikte
- Wahrnehmung
- Einstellungen
- Interaktion
- Kommunikation
- Beziehungen
- Soziale Gruppen
- Teamarbeit
- Führung
- Soziale Konflikte
- Organisationen
- Institutionen
- Psychohygiene
- Stress
- Krise

Für den Bereich Pflege und Betreuung wurde dagegen ad hoc ein eigenes Schema entwickelt:

- Gesundheit/Krankheit
- Professionelle Pflege
- FAGE-Aufgaben
- Dienstwege, Zusammenarbeit
- Persönliche Hygiene
- Hygiene im Betrieb
- Pflegeprodukte
- Prävention, Prophylaxen
- Lagerungen
- Stressbewältigung
- Wochenbett-/Säuglingspflege
- Kinderpflege
- Betagtenpflege
- Akutpflege
- Langzeitpflege
- Rehabilitation
- Spitex
- Psychiatriepflege
- Pflege bei Herz/Kreislaufproblemen
- Pflege bei Atemproblemen
- Pflege bei Ausscheidungsproblemen
- Pflege bei Stoffwechselproblemen
- Pflege bei Bewegungsproblemen
- Pflege bei Hautproblemen

Alle oben als Beispiel aufgeführten Ressourcen

- «die Bedeutung individueller Gewohnheiten»,
- «individuelle Gewohnheiten berücksichtigen»,
- «Klientenbedürfnisse berücksichtigen» und
- «mögliche Formen individueller Gewohnheiten»

wurden im «Fach» «Bereichsübergreifende Berufskunde/Umgang mit Klienten und Klientinnen» klassiert. Nachdem die Liste der Ressourcen nach Fach und Thema sortiert waren, lagen sie nahe beieinander und konnten leicht identifiziert werden. Alle vier wurden durch die einheitliche Formulierung «Bedürfnisse und Gewohnheiten berücksichtigen» ersetzt. Da die ursprünglichen Formulierungen Hinweise darauf enthalten, was im Kontext dieser Ausbildung unter dem Titel «Bedürfnisse und Gewohnheiten berücksichtigen» wichtig sein könnte, wurden sie unter den zu dieser Ressource wichtigen Unterlagen abgelegt.

### **8.3 Interaktion zwischen dem Zugang über die Situationen und dem Zugang über die Ressourcen**

Beim Vergleich der so strukturierten Liste der Ressourcen mit den Inhalten einer bestehenden Ausbildung in Kranken- und Gesundheitspflege zeigte sich, dass das Thema «rechtliche Aspekte» nirgends als Ressource, als theoretische Kenntnisse vorkam. Rechtliche Fragen spielen aber natürlich auch

im Rahmen der Arbeit einer FAGE eine Rolle. Durch den Vergleich wurde es möglich, bei den entsprechenden *Konkreten Kompetenzen* eine Ergänzung der Ressourcen vorzunehmen.

### 8.4 Aufgabenverteilung auf die Lernorte

Für die FAGE Ausbildung wurde die Aufteilung der Aufgaben auf die Lernorte nach einem starren, für alle Kompetenzen gleichen Schema vorgenommen, bei dem in der Tabelle aus Abschnitt 5.1 nur die Felder der Diagonale besetzt sind (s.u.). Die Lernenden erwerben für jede *Konkrete Kompetenz* zuerst an der Schule die notwendigen deklarativen Ressourcen. Dann bauen sie in sogenannten «überbetrieblichen Kursen» in geeigneten Übungssituationen die notwendigen Fertigkeiten und erste Elemente eines situativen Wissens auf und erwerben schliesslich das eigentliche situative Wissen im Betrieb.

	Verstehen	Üben	Erfahrung sammeln	Reflektieren
Schule				
Überbetrieblicher Kurs				
Betrieb				

Diese starre Rollenteilung führt unter Umständen nicht bei allen *Konkreten Kompetenzen* zu einem optimalen Lernverlauf. Sie erleichtert aber natürlich die Organisation der Ausbildung wesentlich. Zudem bietet die Reflexionsphase in der Schule die Gelegenheit, immer wieder auf die Verstehensphase zurückzukommen und nicht Verstandenes noch einmal zu repetieren.

### 8.5 Abfolge der Kompetenzen

Die Abfolge, in der an den einzelnen Kompetenzen gearbeitet wird, wurde im Wesentlichen durch die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Betriebe diktiert. Eine Arbeitsgruppe der OdA Gesundheit des Kantons Solothurn leg-



te fest, in welchen Situationen die Lernenden im Laufe der Ausbildung eher früh und in welchen eher erst gegen Ende eingesetzt werden können und sollen.

Die entsprechenden geordneten Kompetenzen wurden neun über die ganze Ausbildung verteilten «überbetrieblichen Kursen» zugeordnet. Aus dieser Aufteilung ergab sich dann die Struktur für die ganze Ausbildung. Exemplarisch ist die so entstandene Struktur in Tabelle 13 für den Kompetenzbereich «Lebensumfeld- und Alltagsgestaltung» dargestellt.

Angelpunkt der ganzen Organisation ist die Festlegung, in welchem «überbetrieblichen Kurs» eine Kompetenz (und die für sie relevanten Fertigkeiten) geübt werden (b in Tabelle 13). Daraus leitet sich ab, dass im vorangehenden Quartal an der Schule diese Kompetenz eingeführt und geeignete Ressourcen behandelt werden müssen (a in Tabelle 13). Wie umfangreich dieser Teil ist, hängt wie bei jedem dieser Aufbauschritte von der jeweiligen Kompetenz ab. Sind die Kompetenzen – bzw. gewisse zugehörige Fertigkeiten – dann einmal im «überbetrieblichen Kurs» «geübt», können sie im Betrieb weiter entwickelt werden. Dies geschieht über drei Aufbauschritte. Zuerst dürfen die Lernenden die entsprechenden Situationen nur unter Anleitung und Kontrolle einer erfahrenen Berufsperson angehen (c in Tabelle 13). Haben sie dabei einige Sicherheit erworben, sind sie nur noch verpflichtet, die jeweiligen Situationen mit einer erfahrenen Person vorzubesprechen, bevor sie diese im Wesentlichen selbstständig bearbeiten (d). Das Ziel der Ausbildung bezogen auf die jeweilige Kompetenz ist dann erreicht, wenn die Lernenden die entsprechenden Situationen so selbstständig bearbeiten können/dürfen, wie das für die entsprechende Kompetenz überhaupt als Ausbildungsziel formuliert ist (e).

Tabelle 13: Verteilung der Kompetenzen zum Bereich «Lebensumfeld- und Alltagsgestaltung» über die ganze Ausbildung (Erläuterung im Text)

Jahr	1				2				3			
Quartal	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
überbetrieblicher Kurs	ü 1	ü 2	ü 3	ü 4	ü 5	ü 6	ü 7	ü 8	ü 9			
Einfache Mahlzeiten servieren	a	b	c	d	e							
Einfache Mahlzeiten zubereiten			a	b	c	d	e					
Über Ernährung informieren			a	b	c	d	e					
Den Haushalt pflegen			a	b	c	d	e					
Beim Ankleiden beraten			a	b	c	d	e					
Wäsche und Kleider pflegen			a	b	c	d	e					
Den Alltag gestalten					a	b	c	d			e	
Feste gestalten					a	b	c	d			e	
Die Pflege religiöser Bräuche unterstützen									a	b	c	d e

a: Ressourcenerwerb an der Schule; b: Ressourcenerwerb im Übungskontext; c: Einsatz der Kompetenz im Betrieb unter Aufsicht und Kontrolle; d: Einsatz der Kompetenz im Betrieb nach Vorbesprechung selbstständig; e: Einsatz der Kompetenz selbstständig.

## 8.6 Unterrichtsform

Entsprechend der Aufgabenteilung, die vorsieht, dass die Schule im Wesentlichen deklarative Ressourcen aufzubauen hilft, besteht der Unterricht mehrheitlich aus fachorientierten Einheiten. In den späteren Phasen der Ausbildung kommen einige reflexionsorientierte schulische Ausbildungsteile hinzu.

## 8.7 Erste Erfahrungen

Die erste Version der Kompetenzbeschreibungen war von einer Arbeitsgruppe vor Beginn der Ausbildung erstellt worden. Nachdem nun die Ausbildung begonnen hat, bietet sich die Möglichkeit, bei den betroffenen Lehrenden und Lernenden direkt nachzufragen, ob die Beschreibungen verständlich sind, ob sie sich aus der Sicht der täglichen Arbeit damit bewähren oder ob sie allenfalls in bestimmten Punkten angepasst werden müssten.

### 8.7.1 *Überarbeitung der Kompetenzbeschreibung unter Einbezug der Lernenden und Lehrenden*

Sämtliche Kompetenzbeschreibungen sind auf der Internet-Plattform für die FAGE-Ausbildung des Kantons Solothurn publiziert ([www.bzg.ch/fage](http://www.bzg.ch/fage)) und sowohl Lehrende wie Lernende arbeiten mit dieser elektronischen Version. Es ist dort möglich, zu den einzelnen Kompetenzen Kommentare und Anmerkungen anzubringen. Um systematisch Anregungen zur Überarbeitung der Beschreibungen zu sammeln, wurde auf dieser Plattform folgender Aufruf publiziert:

Im Hinblick auf eine zweite Version der Kompetenzbeschreibungen, die wir für das nächste Schuljahr bereitstellen wollen, sammeln wir Revisionsvorschläge zu den einzelnen Abschnitten jeder Kompetenzbeschreibung. Sie können bei jeder Kompetenz durch Klick auf «kommentieren» einen Revisionsvorschlag anbringen. Damit Sie Ihre Vorschläge gezielt anbringen können, hier eine kurze Beschreibung der Funktionen der einzelnen Abschnitte:

#### **Typische Situation**

Hier wird eine typische zu bewältigende Situation aus dem normalen Berufsalltag konkret und lebendig beschrieben. Diese Situation soll typisch

sein für die ganze Familie von ähnlichen Situationen, die man mit der betreffenden Kompetenz bewältigen kann. Bei der Beschreibung der typischen Situation liegt das Hauptgewicht auf den Handlungen der FAGE und den dabei besonders zu beachtenden Details.

### **Situationskreis**

Hier wird mit Merkmalen oder einer Aufzählung die Familie der Situationen umschrieben, für welche die obige Situation typisch ist. Die Kompetenz meint ja nicht nur das Bewältigenkönnen einer einzigen Situation, sondern das Bewältigenkönnen aller ähnlichen Situationen aus dieser Familie. Oft kann die Zugehörigkeit zur Familie mit charakteristischen Merkmalen definiert werden. Manchmal ist es einfacher, die Familie durch die Aufzählung von wichtigen Beispielen zu umreißen.

### **Qualitätsstandards**

Hier stehen einschlägige Qualitätsstandards, die erfüllt werden müssen, damit die Situationsbewältigung als kompetent eingestuft wird. Gemeint sind diejenigen Kriterien, auf die Expertinnen schauen, wenn sie in der Qualifikation eine Situationsbewältigung als sehr gut, gut, genügend usw. beurteilen. Meistens lassen sich solche Standards als Regeln formulieren, die beim Handeln eingehalten werden müssen (z. B. Hygieneregeln, Sicherheitsvorschriften usw.). Wenn solche Regeln hier als Standards aufgeführt werden, ist damit die Forderung verbunden, dass sie in der Situationsbewältigung eingehalten werden. Es ist dann nicht mehr nötig, unter den praktischen Fertigkeiten anzumerken, dass das Einhaltenkönnen dieser Regeln zu den Fertigkeiten gehört. Es ist auch nicht mehr nötig, unter den theoretischen Kenntnissen anzumerken, dass man diese Regeln kennen muss. Im Aufführen der Regeln unter den Qualitätsstandards sind die beiden andern Aussagen mitgemeint.

### **Theoretische Kenntnisse**

Eine Liste der Wissensressourcen, die für die Situationsbewältigung in dem Sinne relevant sind, dass die richtige Anwendung dieses Wissens die Situationsbewältigung verbessert.

### **Praktische Fertigkeiten**

Eine Liste der Könnensressourcen, die für die Situationsbewältigung in dem Sinne relevant sind, dass ihr Einsatz die Situationsbewältigung verbessert. Es geht hier vor allem um diejenigen Fertigkeiten, die als einsetzbare Werkzeuge in die Situationsbewältigung mitgebracht werden sollten (weil man sie in der «Ernstfall»-Situation nicht noch zuerst üben kann).

### **Leitende Beispiele**

Beispiele von besonders erfolgreichen fremden oder eigenen Situationsbewältigungen. Für einige Situationen mag es allgemeine «Vorbilder» geben, denen wir nacheifern, wenn wir solche Situationen bewältigen müssen. Oft haben wir individuell ein Vorbild vor Augen, das die betreffenden Situationen eben vorbildlich bewältigt. Vielleicht ist das Vorbild gar nicht eine Person, sondern eine besonders gut gelungene Situationsbewältigung (von mir selbst oder von jemand anderem). In den Kompetenzbeschreibungen macht das Aufführen von leitenden Beispielen nur Sinn, wenn es allgemeingültige Beispiele sind. Individuelle Vorbilder dürfen aber ohne weiteres individuell mitgeführt werden.

### **Externe Ressourcen**

Zur Verfügung stehende Werkzeuge, Instrumente, Hilfsmittel usw. Unsere technisierte Welt hat für viele (alle?) beruflichen Tätigkeiten Werkzeuge, Instrumente, Hilfsmittel entwickelt. Hier werden alle solchen «externen» Ressourcen aufgelistet, die für die Situationsbewältigung in dem Sinne relevant sind, dass ihr Einsatz die Situationsbewältigung verbessert. Die Nennung eines Werkzeuges in den externen Ressourcen beinhaltet natürlich, dass man dieses Werkzeug einsetzen können muss. Die entsprechende Fertigkeit muss nicht noch zusätzlich unter den praktischen Fertigkeiten erwähnt werden. Ebenso wenig muss unter den theoretischen Kenntnissen noch extra aufgeführt werden, dass man dieses Werkzeug kennen muss.

Einmal wurde versucht, in diesem Aufruf die Umschreibung der einzelnen Abschnitte einer *Konkreten Kompetenz* so zu formulieren, dass sie auch für Lernende verständlich ist. Dies ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass die Lernenden bei der Revision mitarbeiten können.

Zum Zweiten spiegeln sich in den Erläuterungen zu den einzelnen Abschnitten gewisse Erfahrungen beim Zusammenstellen der Ressourcenlisten. Für viele Situationen sind sowohl externe Ressourcen wie auch einschlägige Qualitätsstandards relativ offensichtlich und schnell zusammengestellt. Am besten beginnt man mit dem Ausfüllen dieser beiden Abschnitte. Erwähnt man dann die theoretischen Kenntnisse und praktischen Fertigkeiten nicht mehr explizit, über die eine Person selbstverständlich verfügen muss, um die entsprechenden externen Ressourcen einzusetzen und die entsprechenden Qualitätsstandards einzuhalten, werden dadurch die Listen der Kenntnisse und Fertigkeiten meist deutlich kürzer.

### **8.7.2 Situationskreis als Aufzählung**

Oben steht unter «Situationskreis» gegen Schluss: « ... Manchmal ist es einfacher, die Familie durch die Aufzählung von wichtigen Beispielen zu umreißen.» Dies hat folgenden Grund:

Bei einigen Kompetenzen des Bildungsplanes, die in einem ersten Schritt in mehrere *Konkrete Kompetenzen* zerlegt worden waren (vgl. 8.1.2), erwies sich dies als sehr unhandlich. Ein gutes Beispiel dafür ist die Kompetenz «Apparate und Mobiliar warten, reinigen und betriebsbereit halten» (vgl. Tabelle 14). Zwar verlangt jeder der erwähnten Apparate andere Kenntnisse und Fertigkeiten. Zudem bildet sich mit Sicherheit im Umgang mit jedem der Apparate spezifisches situatives Wissen heraus, so dass es gerechtfertigt wäre, pro Apparat von einer eigenen Kompetenz zu sprechen.

Auf der anderen Seite wirkt aber je eine vollständige *Konkrete Kompetenz* pro Apparat unnötig detailliert und langfädig. Deshalb wurde für den ersten Überarbeitungsschritt die Wartung sämtlicher Apparate wieder in einer Kompetenz zusammengefasst und der Situationskreis dazu genutzt, alle gemeinten Apparate bzw. Apparategruppen aufzuzählen. Tabelle 14 illustriert, wie das etwa aussehen könnte.

Tabelle 14: Beispiel einer Konkreten Kompetenz mit einer Aufzählung als Situationskreis

### **Apparate und Mobiliar warten, reinigen und betriebsbereit halten**

<b>Typische Situation</b>		
Herr Hug muss inhalieren. Anna erhält den Auftrag, den Inhalator und das Inhalationsset zu richten und zu Herrn Hug zu bringen. Sie holt den Inhalator bei Frau Mosimann und reinigt ihn. Dabei stellt sie fest, dass das Stromkabel an einer Stelle geknickt ist. Sie merkt vor, dass das Kabel bei Gelegenheit ersetzt werden muss. Das gebrauchte Set entsorgt sie und bringt dann den Inhalator mit einem neuen Set zu Herrn Hug.		
<b>Situationskreis</b>		
Folgende Apparate: Inhalator, Infusionsständer, Boy, Rollstuhl, Waage, Wäschesackwagen, Nachtstuhl, WC-Aufsatz, Kühlschrank, Mikrowelle, Schränke		
<b>Qualitätsstandards</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorgsamer Umgang mit Apparaten</li> </ul>		
<b>Theoretische Kenntnisse</b>	<b>Praktische Fertigkeiten</b>	<b>Leitende Beispiele</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reinigungsmittel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apparatespezifische Reinigungstechniken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Spitalverwalter, bzw. sein täglich wie neu glänzender Ferrari</li> </ul>
<b>Externe Ressourcen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reinigungsmaterial</li> <li>• Bedienungs-/Wartungsanleitungen der erwähnten Apparate</li> </ul>		

Diese Art der Darstellung des Situationskreises nützt eine dritte Möglichkeit, eine Menge von Situationen zu beschreiben, indem sie jedes einzelne Element dieser Menge aufzählt (vgl. 15.3). Für eine definitive Lösung ist allerdings die Aufzählung einzelner Apparate usw. noch zu umständlich. Besser eignen dürften sich eine Aufzählung von Gruppen von Apparate. Das würde den Situationskreis durch die Aufzählung von Teilmengen von Situationen darstellen. Eine solche Aufzählung kann gleichzeitig kürzer und vollständiger sein.

## 8.8 Reflexion des Beispiels

Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Beispielen wurde hier das Instrument der *Konkreten Kompetenzen* eingesetzt, um eine umfangreiche, drei Jahre dauernde Ausbildung auszurichten und zu strukturieren. Die ca. sechzig Kompetenzbeschreibungen, die dafür entwickelt wurden, dürften mengenmässig typisch für vergleichbare Ausbildungen sein. In DACUM-Charts findet man oft eine vergleichbare Anzahl von «tasks».

Die Lehrenden und Lernenden sind gut in der Lage, mit dieser umfangreichen Menge von Kompetenzbeschreibungen zu arbeiten, v.a. wenn klar festgelegt ist, wann wo in welcher Form an den einzelnen Kompetenzen gearbeitet wird. Die Entwicklung und Planung einer Ausbildung auf dieser Basis setzt aber geeignete Instrumente, wie z. B. eine Datenbank, voraus.

Bemerkenswert am Beispiel ist, wie das Instrument der *Konkreten Kompetenzen* sich auf allen Ebenen als Steuerungsinstrument praktisch bewährt hat. Auf einer ersten Entwicklungsebene hat es geholfen, die etwas heterogene Vorgabe einer «Kompetenzenliste» im Bildungsplan durcharbeiten und in ein einheitliches Format zu bringen (vgl. 8.1). Es erlaubte, Fachpersonen für die vier Felder «Pflege und Betreuung», «Lebensumfeld- und Alltagsgestaltung», «Administration und Logistik» und «Medizinaltechnik» in einen konstruktiven Dialog zu bringen. Und es ermöglichte in einigen Punkten eine klare Abgrenzung zu anderen Ausbildungen, insbesondere zur Diplomausbildung in Pflege (vgl. Kapitel 9, insbesondere 9.5)

Durch die Art des Entwicklungsprozesses waren von Anfang an Ausbildungsbetriebe und Schule miteinander im Gespräch. Darüber hinaus bildeten die Kompetenzbeschreibungen auch im weiteren Verlauf eine gute Grundlage für die Kommunikation zwischen beiden Seiten. Schule und Betriebe fanden in ihnen eine gemeinsame Sprache, um über Ausbildungsinhalte zu reden. z. B. erleichterte die Umschreibung der Ausbildungsziele als *Konkrete Kompetenzen* die Mitarbeit der betrieblichen Seite bei der Festlegung des Ausbildungsaufbaus (vgl. 8.5). Und auch in der Schulung der Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben erwiesen sich die Kompetenzbeschreibungen als zentrales Instrument (vgl. Kapitel 7).

Nicht zuletzt helfen die Beschreibungen der Kompetenzen mit ihren anschaulichen typischen Situationen den Lernenden selbst, ihr Lernen, den Aufbau ihrer Kompetenzen zu steuern. Die Kompetenzbeschreibungen bringen die Ausbildungsziele in eine Form, die für alle am Lernprozess Beteiligten verständlich ist. Dies erlaubt es allen, aktiv an der Gestaltung mitzuarbeiten, auch und nicht zuletzt den Lernenden. Selbstverständlich ist das für viele von ihnen zu Beginn der Ausbildung etwas ungewohnt, sie müssen sich die «Kompetenz», ihr eigenes Lernen mitzugestalten, erst erwerben. In



diesem Prozess haben sich die Kompetenzbeschreibungen als wertvolle «Ressourcen» erwiesen. Nach einer gewissen Einführungsphase sind die Lernenden sogar in der Lage, bei der kontinuierlichen Überarbeitung der Kompetenzbeschreibungen mitzuarbeiten (vgl. 8.7.1).

## 9 Diplomausbildung in Pflege

*Projektbearbeitung: Monika Beck, MNSc Pflegewissenschaftlerin und Stefan Knoch, MNSc Pflegewissenschaftler*

Ausgangspunkt bei diesem Beispiel ist eine bestehende Ausbildung in Gesundheits- und Krankheitspflege. Eine gewisse Unzufriedenheit mit der Ausrichtung des Unterrichts führte zum Bedürfnis, die Ausbildungsziele prägnanter und klarer an den Anforderungen der Berufspraxis orientiert zu formulieren.

Aktuell ist diese Ausbildung eine berufliche Erstausbildung. Im Rahmen der in der Schweiz laufenden Umstrukturierung der Berufsausbildungen im Gesundheitswesen wird sie in absehbarer Zeit aber zu einer tertiären Ausbildung werden. Die im Folgenden beschriebenen Arbeiten sind gleichzeitig auch als Vorarbeit zur Einführung dieser neuen Ausbildung gedacht.

### 9.1 Beschreiben der Situationen

#### ***9.1.1 Beobachtung aktueller Arbeitssituationen***

In diesem Fall wurde als erster Schritt das Geschehen in sechs verschiedenen Institutionen beobachtet. Die Institutionen waren so gewählt worden, dass eine möglichst breite Palette von für die Pflege typischen Berufssituationen erfasst werden konnte. Es handelte sich einerseits um zwei Institutionen der Langzeitpflege mit unterschiedlicher Klientele und andererseits um vier Spitalabteilungen mit verschiedenen Ausrichtungen (allgemeine Chirurgie, Gynäkologie, Urologie und Medizin). Alle beobachteten Institutionen zeigten ein grosses Interesse, an der Erhebung teilzunehmen. Sie versprachen sich davon eine Optimierung der bestehenden Ausbildung.

Zwei Pflegewissenschaftlerinnen besuchten die sechs Institutionen je einen halben Tag und notierten dort, was sich vor ihren Augen abspielte. Das Folgende ist eine kleiner Ausschnitt eines in einem Heim entstandenen Protokolls (Langzeitpflege).

6.45 Nachtwachrapport im Stationsleitungsteam, Rückfrage durch Pflegedienstleitung, kurze Diskussion. Wichtige Aspekte:

- Beinödeme
- Bewohnerin schaut lange fern, deshalb erst um halb vier eingeschlafen (hat Horrorfilm gesehen)
- Aussätze im Atmen
- Bewohner aus dem Bett gefallen
- Glocke nicht ganz eingesteckt
- Bewohner möchte Fussballmatch sehen
- Jede Station scheint einen Zettel zu haben
- Ein Pfleger ist fremdsprachig

7.55 Stationszimmer: Nachtwachrapport wird durch die Tagesverantwortliche (TV) ans Team weitergegeben. Das Team hat sich einige Minuten vorher eingefunden und die Dokumentation gelesen.

Die Bewohnerin, die bis halb vier wach war, bekommt das Frühstück später. Es wird zur Seite gestellt. Rapport ist kurz, Team geht nachher an die Arbeit, jedes Mitglied hat seine Bewohner. TV kontrolliert die Medikamente, mörsert Tabletten.

Zimmer: Bewohnerin wird geweckt. Pflegende informiert sie über das Vorgehen = aufstehen, anziehen, in den Gang sitzen. Sagt, wer sie dann zum Frühstück abholt. Pflegedienstleitung und Heimleitung kommen und begrüßen die Bewohner.

Gang: Bewohner kommen mit Rollator daher.

7.10 Bad: Bewohnerin kann sich auf dem Stuhl ausziehen, wird auf den Badewannenrand (aufklappbar) gesetzt und kann sich dort mit Hilfe fertig ausziehen. Badewanne ist modern, Seiteneinstieg, kippbar, mit Whirlpool.

Bewohnerin findet Waschen unnötig, macht Witze über das «schmutzige» Wasser. Vor dem Ausstieg wird der Bewohnerin ein Tuch um den Oberkörper gelegt. Bewohnerin ist ängstlich beim Aussteigen. «Das war ein Krampf» findet sie. «Aber so schlimm ist es doch nicht, ich lebe ja noch». «Morgen müssen Sie zur Beichte – Ich habe Unkeusches angeschaut –» sagt sie, nachdem sie im Intimbereich abgetrocknet wurde. Füße und Beine werden eingecremt « So – fertig damit». Die Bewohnerin findet die Prozedur etwas lästig, sie will nicht mehr, Pflegehelferin will aber den Rücken noch eincremen. Treffen Kompromiss. Pflegehelferin hilft der Bewohnerin beim Anziehen. Will unbedingt die Kleider von ges-

tern anziehen, das darf sie. Hilft beim BH anziehen, braucht dafür viel Geschick. Rückenhaltung der Pflegehelferin lässt zu wünschen übrig. Hilft Tena anziehen.

Stationszimmer: Pflegende gibt Rapport ab an die TV. Kurz. Wäscht sich die Hände.

...

In einem zweiten Schritt wurden diese spontanen Protokolle etwas systematischer und kompakter dargestellt und den einzelnen Abschnitten Aufgaben zugeordnet. Tabelle 15 zeigt einen Ausschnitt aus dem Material, der sich auf dieselbe Sequenz wie das Protokoll oben bezieht.

*Tabelle 15: Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll mit zugeordneten Aufgaben*

<b>Zeit</b>	<b>Beobachtetes Geschehen</b>	<b>Aufgaben</b>
6.45 (P = Bewohner; S = Service; T = Team; PP = Pflegeperson) Rapport der Tagesverantwortlichen (TV) mit Nachtwache  Informationen abgeben und aufnehmen, Gespräche über einzelne Bewohnerinnen bzw. Bewohner und konkrete Problemstellungen. Reaktion der betroffenen Verantwortlichen, aber auch Kommentare aller anderen Anwesenden. Dokumentation über Rapportblätter. Spezifische Fragen werden kurz diskutiert.  Tagesverantwortliche geht auf Station.	1. Informationen abgeben, kurz und prägnant, Wesentliches sagen  2. Informationen aufnehmen, abstimmen auf eigenes Wissen  3. Dokumentation in gezielter Fachsprache  4. Aktuelle Fragen mit eigener Meinung diskutieren	
6.58 Rapport Station: Tagesverantwortliche gibt Bericht	5. Arbeiten planen unter Einbezug von	

<p>über Informationen der Nachtwache, Monolog, keine Diskussion. Tagesplanung für Bewohner wird geprüft: Agenda. Personalinterne Mitteilungen und Start: alle gehen ohne weiteren Kommentar in die Zimmer.</p>	<p>Patienten- und Stationsbedürfnissen</p> <p>6. Eigene Arbeit koordinieren und planen</p>
<p>7.09 P1 Bett hoch, Kontrolle von Urinsack. Patient klagt über Nässe unter Bein. Gitter runter, abdecken von Patient, heben des Beines und Seitenlagerung. Kontrolle von Leintuch, wenig feucht, nicht nass, Kontrolle von DK. Rückmeldung an Patient.</p> <p>P2 Patient im Nebenbett schläft noch, trotzdem Einstellen von Zimmerradio auf Zimmerlautstärke. Patient schläft weiter.</p> <p>P1 Wieder zudecken, Lagerung bis bequem, Gitter hoch, auf andere Seite, Gitter runter, Lagerung Gesäss, Nachfrage: Bequem?, Gitter hoch. Bett wieder runter. Gespräch mit Patient über Schlafqualität, aktuelles Befinden.</p>	<p>7. Reaktion auf Patienten-äußerungen</p> <p>8. Kontrolle von Urinabfluss</p> <p>9. Lagerung von Patienten</p> <p>10. Drehen vom immobilen Patienten im Bett</p> <p>11. Sicherung von Patienten mit Bettgittern / Lagerungsmaterial</p> <p>12. Beachtung der Intimsphäre</p> <p>13. Beachtung der Privatsphäre</p> <p>14. Patientenbedürfnisse erfragen und auf Antworten eingehen</p> <p>15. Schlafgewohnheiten und Schlafqualität erfragen</p> <p>16. Fragen zu aktuellem Befinden</p>

### **9.1.2 Kontrolle und Ergänzung**

Die so erarbeitete Liste von Aufgaben wurde in einem nächsten Schritt auf zwei Arten kontrolliert und ergänzt. Als erstes wurde eine bereits vorhandene Analyse beigezogen, die in den USA mit Hilfe des DACUM Verfahrens gemacht wurde (DACUM Competency Profile for Registered Nurse [Medical/Surgical Staff Nurse], 1995).

Zu diesem Zweck wurden die englischen Aufgabenbezeichnungen (tasks) übersetzt und wo möglich mit einer der im ersten Schritt entwickelten Aufgaben identifiziert. Dann wurde die Liste der beobachteten Aufgaben und die der Aufgaben der DACUM Chart gegenüber gestellt. Es zeigte sich, dass sie die beiden Listen nur zum Teil deckten und dass beide Listen Aufgaben enthielten, die in der anderen Liste nicht vorkamen (für einige Beispiele vgl. Tabelle 16).

*Tabelle 16: Ausschnitt aus einer überlagerten Darstellung der beobachteten Aufgaben und der in einer DACUM Chart (Competency Profile for Registered Nurse [Medical/Surgical Staff Nurse], 1995) enthaltenen. Grau eingefärbt sind Aufgaben, die beobachtet wurden. Aufgaben mit einer vorangestellten Nummer stammen aus der DACUM Chart. «E.» = Einschätzen.*

**Bereich A** Einschätzung und Ausrichtung auf physische und psychosoziale Bedürfnisse

<b>A-1 E.</b> des Herz-Kreislauf-Zustandes	<b>A-2 E.</b> der Atmung	<b>A-3 E.</b> des neurologischen Zustandes	<b>A-4 E.</b> des Verdauungsapparates	<b>A-5 E.</b> des Urogenitaltraktes
<b>A-6 E.</b> des Bewegungsapparates	<b>A-7 E.</b> des endokrinen Systems	<b>A-8 E.</b> der Haut; Hautveränderungen erkennen	<b>A-9 E.</b> der Ernährungssituation	<b>A-10 E.</b> der sozialen und häuslichen Umgebung
<b>A-11 E.</b> des Lernbedarfs von Patient und Bezugspersonen	<b>A-12 E.</b> des Copingverhaltens von Patient und Bezugspersonen	<b>A-13</b> Sammlung der Krankengeschichte	<b>A-14 E.</b> der Austrittsbedürfnisse	<b>A-15 E.</b> kultureller Werte
<b>A-16 E.</b> sozialer Gewohnheiten	<b>A-17</b> (Assess advance directive status)	<b>A-18 E.</b> spiritueller Bedürfnisse	<b>A-19 E.</b> oder Bericht über Missbrauch (Eltern/ Partner)	<b>A-20 E.</b> der Lernbereitschaft von Patient oder Bezugspersonen
Patient nach Befinden befragen	Kurzanamnese über aktuelles Befinden einholen	Mit Bewohnern Ruhezeiten und Aktivitäten planen und durchführen	Unterschiedliche Bedürfnisse im Mehrbettzimmer berücksichtigen	Entscheidungsfähigkeit der Patienten beurteilen

Die beiden Listen wurden zu einer Gesamtliste verbunden und anschliessend in den einzelnen Institutionen präsentiert. Sie stiessen dort auf grosses Interesse und die Umschreibung der Aufgaben wurden sehr positiv aufgenommen. Die Mitarbeitenden der einzelnen Institutionen beurteilten die Umschreibungen als sehr verständlich und waren der Meinung, dass sich diese besser für die Kommunikation im Team eignen würden, als die üblichen, durch die verwendeten Qualitätssicherungssysteme vorgegebenen Kategorien.

Die einzelnen Institutionen wurden dann gebeten, zu beurteilen, ob einzelne an ihrer Institution nicht beobachtete Aufgaben nur «übersehen» worden waren. So war es möglich, einige Lücken zu füllen. Allerdings gab es keine Möglichkeiten, diese Selbsteinschätzung wieder zu überprüfen. Eine Institution gab z. B. an, dass die Aufgabe «Erfassen von Austrittsbedürfnissen» bei ihnen vorkommt, obwohl dies nicht beobachtet wurde. Dies könnte auch bedeuten, dass sich die Beteiligten bewusst sind, dass diese Aufgabe eigentlich anfallen würde, auch wenn sie in der Hektik des Alltags keine Zeit dafür finden. Für die Formulierung von Ausbildungszielen ist diese Unsicherheit allerdings nicht gravierend. Die Lernenden sollten auf jeden Fall auf alle Aufgaben vorbereitet werden, die als wichtig anerkannt werden.

Die Gegenüberstellung der auf zwei verschiedenen Wegen gewonnenen Daten (Beobachtung und Expertenworkshop) zeigte in diesem Fall, dass sich die zwei Zugänge ergänzen können. Aus den Beobachtungen ergaben sich für jeden Bereich der DACUM Chart mehrere neue Aufgaben und sogar zwei neue Bereiche («Kommunikation» und «Lernen»). Auf der anderen Seite enthielt die DACUM Chart viele Aufgaben, die nicht beobachtet worden waren.

### ***9.1.3 Ergänzen und Ordnen aufgrund einer Literaturanalyse***

Als nächstes wurde versucht, die empirisch gewonnene Tätigkeitsliste theoriegeleitet zu ergänzen und zu ordnen. Unter anderem sollten dadurch Ziele im Hinblick auf zukünftige Qualitätsansprüche gewonnen werden, die sich nicht unbedingt in der aktuellen täglichen und hier beobachteten Praxis zeigen.

Da in den letzten Jahren verschiedene Systeme entstanden sind, die versuchen, Tätigkeiten von Pflegenden zu systematisieren, war es naheliegend, von einer dieser Klassifikationen auszugehen. Konkret wurden die *International Classification of Nursing Practice* (ICNP) und die *Nursing Intervention Classification* (NIC) als Grundlage geprüft. Ebenfalls beigezogen wurden die



durch das schweizerische Krankenversicherungsgesetz vorgegebenen Normen, die verlangen, dass die erbrachten Leistungen «wirksam, zweckmässig und wirtschaftlich» sein müssen (Art. 32). Alle diese Klassifikationen erwiesen sich aber nicht als wirklich brauchbar, da sie vor allem auf Tätigkeiten direkt an den Patienten fokussieren und somit diverse andere Tätigkeiten wie etwa «Übergaberapporte» und Ähnliches ausser Acht lassen.

Es wurde deshalb ein eigenes kleines Klassifikationssystem entwickelt (vgl. Tabelle 17). Dies stellt eine Synthese aus der gesamten Literaturanalyse dar, ergänzt um eigene Überlegungen. Diese Arbeit führte wie erwartet zu einigen Ergänzungen, erlaubte es aber auch die lange Liste der empirisch gewonnenen Tätigkeiten (ca. 350 Items) übersichtlich zu ordnen.

*Tabelle 17: Klassifikationssystem für Pflegesituationen*

<b>1</b>	<b>Patient/Patientin</b>
1 1	Informationen zum Gesundheitszustand erheben
1 1 1	Anamnese / Bedarfserhebung
1 2	Beurteilen des Gesundheitszustandes
1 2 1	Einschätzung des aktuellen Zustandes / Reaktion
1 2 2	Pflegediagnostik
1 2 2	Beurteilung
1 3	Planung und Durchführung
1 3 1	Pflegeplanung
1 3 2	Körperpflege
1 3 4	Mahlzeiten-Management
1 3 5	Tagesgestaltung
1 3 6	Mobilität
1 3 7	Einzelinterventionen
1 3 8	Atmung / Kreislauf / Körpertemperatur
1 3 9	Haut / Muskulatur / Bewegungsapparat
1 3 10	Ausscheidung
1 3 11	Befinden / Bewusstsein
1 3 12	Eintritt / Austritt / Übertritt
1 3 13	Medikamenten-Management
1 4	Gesundheitsförderung /Prävention
1 4 2	Durchführen von Prophylaxen
1 5	Schulung / Beratung
1 6	Kommunikation
1 7	Kulturelle Besonderheiten
1 8	Beziehung Patient/Patientin-Pflegende

<b>2</b>	<b>Angehörige</b>
<b>3</b>	<b>Pflegende</b>
3 1	Professionelle Rolle
3 1 1	Ausbildung
3 1 2	Professionalität und Qualitätssicherung
3 1 3	Management / Führung
<b>4</b>	<b>Arbeitssteam</b>
<b>5</b>	<b>Umgebungsmanagement / Administration</b>
5 1	Persönliche Arbeitsplanung
5 2	Logistik

## 9.2 Ausbildungsziele formulieren

### 9.2.1 Zuordnung zur bestehenden Ausbildung

Da das Hauptziel der Arbeit in diesem Fall ja darin bestand, die Ausbildungsziele für eine bestehende Ausbildung zu präzisieren, bestand der nächste Schritt darin, eine Verbindung zwischen der erarbeiteten Liste und den aktuellen Ausbildungsinhalten herzustellen. Konkret wurde zu diesem Zweck zusammen mit den Lehrenden für jede einzelne Tätigkeit erhoben, in welchen Einheiten (Modulen) der Ausbildung an dieser Tätigkeit gearbeitet wird.

Im Gegensatz zu den Praktikerinnen aus den beobachteten Institutionen taten sich die Lehrenden sehr schwer, einen Bezug zwischen ihrem Unterricht und den einzelnen Tätigkeiten herzustellen. Sehr oft konnten sie nicht viel mehr beitragen, als vage anzudeuten «Ja, das wird bei mir auch gestreift.» Dies dürfte vor allem daran liegen, dass sie gewohnt sind, inhaltsorientiert und weniger outcome-orientiert zu denken. Nach einigem Hin und Her war es dann aber doch möglich, eine Zuordnung zu erstellen. Tabelle 18 stellt einen kleinen, willkürlichen Ausschnitt daraus dar.

Tabelle 18: Ausschnitt aus der Zuordnung zwischen Kompetenzen und Ausbildungseinheiten der bestehenden Pflegeausbildung

Kompetenztitel	Modul
Ein Eintrittsgespräch führen und dokumentieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eintritt / Abschied von der eigenen Wohnung</li> <li>• Kommunikation 1b</li> <li>• Pflege als Beruf 1b</li> </ul>
Informationen über den Patienten, die Patientin aus verschiedenen Quellen beschaffen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schuld</li> <li>• Menschen mit einer psychischen Erkrankung im Spital</li> </ul>
Schmerzzustand erfassen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prä- bzw. postoperative Pflege</li> <li>• Schmerz</li> <li>• Kinder im Spital</li> </ul>
Schlafgewohnheiten und Schlafqualität erfragen und Interventionen anbieten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schlafen</li> <li>• Ermüdung</li> <li>• Eintritt / Abschied von der eigenen Wohnung</li> <li>• Menschen mit einer psychischen Erkrankung im Spital</li> </ul>

Die Beispiele zeigen deutlich, dass so gut wie bei jeder Kompetenz in mehreren Modulen an ihr gearbeitet wird. Teilweise könnte das Anlass sein, in einer zukünftigen Überarbeitung des Curriculums die Module anders zu fassen. Je nach Kompetenz kann es aber auch sinnvoll sein, die Einteilung zu belassen und im Sinne eines spiralförmigen Curriculaufbaus mehrfach auf dieselben Kompetenzen zurück zu kommen.

### 9.2.2 Konkrete Kompetenzen formulieren

Anschließend wurden die einzelnen Tätigkeiten als *Konkrete Kompetenzen* ausformuliert. Dabei wurden verschiedene Quellen beigezogen.

Für die typischen Situationen wurde einmal auf die Liste der in der NursingData Referenzliste enthaltenen Liste der Pflegephänomene zurück-

gegriffen. Auf dieser Basis wurden dann erfahrene Berufsleute gebeten, entsprechende Situationen aus ihrem Alltag zu formulieren.

Für den Situationskreis wurde auf eine in Holland entwickelte Methode zur Klassifikation von Pflegeaufgaben zurückgegriffen, die diese nach «Verantwortlichkeit», «Komplexität» und «Transfer» einteilen (Ludwig & Schäfer, 2004) (vgl. Tabelle 19). Dies erlaubte es, die einzelnen Punkte unter «Situationskreis» systematisch zu ordnen. Die «Pflegefelder» stammen aus einem im Entstehen begriffenen Rahmenlehrplan für die tertiäre Pflegeausbildung in der Schweiz und stellen somit die Verbindung zu dieser Quelle her.

Für die Liste der Ressourcen wurden als erstes die angefragten Berufsleute gebeten, zu ihren typischen Situationen hinzu auch entsprechende Ressourcen zu formulieren. Dies erwies sich aber als wenig ergiebig. Die am häufigsten genannte Ressource war «Einfühlungsvermögen». Darüber hinaus fiel es den Berufsleuten aber schwer, konkret zu werden. Als wichtige Quelle erwiesen sich hingegen die Themenlisten der entsprechenden Module der bestehenden Ausbildung. Diese wurden durch die beiden mit dem Projekt betrauten Pflegewissenschaftler ergänzt.

*Tabelle 19: Beispiel einer Konkreten Kompetenz für die Diplomausbildung in Pflege*

### **Medikamente bereitstellen und verabreichen**

<b>Typische Situation</b>
Lilian bringt allen Patienten auf der Station die Medikamente zum Frühstück. Die – schon am Vortag gerichteten – Medikamente hat sie kontrolliert und zur Einnahme vorbereitet. Beim Verteilen wird sie mehrfach nach der Wirkung und allfälligen Nebenwirkungen gefragt. Frau B. will wissen, ob sie die Medikamente vor, während oder nach dem Frühstück einnehmen soll. Herr A. ist unsicher, ob ihm die Medikamente wirklich helfen. Lilian informiert verständlich. Sie nimmt die Fragen auf und antwortet darauf. Sie entscheidet, welche Informationen wichtig sind und notiert diese in der Patientendokumentation und/oder meldet sie direkt der zuständigen Kollegin oder dem verordnenden Arzt weiter. Zum Beispiel klagt Herr K. über Doppelsehen, und Frau M. ist der Meinung, das neue Medikament mache sie schläfrig. Bei Herrn S. sieht Lilian Anzeichen dafür, dass er seine Medikamente nicht immer einnimmt. Nach dem Verteilen der Medikamente setzt sich Lilian zu Herrn S. und teilt ihm ihre Beobachtungen mit. Er erzählt ihr, dass er die Tabletten wirklich selten einnehme, weil es ihm nachher immer so übel werde und überhaupt finde

er, die Medikamente würden seinen Körper vergiften. Er hatte dies bis jetzt nicht sagen wollen, weil es ja hier alle gut mit ihm meinen und er niemanden enttäuschen wolle. Lilian macht ihn auf seine Rechte aufmerksam und ermutigt ihn, seine Bedenken und Einwände zu äussern. Beide einigen sich darauf, dass der Arzt informiert wird, um Lösungen, die Herr S. akzeptieren und befolgen kann, zu diskutieren und zu finden.

### Situationskreis

- Kontinuum Lebensspanne: Erwachsene und Betagte/Hochbetagte
- Kontinuum Pflege: akute Gesundheitseinbrüche, Rehabilitation chronische Langzeitverläufe, Palliation und Sterbebegleitung
- Verantwortlichkeit: Selbständiges Arbeiten und Verantwortung in der Entscheidung, wann die Aufgabe delegiert werden kann
- Komplexität: Kombinationen von Standardarbeitsweisen
- Transfer: alle Pflegefelder

### Ressourcen

Theoretische Kenntnisse	Praktische Fertigkeiten	Leitende Beispiele
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pharmakologie</li> <li>• Compliance</li> <li>• Kommunikation: Information</li> <li>• Kommunikation: Sicherheit vermitteln</li> <li>• Patientenrecht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medikamente verabreichen</li> <li>• Medikamentenwirkung erklären</li> <li>• Medikationsmanagement</li> <li>• Erklären</li> <li>• Delegation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die ältere Stationschwester Frau Horlacher, der auch bei kurzen Kontakten nichts entgeht, die es mit den Medikamenten ganz genau nimmt und über jedes Mittel genau Auskunft geben kann.</li> </ul>

### 9.3 Ordnen der Ressourcen

Wie üblich zeigte sich, dass bei den verschiedensten *Konkreten Kompetenzen* gleiche oder sehr ähnliche Ressourcen unter ganz unterschiedlichen Bezeichnungen aufgenommen worden waren. Zur Vereinheitlichung der Ressourcenbezeichnungen wurden die Pflegeinterventionen aus der NursingData Referenzliste verwendet. Dies erlaubt es, die Ressourcenbezeichnungen an die aktuelle pflegewissenschaftliche Diskussion anzugleichen.

Allerdings bekunden die Lehrenden Mühe mit dem standardisierten Sprachgebrauch.

Da die NursingData Referenzliste aber noch nicht sehr stabil ist, sondern sich selbst in Entwicklung befindet, wurde bisher erst die prinzipielle Machbarkeit dieser Angleichung geprüft. Eine vollständige Systematisierung der Ressourcen ist für später geplant.

#### 9.4 Umsetzung im Schulunterricht

Für den Schulunterricht wurde das Material unterdessen so aufbereitet, dass die Unterlagen der Lehrenden zu den einzelnen Modulen mit den Beschreibungen der entsprechenden *Konkreten Kompetenzen* ergänzt wurden. Die Lehrenden haben nun den Auftrag, jeweils auf diese Kompetenzen hinarbeiten. Eine typische Zuordnung von Kompetenzen zu einem Modul zeigt folgendes Beispiel:

Modul	Pflege als Beruf 1a
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arbeitsprozesse im Team organisieren</li><li>• Eigene Arbeit planen</li><li>• Interdisziplinäre Zusammenarbeit steuern</li><li>• Über bevorstehende Abläufe (Diagnostik, Therapie) orientieren</li></ul>

Da dieselben Kompetenzen in Bezug zu mehreren Modulen stehen, ist nun noch die Koordination der Module zu leisten, d. h. abzugleichen, in welcher Hinsicht welches Modul auf welche Kompetenz hinarbeitet. Zudem müssen die Lehrenden geschult werden, zusammen mit den Lernenden diese Kompetenzen aufzubauen.

#### 9.5 Abgrenzung zur Ausbildung der FAGE

Die Fachangestellte Gesundheit und die diplomierte Pflegefachperson sind teilweise in ganz ähnlichen Situationen tätig. z. B. gehört das Verabreichen von Medikamenten bei beiden zu ihrem Aufgabenkreis. Da die Pflegefachperson aber eine deutlich längere Ausbildung hinter sich hat, wird ihr auch im juristischen Sinn mehr «Kompetenz» zugesprochen, d. h. sie darf in diesen Situationen Handlungen vornehmen, für welche die FAGE nicht quali-

fiziert ist. Stellt man die Beschreibungen der *Konkreten Kompetenzen* für die beiden Ausbildungen einander gegenüber (Tabelle 19 und Tabelle 20), dann zeigt sich dieser Unterschied an verschiedenen Stellen. Einmal ist die typische Situation bei der Diplomausbildung entsprechend dem höheren Niveau facettenreicher. Zum Zweiten ist der Situationskreis in der Diplomausbildung deutlich weiter gezogen. Und zum Dritten finden sich bei der Diplomausbildung zusätzliche Ressourcen.

*Tabelle 20: Eine Konkrete Kompetenz der FAGE zum Vergleich mit derselben Kompetenz bei der dipl. Pflegefachperson (vgl. Tabelle 19).*

### **Medikamente bereitstellen und verabreichen**

<b>Typische Situation</b>
<p>Anna soll bei den ihr zugeteilten Patienten die Medikamente zum Frühstück bringen. Die – schon am Vortag gerichteten – Medikamente hat sie kontrolliert und zur Einnahme vorbereitet. Beim Verteilen wird sie mehrfach nach der Wirkung und nach allfälligen Nebenwirkungen gefragt. Frau G. will wissen, ob sie die Medikamente vor, während oder nach dem Frühstück einnehmen soll. Anna weiss, dass Frau G. die Medikamente mit dem Essen einnehmen soll, weil dies am Pflegerapport so gesagt wurde, und teilt ihr das auch mit. Herr K. klagt über Doppelsehen und fragt sie, ob dies eine Nebenwirkung seiner Medikamente sein könnte. Anna gibt ihm soweit Auskunft, wie sie ganz sicher ist. Zur genaueren Beantwortung leitet sie die Frage aber an die zuständige diplomierte Pflegefachperson weiter. Zusätzlich notiert sie die Frage im Pflegebericht.</p>
<b>Situationskreis</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontinuum Lebensspanne: Erwachsene und Betagte/Hochbetagte</li> <li>• Kontinuum Pflege: Rehabilitation chronische Langzeitverläufe, Palliation und Sterbebegleitung</li> <li>• Verantwortlichkeit: Delegiertes Arbeiten</li> <li>• Komplexität: Routine</li> <li>• Transfer: Verordnete Medikamente, die schon gerichtet sind.</li> </ul>

Ressourcen		
Theoretische Kenntnisse	Praktische Fertigkeiten	Leitende Beispiele
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pharmakologie</li> <li>• Compliance/Non-Compliance</li> <li>• Kommunikation: Information</li> <li>• Kommunikation: Sicherheit vermitteln</li> <li>• Sprachlich korrekter Ausdruck</li> <li>• Patientenrecht</li> <li>• Fachliche Grenzen</li> <li>• Verantwortung</li> <li>• Informationswege</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medikamente verabreichen</li> <li>• Zeichen von Non-Compliance erkennen</li> <li>• Erklärungen abgeben</li> <li>• Informationen weiterleiten</li> <li>• Entscheidungen treffen</li> </ul>	

### 9.6 Reflexion des Beispiels

Dass in diesem Fall vorgängig bzw. ergänzend zur Befragung von Berufsleuten ihre tatsächliche Arbeit beobachtet wurde, hat sich als sehr hilfreich erweisen. Ein Vergleich zwischen dem, was Pflegende spontan von ihrer Arbeit erzählen und den gemachten Beobachtungen zeigt, dass beim blossen Erzählen oft Dinge vergessen gehen, die so selbstverständlich mit ablaufen, dass sie kaum mehr wahrgenommen werden. z. B. wurde in einem Heim beobachtet, dass den Bewohnern und Bewohnerinnen angeboten wurde, noch vor dem Frühstück die Zähne zu putzen – eine Tätigkeit, welche die Pflegenden bei ihren Beschreibungen nicht erwähnten.

Die Beobachtungen zeigten auch, dass die zu bewältigenden Situationen manchmal reichhaltiger sind, als man annehmen würde. Die Beschreibung der typischen Situation beim Verteilen der Medikamente (Tabelle 19) wirkt vielleicht auf den ersten Blick etwas überladen. Sie ist aber nichts anderes als das – gekürzte! – Protokoll einer tatsächlich beobachteten Situation.

Das Sammeln von Beobachtungen dieser Art ist allerdings aufwändig. Zudem kann es nicht an beliebige Personen delegiert werden, sondern muss von einer Fachperson mit dem notwendigen Hintergrund durchgeführt werden. Trotzdem dürfte es auch bei sehr beschränkten Mitteln sinnvoll sein, wenigstens einige ergänzende Beobachtungen durchzuführen.



Sehr fruchtbar hat sich bei diesem Beispiel der Versuch erwiesen, mit Hilfe der Kompetenzbeschreibungen eine Abgrenzung zwischen verschiedenen Ausbildungen bzw. Ausbildungsniveaus zu machen. Bei der Situationsbeschreibung lassen sich solche Abgrenzungen differenziert vornehmen, wie im aufgezeigten Beispiel v.a. mittels des Situationskreises (vgl. 9.5). Da dann z. B. die «theoretischen Kenntnisse» als Ressourcen relativ zu den geschilderten Situationen verstanden werden, muss bei diesen keine entsprechende Abstufung mehr gemacht werden, sondern es kann in beiden Fällen einfach von «Pharmakologie» gesprochen werden. Wie vertieft die Pharmakologie behandelt werden muss, ergibt sich aus dem Bezug zur Situation. Es wäre kaum möglich, dies explizit zu umschreiben, ohne sehr weit ins Detail zu gehen.

Allerdings sind solche Abgrenzungen oft nicht einfach vorzunehmen. Sie dürfen nicht einfach am Schreibtisch entstehen, sondern müssen mit den Betroffenen ausgehandelt werden, so dass sie einer sinnvollen Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation entsprechen. Dies ist oft auch mit standespolitischen Fragen verbunden. Das positive daran ist, dass die Konkretheit der *Konkreten Kompetenzen* dazu zwingt, Fragen auszudiskutieren, die sonst oft in der Schwebe gelassen werden.

Innerhalb der Diplomausbildung Pflege war es so auch möglich, Fragen bezüglich der Unterschiede zwischen verschiedenen Schwerpunkten wie etwa Akutpflege und Langzeitpflege herauszuarbeiten. Ob man z. B. den Blutdruck bei einer jungen gesunden Patientin mit einem Beinbruch messen muss oder bei einem älteren Patienten mit Alzheimer und Wahnvorstellungen ist eine ganz andere Situation und die entsprechende Kompetenz stellt sich auch ganz anders dar. Auch dies sind Unterschiede, die oft bei der Konzeption von Ausbildungen zu wenig explizit angegangen werden.

## 10 Kompetenzorientiertes Curriculum für eine Pflegeausbildung mit generalistischer Ausrichtung

*Prof. Gertrud Hundenborn und Roland Brühe, Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. in Köln*

Dieses Kapitel beschreibt die Entwicklung eines auf *Konkreten Kompetenzen* basierenden Curriculums im Rahmen eines Modellversuches. Die Projektträger aus den nordrhein-westfälischen Städten Paderborn und Geseke erproben in einem Modellkurs mit 24 Schülerinnen und Schülern eine Ausbildung, die auf die Pflege von Menschen aller Altersgruppen in unterschiedlichen Pflege- und Versorgungseinrichtungen ausgerichtet ist. Das Curriculum wird sowohl für die theoretische als auch für die praktische Ausbildung entwickelt und stellt somit das zentrale, die Ausbildung steuernde Instrument dar. Entwicklung und Implementation des Curriculums erfolgen durch das Deutsche Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. in Köln im Auftrag des Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW.

### 10.1 Zur Situation der Pflegeausbildung in Deutschland

Zum besseren Verständnis des Modellversuches, dessen curriculare Grundlage hier beschrieben wird, soll zunächst kurz dargestellt werden, wie die Pflegeausbildungen in Deutschland derzeit geregelt sind.

Die Ausbildung in den Pflegeberufen erfolgt in der Bundesrepublik Deutschland in drei separaten Ausbildungsgängen, die auf die Pflege von Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen ausgerichtet sind:

- Gesundheits- und Kinderkrankenpflege
- Gesundheits- und Krankenpflege
- Altenpflege

Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung liegt in den Händen von Kranken-, Kinderkranken- bzw. Altenpflegeschulen. Sie sind sowohl für die Regelung der theoretischen als auch der praktischen Ausbildung zuständig. Die Ausbildung erfolgt auf der Grundlage zweier unterschiedlicher Bundesgesetze. Das Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege vom 16. Juli 2003 regelt die Ausbildungen in der Gesundheits- und Krankenpflege sowie in der

Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Die beiden Ausbildungsgänge haben einen gemeinsamen Ausbildungsanteil von zwei Jahren und eine Differenzierungsphase im Umfang von einem Jahr. Die Altenpflegeausbildung wird durch das Gesetz über die Berufe in der Altenpflege in der Bekanntmachung der Neufassung vom 25. August 2003 geregelt.

Die normativen Grundlagen für die Pflegeausbildungen strukturieren die Ausbildungsinhalte nach fächerübergreifenden Gesichtspunkten und sind ausgerichtet auf den Erwerb, die Entwicklung und Förderung beruflicher Handlungskompetenzen.

Beide Ausbildungsgesetze eröffnen über so genannte Modellklauseln die Möglichkeit zur Erprobung neuer Wege in der Pflegeausbildung. Auf dieser Grundlage beruht auch der Modellversuch, dessen Curriculum hier beschrieben wird.

Mit einer pflegerischen Erstausbildung, die ausgerichtet ist auf die Pflege von Menschen aller Altersgruppen in unterschiedlichen Pflege- und Versorgungseinrichtungen wird im Rahmen des Modellversuches ein Weg beschritten, der dem Beispiel anderer europäischer Länder folgt. Hier haben separate, auf das Lebensalter der zu pflegenden Menschen bezogene Ausbildungsgänge entweder nicht bestanden, oder die Ausbildungskonzepte wurden in den letzten Jahren entsprechend reformiert.

In Deutschland wurde dieser Reformprozess zunächst eingeleitet über Modellversuche, in denen die drei pflegerischen Ausbildungsgänge in einer Grundausbildungsstufe zusammengeführt und in einer daran anschließenden Differenzierungsstufe getrennt wurden (so genannte integrierte Pflegeausbildung). Der Modellversuch einer Pflegeausbildung mit generalistischer Ausrichtung stellt einen weiteren konsequenten Entwicklungsschritt in diesem Reformprozess dar.

### **10.2 Entwicklung und Aufbau des Curriculums**

Mit den ersten Planungsschritten für den Modellversuch einer generalistischen Pflegeausbildung vor nunmehr fast zehn Jahren erfolgten zugleich curriculare Vorüberlegungen. Frühzeitig fiel die Entscheidung für ein situations- und kompetenzorientiertes Ausbildungskonzept. Neben einer Verständigung auf curriculare Eckwerte erfolgte im Konsensverfahren unter den drei beteiligten Ausbildungseinrichtungen die Formulierung von pflegeberuflichen Leitideen und übergeordneten Bildungszielen sowie von pädagogischen und didaktischen Grundsätzen für die Ausbildungsgestaltung.

Darüber hinaus verständigten sich die Projektverantwortlichen bereits in einer frühen Planungsphase auf eine Liste von Kompetenzen, die sie für eine

generalistische Pflegeausbildung als relevant erachten und skizzierten Pflege- und Berufssituationen, zu deren erfolgreicher Bewältigung die Kompetenzen benötigt werden.

Mit der Genehmigung des Modellversuchs im Jahr 2004 konnte die curriculare Detailarbeit aufgenommen werden. Ende des Jahres wurden nach einer Entwicklungszeit von nur vier Monaten die Rahmenplanung für die Gesamtausbildung sowie die curriculare Feinplanung für das erste Ausbildungsjahr vorgelegt. Neben den bereits verwendeten theoretischen Konzepten sowie den empirischen Ergebnissen aus einer schriftlichen Befragung in den Einrichtungen der Projektträger wurde das curriculare Konzept der *Konkreten Kompetenzen* nunmehr massgeblich für die Curriculumkonstruktion herangezogen, nachdem dessen Kompatibilität mit den bereits genutzten Konzepten geprüft worden war. Die nachfolgende Darlegung des Curriculums folgt weitgehend dem in der FAGE-Ausbildung vorliegenden Muster (vgl. Kapitel 8) und greift die zentralen Curriculumelemente entsprechend auf. So erfolgen in einem ersten Schritt Ausführungen zur Identifikation und Ordnung der Kompetenzen. Anschliessend wird beschrieben, wie die typischen Situationen des Curriculums gewonnen und die Situationskreise abgesteckt wurden. Ausführungen zur Identifikation der Ressourcen schliessen sich an, gefolgt von methodischen Empfehlungen für Lehrende sowie Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter zur Unterrichtsgestaltung bzw. zur Gestaltung der praktischen Ausbildung.

### **10.2.1 Identifikation und Ordnung der Kompetenzen**

Um festzustellen, welche Kompetenzen eine «generalistische Pflegekraft» erwerben muss, wurden folgende Schritte vollzogen:

**Kompetenzen identifizieren:** Die Identifikation der für den Modellversuch relevanten Kompetenzen erfolgte über verschiedene Wege. Wie bereits oben angesprochen, verständigten sich die Projektverantwortlichen bereits in einer frühen Planungsphase auf eine Liste von Kompetenzen, die sie für eine generalistische Pflegeausbildung als relevant erachten. Auf dieser Grundlage wurde ein Fragebogen mit 48 Kompetenzen entwickelt. In einer Stichprobe von 164 Personen nahmen Befragte in den Einrichtungen der Projektträger zu der Frage Stellung, welche Bedeutung sie den einzelnen Kompetenzen für eine künftige Pflegeausbildung beimessen. Die Ergebnisse wurden einer quantitativen und qualitativen Analyse und Interpretation unterzogen. Sie zeigten insgesamt ein hohes Mass an Übereinstimmung hinsichtlich der Kompetenzen, die für die Pflegeausbildung als relevant erachtet werden, und wurden somit für den Curriculumkonstruktionsprozess herangezogen.

Die in Abschnitt 10.1 erwähnten gesetzlichen Grundlagen, nach denen die Pflegeausbildungen in Deutschland geregelt werden, richten sich ebenfalls am Kompetenzmodell aus. So werden berufliche Handlungskompetenzen teilweise bereits in den Ausbildungsgesetzen sowie in den entsprechenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen ausgewiesen. Weitere Kompetenzbeschreibungen finden sich in den beiden Ausbildungsrichtlinien, mit denen das Land Nordrhein-Westfalen den Ausbildungseinrichtungen für Pflegeberufe curriculare Rahmenorientierungen zur Verfügung gestellt hat, die die bundesgesetzlichen Vorgaben entsprechend konkretisieren. Diese in den beiden Ausbildungsrichtlinien beschriebenen Kompetenzen sowie die übrigen Vorgaben stellten für den Prozess der Curriculumkonstruktion ebenfalls eine normative Orientierungsgrundlage dar. Die nach thematisch ausgerichteten Lerneinheiten strukturierte Ausbildungsrichtlinie für die Gesundheits- und Krankenpflege / Gesundheits- und Kinderkrankenpflege und die lernfeldstrukturierte Ausbildungsrichtlinie für die Altenpflege des Landes Nordrhein-Westfalen wurden synoptisch betrachtet. Gemeinsames und Trennendes konnte auf diese Weise ermittelt werden. Aus den Ergebnissen wurden zunächst Aufgaben identifiziert und in einem nächsten Schritt Kompetenzen benannt.

Darüber hinaus erfolgte eine massgebliche Orientierung an Empfehlungen der WHO sowie an Dokumenten des Beratenden Ausschusses der Europäischen Kommission für die Ausbildung in der Krankenpflege aus der vierten und fünften Mandatsperiode, hier vor allem an den Kompetenzen für Krankenschwestern und Krankenpfleger, die für die allgemeine Pflege verantwortlich sind.

Abschliessend erfolgte eine Sichtung der Kompetenzen, die auf den Internetseiten der FAGE-Ausbildung in Olten ([www.bzg.ch/fage](http://www.bzg.ch/fage)) zur Verfügung stehen. Hierbei wurde jedoch berücksichtigt, dass das Berufsprofil der Fachangestellten Gesundheit nicht mit dem einer generalistisch ausgebildeten Pflegeperson übereinstimmt und ebenfalls nicht deckungsgleich mit den Berufsprofilen in der Gesundheits- und Krankenpflege, in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege oder in der Altenpflege ist.

**Kompetenzsammlung ordnen:** Zur Ordnung der Kompetenzen wurden die Strukturelemente von Lernbereichen und Teilbereichen herangezogen, die in den beiden nordrhein-westfälischen Ausbildungsrichtlinien zur Systematisierung der Curriculumelemente genutzt werden. In den Lernbereichen bzw. Teilbereichen wird ein spezifischer Blickwinkel auf die Ausbildung eingenommen (z. B. auf die Pflegebeziehung, auf den eigenen Lernprozess, auf berufliche Belastungen), und pflegerische Handlungsfelder, Aufgabenschwerpunkte oder Herausforderungen werden entsprechend fokussiert. Da sowohl die Lehrenden als auch die Praxisanleiterinnen und

Praxisanleiter nicht nur im Modellkurs, sondern ebenfalls in den Regelkursen tätig sind, wurden diese aus den Curricula der Regelkurse bekannten Strukturelemente in das Modellversuchcurriculum übernommen, um entsprechende Anknüpfungspunkte zu bieten. Die jeweilige Ausrichtung der Lernbereiche und Teilbereiche wurde anhand des *Systemischen Ansatzes von Pflege* (Hundenborn & Kreienbaum, 1994) bestimmt. Zur Verdeutlichung des jeweiligen Fokus der Teilbereiche, die auf Pflegesituationen in engerem Sinne bezogen sind, wurden die *Konstitutiven Elemente einer Pflegesituation* (Hundenborn, Knigge-Demal & Kreienbaum 1996) genutzt. Die Zuordnung der Kompetenzen erfolgte somit systematisch und transparent auf der Grundlage eines ausgewiesenen Bezugsrahmens. Die Kompetenzbeschreibung selbst ist als kleinster curricularer Baustein bzw. als kleinste curriculare Einheit anzusehen und wird in Anlehnung an die landesrechtlichen Ausbildungsrichtlinien in Nordrhein-Westfalen als «Lerneinheit» bezeichnet.

Die ermittelten Kompetenzen bzw. entwickelten Lerneinheiten werden Tabelle 21 gelistet.

*Tabelle 21: Auszug aus der Liste der Kompetenzen des Modellversuchs einer Pflegeausbildung mit generalistischer Ausrichtung (in Klammer jeweils die Anzahl aller Kompetenzen des jeweiligen Teilbereichs)*

<b>Lernbereich I: Aufgaben und Konzepte der Pflege</b>
<p><b>1. Unterstützend oder kompensierend pflegen (6 Kompetenzen)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Körperpflege sicherstellen</li> <li>• Beweglichkeit erhalten und fördern</li> <li>• ...</li> </ul> <p><b>2. Menschen bei der Lebensgestaltung unterstützen (3)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menschen bei der Wohnraum- und Wohnumfeldgestaltung unterstützen</li> <li>• ...</li> </ul> <p><b>3. Beziehungen gestalten und kommunizieren (6)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beziehungen aufbauen</li> <li>• Gespräche mit Pflegebedürftigen und Angehörigen führen</li> <li>• ...</li> </ul> <p><b>4. Organisieren, planen und dokumentieren (6)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pflegebedarf einschätzen</li> <li>• Pflegebedürftige aufnehmen, verlegen und entlassen</li> <li>• ...</li> </ul> <p><b>5. Bei der medizinischen Diagnostik und Therapie mitwirken (6)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Injektionen durchführen</li> </ul>

- Wunden einschätzen und versorgen
- ...
- 6. Menschen in besonderen Lebenssituationen pflegen (11)**
  - Menschen in Notfällen pflegen
  - Sterbende Menschen pflegen
  - ...
- 7. Menschen mit bestimmten Erkrankungen pflegen (15)**
  - Menschen mit Erkrankungen der Atemorgane pflegen
  - Menschen mit Störungen der Blutbildung und -gerinnung pflegen
  - ...

## **Lernbereich II: Pflege als Beruf**

- 1. Lernen lernen (3)**
  - Wissensbedarf erkennen und decken
  - Medien zur Wissensbeschaffung nutzen
  - ...
- 2. Berufliches Selbstverständnis entwickeln (4)**
  - Gesundheitsfragen auf die eigene Person beziehen
  - An berufspolitischen Diskussionen beteiligt sein
  - ...
- 3. Mit Krisen und schwierigen sozialen Situationen umgehen (4)**
  - Mit Stresssituationen umgehen
  - Gewaltpotentiale in der Pflegebeziehung erkennen und auf Gewalt reagieren
  - ...

## **Lernbereich III: Rahmenbedingungen pflegerischen Handelns**

- 1. Institutionen pflegerischer Arbeit (7)**
  - Im häuslichen Kontext pflegen
  - In Beratungsstellen tätig sein
  - ...
- 2. Gesellschaftliche Bedingungen pflegerischer Arbeit (3)**
  - Mit Ressourcen ökonomisch und ökologisch umgehen
  - ...
- 3. Rechtliche Bedingungen pflegerischer Arbeit (2)**
  - Rechtliche Vorschriften des Berufes einhalten
  - ...

### 10.2.2 Beschreibung von Situationen

Zur Identifikation und Beschreibung von Situationen, die als typisch gelten können und somit die Notwendigkeit einer Kompetenz zur erfolgreichen Situationsbewältigung exemplarisch darlegen, wurden ebenfalls mehrere Wege beschritten.

Die Autoren, die beide über langjährige Erfahrung in der Pflegepraxis und der Ausbildungspraxis verfügen, entwickelten auf dieser Grundlage Situationsbeschreibungen, die gemeinsam diskutiert, analysiert und bei Bedarf überarbeitet wurden.

Darüber hinaus wurden Fallsammlungen der Autorin, die über Jahre der Lehre in der Weiterbildung und im Studium in der Zusammenarbeit mit Pflegenden entstanden sind, als Quellen genutzt.

Schliesslich dienten einige Situationsbeschreibungen, die auf den Internetseiten der FAGE-Ausbildung in Olten zur Verfügung stehen ([www.bzg.ch/fage](http://www.bzg.ch/fage)), als Anregung und wurden teilweise in leicht veränderter Form übernommen.

Die Situationen werden aus der auktorialen Erzählperspektive beschrieben. Hiermit soll sichergestellt werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter sowie die Schülerinnen und Schüler in der beschriebenen typischen Situation eine «objektive» Situation sehen. Diese soll die Kompetenz veranschaulichen, die Gegenstand der jeweiligen Lerneinheit ist. Die Situationen beinhalten die Beschreibung einer angemessenen Situationsbewältigung, wie sie von Pflegenden nach Abschluss der Ausbildung erwartet werden kann. Sie sind also durchgehend positiv, d. h. nicht als critical-incident-Ereignisse beschrieben, die zu Lösungskritik herausfordern. Hinsichtlich ihrer Funktion und ihres Einsatzes sind die typischen Situationen auf der curricularen Ebene somit von Fallstudien oder Praxisfällen zu unterscheiden, die auf der unterrichtsmethodischen Ebene häufig zum Einsatz kommen.

Aus den Situationsbeschreibungen wurden durch Abstraktion zentrale Merkmale isoliert, um den Situationskreis abzustecken, zu dem die jeweilige Situation gehört. Unterstützend wurden hierzu der *Systemische Ansatz von Pflege* von Hundenborn und Kreienbaum (1994) und die *Konstitutiven Elemente einer Pflegesituation* von Hundenborn, Knigge-Demal und Kreienbaum (1996) herangezogen sowie die Analysen von Situationstypen, die auf der Grundlage dieses Ansatzes im Rahmen eines früheren Curriculumprojektes durchgeführt wurden (Hundenborn & Knigge-Demal, 1999). Die Merkmale des Situationskreises erleichtern Lehrenden sowie Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern die Auswahl konkreter Situationen für die Bearbeitung im Ausbildungsprozess.



### **10.2.3 Identifikation der Ressourcen**

Im Bereich der Ressourcen wurde mit den Kategorien «Wissen» und «Können» die Struktur des FAGE-Curriculums ebenfalls grundsätzlich übernommen. Die jeweils als notwendig erachteten Ressourcen wurden auf der Grundlage der beiden nordrhein-westfälischen Ausbildungsrichtlinien (s. o.) formuliert. Dabei wurden die Formulierungen vom Abstraktionsniveau, das in den beiden Ausbildungsrichtlinien unterschiedlich ist, angeglichen. Zudem musste eine Zuordnung der Angaben zu den Ressourcenarten erfolgen, da in den Vorlagen eine klassische Inhaltsauflistung gegeben ist. In diesem Rahmen waren entsprechende Umformulierungen erforderlich, die genau zum Ausdruck bringen, was die Lernenden zur erfolgreichen Situationsbewältigung wissen und können müssen.

Als dritte Ressourcenart werden im Curriculum für den Modellversuch «Einstellungen» aufgeführt. Diese Ressourcen stellen situatives Wissen dar und thematisieren Haltungen und Einstellungen, die von den Pflegenden erwartet werden. Die Angaben liegen deshalb auf einem höheren Abstraktionsniveau als die Wissens- und Könnensressourcen.

### **10.2.4 Erstellen methodischer Hinweise**

Damit es den Personen, die Verantwortung für die Durchführung der Ausbildung tragen, erleichtert wird, die Prinzipien des Curriculums für die konkrete Gestaltung der Ausbildung zu nutzen, wurden für jede Kompetenz methodische Empfehlungen entwickelt. Diese Empfehlungen geben Vorschläge, wie Lehrende oder Anleitende z. B. situations- oder handlungsorientiert vorgehen können. Die «Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung» benennen konkrete Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung. Sie wenden sich an die hauptamtlich tätigen Lehrerinnen und Lehrer der Projektschulen sowie an die nebenamtlichen Dozentinnen und Dozenten. Die «Empfehlungen zur Gestaltung der praktischen Ausbildung» richten sich an die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter der Einsatzorte. Sie geben Hinweise, mit welchen Anleitungsmethoden eine Kompetenz gefördert werden kann. Zu ausgewählten Kompetenzen werden auch Lernaufgaben skizziert, die den Theorie-Praxis-Transfer systematisch fördern sollen und die ebenfalls Gegenstand der nordrhein-westfälischen Ausbildungsrichtlinien sind.

Die durchgehende Formulierung von Empfehlungen sowohl zur Unterrichtsgestaltung als auch zur Gestaltung der praktischen Ausbildung macht deutlich, dass das Curriculum des Modellversuchs ein umfassendes Ausbildungsinstrument darstellt, das sich gleichermaßen auf den Lernort Schule

und den Lernort Praxis bezieht. Folgerichtig ist das Curriculum für alle an der Ausbildung Beteiligten geschrieben und kann helfen, Transparenz im Ausbildungsprozess zu schaffen, gegenseitiges Verständnis für die jeweiligen Verantwortungsbereiche zu fördern sowie eine gemeinsame Sprache der «Theoretiker» und «Praktiker» zu entwickeln.

### 10.2.5 Beispiele aus dem Curriculum

Die folgenden Beispiele aus dem Curriculum sollen die vorangegangenen Ausführungen illustrieren und konkretisieren. Hierzu wird zunächst eine Lerneinheit (eine Kompetenzbeschreibung) als kleinster curricularer Baustein abgebildet. In einem weiteren Schritt wird der einführende Kommentar zu dem Teilbereich vorgestellt, dem die Lerneinheit zugeordnet ist. Schliesslich wird der einführende Kommentar in den Lernbereich vorgestellt, dem wiederum der Teilbereich zuzurechnen ist.

<b>Lernbereich I</b> <b>Aufgaben und Konzepte der</b> <b>Pflege</b>	<b>Teilbereich 1</b> <b>Unterstützend oder</b> <b>kompensierend pflegen</b>		
<b>Lerneinheit</b> <b>Beweglichkeit erhalten und</b> <b>fördern</b>	<b>Stunden</b> <b>46</b>	<b>Jahr</b> <b>1</b>	<b>LE-Nr.</b> <b>I.1.2</b>
<b>Typische Situation</b> <p>Frau Schmitz möchte gerne aufstehen, da bald Mittagessen gereicht wird. Ihr wird beim Aufsetzen häufig schwindelig, so dass sie zur Sicherheit gerne eine Hilfsperson bei sich hat. Schwester Klara hat Frau Schmitz schon häufig beim Aufstehen unterstützt. Wie immer reicht sie ihr eine Hand, die sie erfasst. Sie lässt die Beine aus dem Bett hängen, richtet sich auf und rutscht an die Bettkante. Nach einer kurzen Zeit des Wartens steht sie auf. Schwester Klara reicht ihr ihren Arm und begleitet sie zum Tisch.</p>			
<b>Merkmale des Situationskreises</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine Bewegungseinschränkung liegt vor.</li> <li>• Die Bewegungseinschränkung kann von der betroffenen Person kompensiert oder nicht kompensiert sein.</li> <li>• Pfliegerische Interventionen können sowohl unterstützend-kompensierend als auch beratend-anleitend sein.</li> </ul>			

**Ressourcen****Wissen**

- Funktion und Aufbau des Bewegungsapparates
- Mechanik der Bewegung

**Können**

- sich und andere an kinästhetischen Prinzipien orientiert bewegen
- Pflegebedürftige im Bett bewegen und lagern
- Pflegebedürftige mobilisierend aus dem Bett transferieren
- aktive und passive Bewegungsübungen durchführen
- Kontrakturen-, Dekubitus- und Thromboseprophylaxe durchführen

**Einstellungen**

- sich an den Bewegungsmöglichkeiten der pflegebedürftigen Person orientieren
- Bewegungsförderung mit der Fallrealität vereinbaren

**Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung**

- an den eigenen Bewegungsmustern orientierte Einführung in kinästhetisches und bewegungsförderliches Verhalten (z. B. in Form eines Kinästhetik-«Schnuppertages»)

**Empfehlungen zur Gestaltung der praktischen Ausbildung**

- Lernaufgabe: Pflegebedürftige Person mit bewegungsförderlicher Vorgehensweise aus dem Bett in den Stuhl transferieren; schriftliche Beschreibung des Vorgehens und der Handlungserfahrung; Reflexion mit Praxisanleiterin
- Vergleich «Expertenstand Dekubitusprophylaxe» und Vorgehen am praktischen Einsatzort

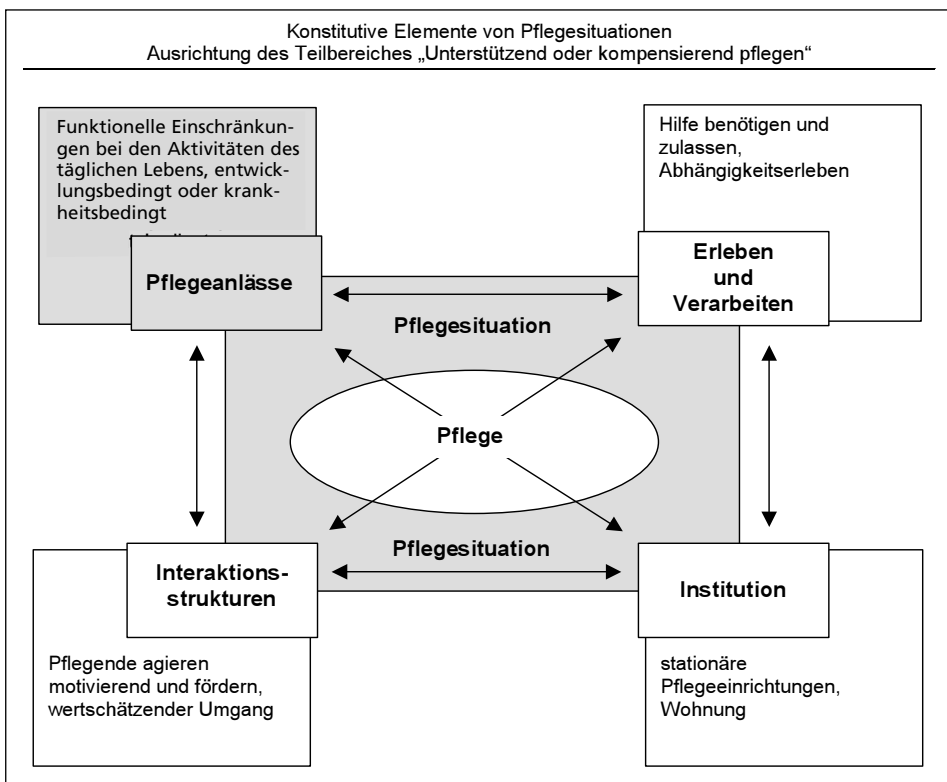
**Lernbereich I: Aufgaben und Konzepte der Pflege****Teilbereich 1: Unterstützend oder kompensierend pflegen**

Dieser Teilbereich führt die zu erwerbenden Kompetenzen hinsichtlich der körperlichen Unterstützung von pflegebedürftigen Menschen auf. Es geht darum, Hilfe zur körperlichen Bewältigung des Alltags zu geben. Funktionelle Einschränkungen werden thematisiert, die entwicklungsbedingte oder krankheitsbedingte Ursachen haben. Sie sind Anlass für das Tätigwerden von beruflich Pflegenden, sie stellen also den Pflegeanlass dar.

Pflege kann dabei auf zweierlei Art tätig werden. Zum einen kann eine Unterstützung angeboten werden, wenn einzelne Tätigkeiten nicht durch-

geführt werden können, jedoch ausreichend körperliche Ressourcen vorhanden sind für die anderen zu bewältigenden Aktivitäten. Im Sinne einer aktivierenden oder Ressourcen integrierenden Pflege unterstützt die Pflegekraft nur dort, wo es notwendig ist. Ziel ist es immer, die Autonomie der zu pflegenden Person wieder herzustellen. Die zweite Art der pflegerischen Tätigkeit ist die kompensatorische Pflege. Dort, wo Pflegebedürftigen kaum oder keine Ressourcen zur Selbstpflege verblieben sind bzw. diese noch nicht vorhanden sind, muss Pflege umfassend tätig werden, um die Sicherung der körperlichen Funktionen und des Wohlbefindens zu ermöglichen.

Figur 3: Konstitutive Elemente von Pflegesituationen



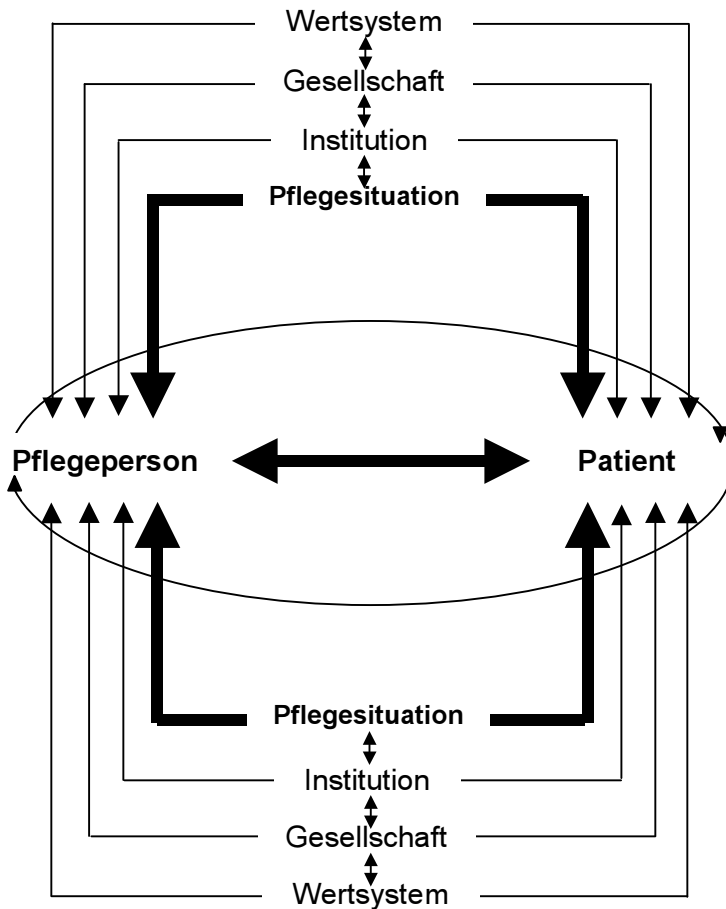
### Lernbereich I: Aufgaben und Konzepte der Pflege

In diesem ersten Lernbereich steht das unmittelbare Handeln von Pflegenden in Pflegesituationen mit den hierfür erforderlichen Kompetenzen im Vordergrund. Die Teilbereiche sind dabei als unterschiedliche Schwerpunkte

pflegerischer Arbeit zu verstehen. Immer ist das Zusammenspiel von Pflegeperson und Pflegeempfänger betroffen. Wenn auch die Rahmenbedingungen immer Einfluss auf das Pflegehandeln in Pflegesituationen haben, so bleiben sie in den Lerneinheiten des Lernbereichs I zunächst weitgehend unberücksichtigt. Dies ist Aufgabe der anderen Lernbereiche.

Die Ausrichtung des Lernbereiches I lässt sich graphisch folgendermassen darstellen:

Figur 4.: Systemischer Ansatz von Pflege



## Literatur

- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers vom 26. November 2002
- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege vom 10. November 2003
- Europäische Kommission. Beratender Ausschuss für die Ausbildung in der Krankenpflege** (1998) Berichte und Empfehlungen des Ausschusses während der vierten und fünften Mandatsperiode (vom 5.2.1990 bis 5.7.1998). Brüssel. XV/D8506/98
- Europäische Kommission. Ausschuss hoher Beamter für das öffentliche Gesundheitswesen. Beruf der Krankenschwester/des Krankenpflegers** (1999) Ausbildung, Zulassung zum Beruf und Berufsausübung in den Mitgliedstaaten der Gemeinschaft. Brüssel. XV/D8393/99-DE
- Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz - AltPflG) in der Bekanntmachung der Neufassung vom 25. August 2003. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2003 Teil I Nr. 44, ausgegeben zu Bonn am 4. September 2003
- Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege und zur Änderung anderer Gesetze vom 16. Juli 2003. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2003 Teil I Nr. 36, ausgegeben zu Bonn am 21. Juli 2003
- Hundenborn, G.** (2000) Stationäre Akutpflege. In: Schaeffer & Rennen-Allhoff (Hrsg.). Handbuch Pflegewissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Hundenborn, G., Knigge-Demal, B. & Kreienbaum, A.** (1996) Konstitutiven Elemente einer Pflegesituation. In: Hundenborn & Knigge-Demal 1999
- Hundenborn, G. & Kreienbaum, A.** (1994) Systemischer Ansatz von Pflege. In: Hundenborn 2000
- Hundenborn, G. & Knigge-Demal, B.** (1999) Teil 5 des Zwischenberichts. In: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Dokumentation von Arbeitsauftrag und Zwischenbericht der Landeskommision zur Erstellung eines landeseinheitlichen Curriculums als empfehlende Ausbildungsrichtlinie für die Kranken- und Kinderkrankenpflegeausbildung. Düsseldorf.
- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen** (2003) Ausbildung und Qualifizierung in der Altenpflege. Arbeits-hilfen für Theorie und Praxis. Düsseldorf.
- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen** (2003) Ausbildungsrichtlinie für die staatlich anerkannten Kranken- und Kinderkrankenpflegesschulen in NRW. Düsseldorf.
- Oelke, U. & Menke, M.** (2002) Gemeinsame Pflegeausbildung. Modellversuch und Curriculum für die theoretische Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege. Bern: Verlag Hans Huber.

## 11 Kinderbetreuung – eine weitere berufliche Grundausbildung

*Projektbearbeitung: Dr. phil. Beat Keller, Bildungszentrum für Gesundheitsberufe des Kantons Solothurn*

### 11.1 Erarbeiten einer Struktur des Berufsfeldes

Das Projekt «Kinderbetreuung» ist ein Projekt, bei dem bisher nur der erste Schritt, d. h. die Beschreibung der Berufssituationen, durchgeführt worden ist. Zu Beginn stand eine Arbeitsgruppe von fünf Personen, die alle eine leitende Stellung entweder in Kinderkrippen oder in der Ausbildung von entsprechendem Betreuungspersonal hatten. Diese Gruppe versuchte das ganze Berufsfeld in verschiedene Bereiche einzuteilen, generierte dann zu den einzelnen Bereichen mehr oder weniger umfangreiche Situationsbeschreibungen und überarbeitete auf Grund dieser Erfahrungen nochmals die Einteilung in Bereiche. Am Schluss war das ganze Berufsfeld in folgende acht Bereiche eingeteilt:

#### ***Bereiche des Berufsfeldes «Kinderbetreuung»***

- Aussenkontakte
- Elternarbeit
- Teamarbeit
- Arbeit mit Kindern
- Reflexion
- Planung
- Administration
- Haushaltführung

### 11.2 Beschreiben der Situationen

Um den Kreis der einbezogenen Personen zu vergrössern, wurde in der Fachzeitschrift des Verbandes ein Aufruf erlassen, Schilderungen von typischen Arbeitssituationen einzusenden. Dies führte zu einer Vielzahl von Reaktionen, aus denen sich zusammen mit der Vorarbeit der Fünfergruppe eine Liste von 112 Situationen ergab. Ein Auszug davon ist in Tabelle 22 dargestellt.

Tabelle 22: Auszug aus der Liste der Situationen im Arbeitsfeld Kinderbetreuung

**Aussenkontakte (4 Situationen)**

- Aussenstehenden die familienergänzende Kinderbetreuung mit ihren Grenzen und Möglichkeiten erklären
- ...

**Elternarbeit (6 Situationen)**

- Kinder von den Eltern/Bezugspersonen in Empfang nehmen
- Bei Elternanlässen mitwirken
- ...

**Teamarbeit (14 Situationen)**

- Konflikte klären und austragen
- Sich auf Sitzungen vorbereiten
- ...

**Arbeit mit Kindern**

• Spiele und Aktivitäten (16 Situationen)

- Kinderspiele einführen
- Geschichten erzählen
- Kinder in Haushaltarbeiten einbeziehen
- ...

• Beobachten (5 Situationen)

- Kinder zielgerichtet beobachten und Beobachtungen schriftlich festhalten
- Auffälligkeiten feststellen und kommunizieren
- ...

• Beziehung (9 Situationen)

- Austausch unter den Kindern ermöglichen und gestalten
- Eintritte von Kindern begleiten
- Konflikte zwischen Kindern bewältigen
- ...

• Grundbedürfnisse (11 Situationen)

- Die alltägliche Körperpflege der Kinder begleiten und unterstützen
- Zeiten der Nahrungsaufnahme ermöglichen und gestalten
- Kinder beim Trockenwerden unterstützen
- ...



- **Sicherheit und Gesundheit (6 Situationen)**

Auftauchende Krankheitsanzeichen bei den Kindern beschreiben

Bei einem Unfall erste Hilfe leisten

Kleine Wunden verarzten

...

- **Reflexion (7 Situationen)**

- Den Erfolg von geplanten Aktivitäten überprüfen

- Eigenes Handeln reflektieren

- Sich bedarfsgerecht weiterbilden

- ...

- **Planung (11 Situationen)**

- Selbständiges Planen von Anlässen mit Kindern (z. B. Geburtstage)

- Mithilfe beim Planen von Anlässen mit Eltern (z. B. Elternabende)

- ...

- **Administration (10 Situationen)**

- Tägliche und verständliche Einträge ins Tagesjournal machen

- Akten über einzelne Kinder ergänzen

- ...

- **Haushaltführung (11 Situationen)**

- Räume kindgerecht gestalten

- Haushalt auf Sicherheit überprüfen und Massnahmen einleiten

- Kleinere Mahlzeiten selbständig zubereiten

- ...

### 11.3 Eine reichhaltige Sammlung typischer Situationen

Dank dem Aufruf in der Fachzeitschrift des Verbandes standen zu vielen Situationen mehrere Beschreibungen typischer Situationen zur Verfügung. Ein eindrückliches Beispiel ist die folgende Sammlung zur Situation «Kinder von den Eltern/Bezugspersonen in Empfang nehmen».

#### Typische Situation 1

Um ca. 7.30 Uhr bin ich auf meiner Gruppe mit den Kindern, die schon im Frühdienst gekommen sind. Sie suchen sich etwas zum Spielen und ich erledige noch Putzarbeiten bis das nächste Kind kommt oder mich die schon anwesenden Kinder brauchen.

Die nächsten Kinder kommen und verabschieden sich ohne grosse Schwierigkeiten von ihrer Mutter oder ihrem Vater. Die einen möchten mit mir am Fenster ihren Eltern noch winken, andere gehen direkt spielen. Etwas später kommt wieder ein Kind mit seiner Mutter. Die Mutter möchte das Kind ausziehen und ihm die Finken anziehen. Es fängt an zu weinen und möchte wieder mit der Mutter nach Hause. Ich setze mich dazu und unterstütze die Mutter, die nicht mehr so richtig weiss, was sie ihrem Kind sagen soll. Ich erzähle dem Kind, was wir heute alles machen, bis die Mutter wieder kommt. Das Kind hört mir zu, muss dann aber trotzdem wieder weinen. Die Mutter hat keine Zeit mehr und muss unbedingt gehen. Ich nehme ihr das Kind ab und wir gehen gemeinsam winken. Der Mutter biete ich an, dass sie später anrufen kann und nachfragen, wie es ihrem Kind geht. Während wir am Fenster warten und ich mit dem Kind spreche, beruhigt es sich. Es möchte aber noch eine Weile bei mir bleiben. Diese Möglichkeit hat es natürlich. Weitere Kinder kommen und der Morgen geht weiter.

### **Typische Situation 2**

Um sieben Uhr schliesse ich die Türe der Krippe auf. Anschliessend gehe ich in die Küche, koche Tee, schneide Brot für den Znüni, räume die Waschmaschine aus usw. Wenige Minuten später geht die Tür. Sabine und ihr Sohn Simon kommen herein. Ich begrüsse die beiden. Die Mutter steht unter Zeitdruck, weil sie wenig später an der ETH sein muss. Sie macht ihr Kind bereit und zieht ihm die Finken an. Während dieser Zeit bin ich bei ihnen, rede mit ihnen und versuche herauszufinden, wie es Simon geht. Ist er noch müde? Will er mir schon etwas von zu Hause erzählen? Kommt er heute gern in die Krippe? Seine Mutter erzählt mir noch das Wichtigste von zu Hause.

Je nachdem wie es Simon geht, erzähle ich ihm, was wir heute machen werden oder frage ihn etwas über das, was er erlebt hat. Ich versuche den Moment so zu gestalten, dass er ankommen kann. Danach gehen wir ins Spielzimmer, suchen den Magneten mit seinem Bild und heften ihn an die Magnetwand.

Er verabschiedet sich von seiner Mutter und geht mit mir zum Fenster. Dort winken wir Sabine gemeinsam nach. Nach dem Abschied kommt Simon mit mir in die Küche und hilft mir oder geht etwas spielen. Es kann aber auch sein, dass wir uns noch eine Weile hinsetzen, kuscheln und reden.

Bald kommen weitere Kinder.

### **Typische Situation 3**

Am Morgen um 7.30 Uhr kommt Nadine mit ihrer Mutter in die Krippe. Es sind schon viele Kinder da und Sonja und Monika als Betreuerinnen. Nadine kommt und fängt gleich an zu spielen. Ihre Mutter Katja sagt zu ihr:

«Nadine, ich gehe jetzt arbeiten.» Nadine ruft zurück «O.K. Tschau». Katja ruft nochmals «Ich gehe jetzt und du bleibst hier». Nadine reagiert nicht und spielt weiter. Ihre Mutter sagt nochmals, dass sie gehe. Da fängt Nadine an zu weinen, rennt zu ihrer Mutter, klammert sich an ihr Bein und sagt: «Nein Mami, ich will auch mit». Die Mutter nimmt sie auf den Arm und sagt zu ihr: «Nein, ich muss jetzt wirklich gehen». Nadine weint weiter und klammert sich an die Mutter. Katja setzt sich mit ihr auf einen Stuhl und tröstet sie. Sonja kommt hinzu: «Komm Nadine, wir gehen noch winken». Zu Katja sagt sie: «Es wäre besser, wenn Du nächstes Mal gleich gehst. Wenn Du Mühe hast, kannst Du später nochmals anrufen und fragen, wie es Nadja geht». Katja ist einverstanden und übergibt Nadine an Sonja. Nadine weint noch weiter, bis die Mutter weg ist, dann will sie spielen gehen.

#### **Typische Situation 4**

Um 8.00 Uhr kommt Peter mit seiner Mutter in der Kindergruppe an. Ich begrüße die beiden und frage nach ihrem Befinden. Die Mutter erzählt, dass Peter gestern Abend sehr spät ins Bett gegangen ist, da sie noch Freunde zu Besuch hatten und heute wahrscheinlich einen langen Mittagsschlaf machen wird. Peter ist in der Zwischenzeit zu Serge gegangen, der gerade mit der Kugelbahn beschäftigt ist. Die Mutter verabschiedet sich mit einem dicken Kuss. Peter und ich gehen noch ans Fenster, um zu winken. Danach geht es wieder ans Spielen mit seinem Freund Serge.

#### **Typische Situation 5**

Simone (1.5j.) kommt mit ihrer Mutter in die Kindertagsstätte, wo die Fachangestellte Kinderbetreuung Susanne die beiden begrüßt. Die Mutter und Susanne unterhalten sich kurz über den Tagesablauf und die Abholzeit. Dann gehen sie – Simone an der Hand ihrer Mutter – in den Gruppenraum, wo schon einige Kinder spielen. Simone beobachtet sie schüchtern. Susanne kniet sich zu ihr nieder und fragt sie, ob sie auch mit den Bällen spielen möchte. Simone löst sich von der Mutter und begibt sich mit Susanne ins Spiel. Die Mutter schaut kurz zu, verabschiedet sich dann und verlässt den Raum. Simone schaut ihr nach und beginnt zu weinen. Susanne nimmt sie auf den Arm und tröstet sie. Simone beruhigt sich schnell und spielt weiter.

#### **Typische Situation 6**

Es ist 8.15 Uhr, einige Kinder sind schon da und zwei Erzieherinnen arbeiten auf der Gruppe. Anna hört, wie Petra (3j.) in der Garderobe mit ihrem Vater spricht. Als Anna in die Garderobe tritt, beginnt Petra zu weinen, und der Vater sagt ungeduldig, dass sie ihre Finken nicht anziehen will. Anna begrüßt die beiden und setzt sich neben Petra. Der Vater drängelt, weil er unbedingt gehen muss. Anna erinnert ihn an das Abschiedsritual und fragt

nach Petras Befinden. Er informiert sie kurz und hängt dann mit Petra ihr Foto an die Tafel, damit alle sehen können, dass sie da ist. Anna bietet dem Vater an, Petra die Finken nachher anzuziehen und jetzt mit ihr ans Fenster zu gehen, um ihm zu winken. Der Vater ist froh und gibt ihr Petra auf den Arm. Am Fenster winkt Petra ihrem Vater, bis sie ihn nicht mehr sieht. Anna holt die Finken in den Gruppenraum, und während des Anziehens kann Petra sich orientieren, welche Kinder da sind und was sie spielen. Bald wirkt Petra bei einem Spiel mit und Anna kann sich zurückziehen.

### **Typische Situation 7**

Anna, die Kinderbetreuerin, hat den Vater von Max schon lange nicht mehr gesehen. Am Mittwoch wird Max wieder einmal vom Vater in die Kindertagesstätte gebracht. Da Anna weiss, dass die Eltern geschieden sind und der Vater infolge plötzlicher Arbeitslosigkeit eine schwierige Zeit durchmacht, nimmt sie sich extra zehn Minuten Zeit, um mit dem Vater von Max ein paar persönliche Worte zu wechseln. Da auch schon andere Betreuerinnen anwesend sind, kann sie sich dafür ohne Probleme aus der Gruppe nehmen. Sie fragt beim Vater nach, wie es ihm in der Zwischenzeit ergangen sei, wie die Besuche von Max an den Wochenenden beim Vater verlaufen und ob er die Unterstützung habe, die er jetzt brauche. Der Vater geht gerne auf die teilnehmenden Fragen ein und berichtet offen über seine momentane Lebenssituation. Er bedankt sich vor der Verabschiedung für das Gespräch und die professionelle Betreuung von Max durch Anna.

## **11.4 Reflexion des Beispiels**

Eindrücklich an diesem Beispiel ist einmal die Vielfalt von Situationsbeschreibungen, die aus dem Aufruf in der Verbandszeitschrift resultierte. Das reichhaltige Material ermöglicht es, differenziert herauszuarbeiten, wo bei den einzelnen typischen Situationen die zentralen Herausforderungen liegen. Die Ausbildung lässt sich dann entsprechend darauf ausrichten. Dabei können die verschiedenen parallelen Beschreibungen selbst als Grundlagen im Unterricht beizogen werden.

Zum Zweiten erwies es sich auch hier als sehr nützlich, während dem Zusammenstellen der Situationen das Arbeitsfeld in verschiedene Bereiche einzuteilen. Dadurch war es leichter möglich, den Überblick zu behalten und sicherzustellen, dass eine vollständige Abdeckung des Berufsfeldes erreicht wurde. Prinzipiell wäre es möglich, diese Sammlung von typischen Situationen nun wie im Falle der FAGE (vgl. Kapitel 8) zu einem vollständigen Curriculum weiterzuentwickeln. Ob dies geschehen wird, ist im Moment noch offen.

## 12 Die Situationen-Ressourcen-Tabelle im mathbu.ch

Das *mathbu.ch* (Klett Verlag und schulverlag BLMV) ist ein Mathematiklehrmittel für die Sekundarstufe I. Ein wesentlicher Bestandteil sind doppelseitige «Lernumgebungen», wo eine Situation geschildert wird, die mathematische Probleme enthält. Vom Verlag wird dazu unter der Bezeichnung «allgemeine und inhaltliche» Ziele eine Tabelle abgegeben<sup>4</sup>, welche die Situationen zu «Inhalten» und «Richtzielen, Kompetenzen, Verfahren» in Bezug setzt. Zwei Ausschnitte daraus sind in Tabelle 23 und Tabelle 24 wiedergegeben.

Natürlich wird im *mathbu.ch* nicht dieselbe Begrifflichkeit verwendet, wie wir sie hier für die *Konkreten Kompetenzen* benutzen. Die Spalten in Tabelle 23 entsprechen aber genau dem, was wir hier als «theoretische Kenntnisse» bezeichnen würden. Und die Spalten in Tabelle 24 lassen sich als «praktische Fertigkeiten» verstehen. Die Tabelle zum *mathbu.ch* kann also als Situationen-Ressourcen-Tabelle verstanden werden, bei der die Zeilen Situationen sind, mit denen die Lernenden konfrontiert werden, und die Spalten die Ressourcen beschreiben, die zur Bewältigung der jeweiligen Situation nützlich sein könnten.

---

<sup>4</sup> [www.mathbu.ch](http://www.mathbu.ch), Lehrende/Planungsgrundlagen/Allgemeine und inhaltliche Ziele (letzter Zugriff 1.2.2005).

Tabelle 23: Situationen-Ressourcen-Tabelle mathbu.ch Ausschnitt 1: «Inhalte»

Inhalte	Arithmetik/Algebra													
	Natürliche Zahlen	Grosse Zahlen, 10er-Potenzen	Gewöhnliche Brüche	Dezimalbrüche	Prozente	Positive und negative ganze Zahlen	Grundoperationen	Operationsgesetze	Teilbarkeit, Primzahlen	Potenzen	Variablen, Terme gewinnen	Terme addieren/subtrahieren	Terme multiplizieren/dividieren	Gleichungen, Ungleichungen
<b>Lernumgebung</b>														
So klein! – So gross!				x	x		x							
Wasserstand														
Mit Kopf, Hand ...	x		x	x			x	x						
Fünfer und Zehner				x			x							
Wie viel ist viel?	x	x		x				x		x				
Signor Enrico		x					x			x	x			
Kalender	x	x					x		x					
Parallelelogramme														
Dreiecke				x										
x-beliebig	x						x	x			x			
Möglichst geschickt	x			x			x	x			x			
Verpackungen		x												
Kopfgeometrie														
Mit Würfeln Quader	x							x		x		x		x
Knack die Box	x						x		x	x		x		x

Tabelle 24: Situationen-Ressourcen-Tabelle mathbu.ch Ausschnitt 2:  
«Richtziele, Kompetenzen, Verfahren»

	Mathematisieren					Problemlösen						
	Muster und Gesetzmässigkeiten erkennen	Operationen verstehen	Informationen verarbeiten	Anleitungen umsetzen	Analogien/Modelle bilden	Argumentieren, begründen, widerlegen	Planen, entscheiden	Annahmen treffen	Experimentieren, variieren	Strategien entwickeln	Protokollieren, dokumentieren	Reflektieren
<b>Lernumgebung</b>												
So klein! – So gross!	x		x		x							
Wasserstand	x		x			x		x	x			x
Mit Kopf, Hand ...	x	x		x	x	x			x		x	x
Fünfer und Zehner	x	x	x					x				
Wie viel ist viel?	x	x										
Signor Enrico			x		x	x	x	x	x	x	x	x
Kalender	x	x	x	x	x	x			x	x		x
Parallelogramme	x		x	x		x			x		x	x
Dreiecke	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x
x-beliebig	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x
Möglichst geschickt	x	x	x	x		x			x		x	x
Verpackungen			x		x	x	x	x	x	x	x	x
Kopfgeometrie	x		x	x		x			x	x	x	x
Mit Würfeln Quader	x				x	x			x		x	x
Knack die Box	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x





---

## Teil C: Hintergründiges

*Teil C liefert das theoretische Fundament, auf dem das in Teil A beschriebene Verfahren aufgebaut ist. Die einzelnen Abschnitte sind wie die Artikel eines Lexikon strukturiert. Sie können bei Bedarf relativ unabhängig voneinander gelesen werden. Die Verbindung zwischen ihnen stellt Teil A dar, auf den sich alle beziehen.*



## 13 Glossar

**Ausbildungsziel:** Eine Beschreibung dessen, wozu die Lernenden am Ende der Ausbildung fähig sein sollten. Die grosse Herausforderung beim Formulieren von Ausbildungszielen besteht darin, realistische Ziele zu beschreiben, die sinnvolle Ausbildungsaktivitäten anregen.

**Deklaratives Wissen:** Bewusst zugängliches *Wissen* in der Form von Fakten, Definitionen, Konzepten usw. Spielt eine wichtige Rolle bei der Kommunikation und beim *Reflektieren*. Kann auch für die Planung eingesetzt werden (vgl. 14.2.1, 14.4).

**Sammeln von Erfahrungen:** Eine *Lernaufgabe*, bei der es darum geht, durch das Erleben konkreter *Situationen situatives Wissen* zu erwerben (vgl. 18.1).

**Externe Ressourcen:** *Ressourcen* wie Werkzeuge aber auch Mitmenschen, die bei der kompetenten Bewältigung einer bestimmten *Situation* von Bedeutung sind (vgl. 4.2.5).

**Fachorientierte Module:** Ein Unterrichtsgefäss, das darauf ausgerichtet ist, *deklaratives Wissen* quer zu seiner Bedeutung als *Ressource* verschiedener *Konkreter Kompetenzen* im Rahmen der Logik eines Faches zu vernetzen (vgl. 19.2).

**Kanon der Ressourcen:** Eine systematische, z. B. nach Fächern geordnete Darstellung der *Ressourcen*. Hilft die Ressourcenlisten der einzelnen *Konkreten Kompetenzen* zu vereinheitlichen und zu vervollständigen (vgl. 4.5).

**Kompetenz:** Ein schillernder Begriff, der sehr unterschiedlich gebraucht wird. Hier wird er wie folgt verstanden: Eine Person verfügt über eine bestimmte, konkrete Ausprägung von Kompetenz, wenn sie in der Lage ist, eine bestimmte *Situation* befriedigend zu bewältigen. Dabei bringt sie gewisse *Ressourcen* zum Tragen (Le Boterf, 1998).

**Kompetenzen-Ressourcen-Tabelle:** Eine Tabelle, in der jede Zeile eine *Kompetenz* (bzw. deren *Situation*) und jede Spalte einer *Ressource* entspricht. Dies erlaubt es kompakt darzustellen, welche *Ressourcen* im Rahmen welcher *Kompetenz* eine Rolle spielen, indem das entsprechende Feld markiert wird (vgl. 4.6).

**Konkrete Kompetenzen:** Ein bestimmtes Format um *Ausbildungsziele* zu beschreiben. Die Ziele werden als zu erwerbende *Kompetenz* beschrieben, indem die zu bewältigende Klasse von *Situationen* und die relevanten *Ressourcen* dargestellt werden (vgl. 4.3).

**Leitende Beispiele:** Eine Unterrubrik der *Ressourcen* einer *Konkreten Kompetenz*. Sie enthält Geschichten, die auf exemplarische Art schildern, wie die entsprechende *Situation* bewältigt werden kann. Als Ziel sollten die Lernenden entsprechendes *situatives Wissen* aufbauen (vgl. 4.2.4, 4.3).

**Lernortkooperation:** Festlegung, welche Ausbildungsinstitution die Lernenden bei welcher *Lernaufgabe* unterstützt (vgl. 5.1).

**Lernaufgaben:** Schritte in einem idealisierten Ablauf des Aufbaus der *Kompetenzen*. Wichtige Grundlage für die *Lernortkooperation* (vgl. Kapitel 18).

**Praktische Fertigkeiten:** Eine Unterrubrik der *Ressourcen* einer *Konkreten Kompetenz*. Sie enthält Angaben dazu, welche prozeduralen und sensorischen Wissens Elemente im Zusammenhang mit dieser *Kompetenz* nützlich sein könnten (vgl. 4.2.2, 4.2.3, 4.3).

**Prozedurales Wissen:** Nicht bewusst zugängliches *Wissen* in der Form von Wenn-Dann-Regeln. Dient zur Steuerung kognitiver Routinen wie z. B. dem schriftlichen Addieren (vgl. 14.2.2).

**Qualitätskriterien:** Rubrik innerhalb einer *Konkreten Kompetenz*. Ermöglicht es, explizit Kriterien für eine kompetente Bewältigung der *Situation* festzulegen, wenn es nicht genügt, diese als implizite Kriterien in Form von *Ressourcen* festzuhalten (vgl. 4.3).

**Ressourcen:** Als Ressource wird im Zusammenhang mit einer *Kompetenz* all das bezeichnet, was eine Person mobilisiert, um eine *Situation* zu bewältigen. Innerhalb einer *Konkreten Kompetenz* umfassen die Ressourcen mehrere Rubriken (*Theoretische Kenntnisse, praktische Fertigkeiten, leitende Beispiele*), die Wissens Elemente auflisten, die im Zusammenhang mit dieser *Kompetenz* nützlich sein könnten. Die Ressourcen dienen als implizite Qualitätskriterien, d. h. es wird von einer kompetenten Person z. B. erwartet, dass sie sich so verhält, als ob sie über bestimmte theoretische Kenntnisse verfügen würde (vgl. Kapitel 16).

**Sensomotorisches Wissen:** Nicht bewusst zugängliches *Wissen* in Form von Regelkreisen. Dient v.a. zur Steuerung von Bewegungen (vgl. 14.2.3).

**Situation:** Analyseeinheit. Der Arbeitsfluss im Berufsalltag lässt sich in *Situationen* zerlegen, die bewältigt werden müssen. Es gibt keine objektiven Kriterien dafür, wann eine *Situation* beginnt bzw. endet, sondern die Einteilung ergibt sich aus der Interaktion und dem Erleben der Beteiligten. Innerhalb einer *Konkreten Kompetenz* wird die Klasse von *Situationen*, durch deren Bewältigung sich die *Kompetenz* zeigt, durch die *typische Situation* und den *Situationskreis* beschrieben (vgl. 15.1).

**Situationskreis:** Ein Element zur Beschreibung der *Situation*, auf die eine *Konkrete Kompetenz* zielt. Mit dem *Situationskreis* kann näher beschrieben werden, was an der *typischen Situation* wirklich typisch ist (vgl. 15.2.4).

**Situatives Wissen:** Bewusst zugängliches *Wissen* in der Form von Erinnerungen an selbst erlebte *Situationen* bzw. anhand von eindrücklichen Geschichten nach erlebten *Situationen*. Das *situative Wissen* spielt eine zentrale Rolle beim Handlungsentwurf und ist von daher das dominierende, handlungswirksame *Wissen* (vgl. 14.2.4).

**Theoretische Kenntnisse:** Eine Unterrubrik der *Ressourcen* einen *Konkreten Kompetenz*. Sie enthält Angaben dazu, welche *deklarativen* Wissens Elemente im Zusammenhang mit dieser *Kompetenz* nützlich sein könnten (vgl. 4.2.1, 4.3).

**Träges Wissen:** *Wissen*, das zwar offensichtlich vorhanden ist (man kann es z. B. in einer Prüfung abfragen), das aber im entscheidenden Moment nicht handlungswirksam wird (vgl. 14.1).

**Typische Situation:** Ein Element zur Beschreibung der *Situation*, auf die eine *Konkrete Kompetenz* zielt. Die *typische Situation* schildert anhand eines Beispiels, wie eine erfahrene Berufsperson typischerweise in einer der *Situationen*, auf welche die *Konkrete Kompetenz* abzielt, vorgeht und welche Schwierigkeiten sich hier dabei typischerweise in den Weg stellen (vgl. 15.2.4).

**Reflektieren:** Eine *Lernaufgabe*. Beim *Reflektieren* werden anhand von *deklarativen* Konzepten gemachte Erfahrungen bewertet, so dass klar wird, ob das entsprechende situative Wissen in Zukunft als positives oder negatives Beispiel für das eigene Handeln gebraucht werden kann (vgl. 18.3).

**Reflexionsorientierte Module:** Ein Unterrichtsgefäß, das ganz dem *Reflektieren* gewidmet ist (vgl. 19.5).

**Situationsorientierte Module:** Ein Unterrichtsgefäß, das darauf ausgerichtet ist, den Lernenden das *Verstehen* aller für eine bestimmte Menge von *Kompetenzen* notwendigen *deklarativen Ressourcen* zu ermöglichen (vgl. 19.1).

**Üben:** Eine *Lernaufgabe*. Beim *Üben* werden anhand von geeigneten Übungsaufgaben *prozedurale* und *oder sensomotorische* Wissenstücke aufgebaut (vgl. 18.2).

**Übungsorientierte Module:** Eine Unterrichtsgefäß, das ganz dem *Üben* gewidmet ist (vgl. 19.1).

**Verstehen:** Eine *Lernaufgabe*. Beim *Verstehen* geht es um den Aufbau von *deklarativem Wissen* anhand von Informationen, die durch eine Lehrperson, ein Buch oder Ähnliches vermittelt werden (vgl. 18.2).

**Wissen:** Der Begriff «Wissen» wird hier sehr breit gebraucht. Es wird darunter nicht nur *deklaratives Wissen* in Form von Begriffen und Konzepten verstanden, sondern dazu zählen auch Erinnerungen an konkrete *Situationen* (*situatives Wissen*) sowie *prozedurales* und *sensomotorisches Wissen* (vgl. 14.2).

## 14 Wissenstheorie

*Hintergrund für:*

- 2 Welche Art von Wissen muss am Ende einer Ausbildung stehen?
- 4.2 Ressourcen
- 5.1.1 Arten von Lernaufgaben
- 5.3 Festlegen der Unterrichtsgefäße

Ausbildung, egal in welcher Form, hat immer das Ziel etwas zu vermitteln, das die Lernenden später, in einer anderen als der Ausbildungssituation, einsetzen können. Aber Klagen darüber, dass dies oft nicht gelingt, dass die Lernenden diesen Transfer nicht machen, sind so alt, wie es pädagogische Literatur gibt. Auch die Forschung zu diesem Thema zeitigt immer wieder ernüchternde Resultate. Gelerntes bleibt oft träge (Mandl & Gerstenmaier, 2000), wird ausserhalb des Ausbildungskontextes weder erinnert noch eingesetzt.

### 14.1 Träges Wissen und die Transferproblematik

Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass die Lernenden auf das falsche Ziel hin lernen. Um ein extremes Beispiel zu nehmen: Wenn die Lernenden den Satz des Pythagoras «kennen», d. h. die entsprechende Formel auf Wunsch an die Tafel schreiben, heisst das noch lange nicht, dass sie den Satz auch als Werkzeug nutzen können. Formuliert man also «die Lernenden kennen ...» als Ziel, dann lockt man Lehrende und Lernende unter Umständen auf eine falsche Fährte, da man im Grunde genommen ja etwas ganz anderes von ihnen möchte.

#### 14.1.1 Schlüsselqualifikationen und andere generelle Fähigkeiten

Ob man «kennen» für eine unglückliche Zielformulierung hält, hängt stark davon ab, welche Vorstellungen man von den kognitiven Vorgängen beim Bewältigen von Aufgaben hat. Ein weit verbreitetes Bild sieht so aus, dass eine Person beim Problemlösen Wissensstücke (wie etwa den Satz vom Pythagoras) mit Hilfe allgemeiner Problemlösetechniken auf die konkrete Situation anwendet. Im Rahmen dieses Bildes ist die Formulierung «die Lernenden kennen ...» durchaus eine sinnvolle Zielformulierung. Denn voraus-

gesetzt, sie verfügen über die allgemeinen Techniken, können die Lernenden das, was sie kennen, ja auch anwenden.

Dieses Bild der Wirkungsweise von Wissen geht davon aus, dass es allgemeine Techniken oder Fähigkeiten gibt und impliziert, dass man diese auch allgemein trainieren kann. Es war immer wieder Anlass zur Formulierung solcher Fähigkeiten. Beispiele dafür sind einerseits Fähigkeiten wie etwa «logisches Denken» und andererseits sogenannte Schlüsselqualifikationen wie etwa «Teamfähigkeit». Generelle Fähigkeiten wurden vor allem zu Beginn des 20. Jahrhunderts postuliert. «Logisches Denken» tauchte z. B. verschiedentlich als ein Lernziel gymnasialer Ausbildung auf – wobei gleich auch noch behauptet wurde, dass das Erlernen von Latein eben dieses «logische Denken» fördern würde. Die Entstehung allgemeiner Intelligenzmasse wie des IQ gehört ebenfalls in diese Epoche. Die Schlüsselqualifikationen wurden etwas später, in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, in die Diskussion eingeführt. Sie waren konkreter formuliert. Letzte Ausläufer findet man etwa in den 1992 durch das Schweizerische Rote Kreuz erlassenen Bestimmungen zur Pflegeausbildung, wie etwa «die Fähigkeit, Veränderungen einer Situation zu erkennen sowie mittel- und langfristige Entwicklungen vorauszusehen» oder «die Fähigkeit, sich situationsgerecht, verständlich und differenziert auszudrücken».

#### **14.1.2 Problemspezifisches, verteiltes und situatives Wissen**

Es gab allerdings immer Personen, die bezweifelt haben, dass das Bild der Anwendung von Wissen mittels allgemeiner Fähigkeiten korrekt darstellt, was beim Bewältigen von Aufgaben geschieht. Diese Kritik stützte sich auf verschiedenste Argumente, vor allem philosophischer Natur (eine Zusammenfassung einiger Strömungen findet sich z. B. in Winograd & Flores, 1989). Interessanterweise hat die Erfindung des Computers in der Mitte des 20. Jahrhunderts es dann möglich gemacht, diese Argumente auf einen festeren Boden zu stellen und zu zeigen, dass Menschen tatsächlich ganz anders denken.

Kaum gab es Computer, wurde in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts das Projekt der sogenannten Künstlichen Intelligenz (KI) geboren. Dabei ging es um nichts anderes, als Computern in Form von geeigneten Programmen solch allgemeine Fähigkeiten wie «logisches Denken» usw. zu verleihen. Ein Höhepunkt dieser Bemühungen war der General Problem Solver (GPS), ein Forschungsprojekt, das in das Buch «Human Problem Solving» (Newell & Simon, 1972) mündete.



### **Problemspezifisches Wissen**

Nach einem vielversprechenden Anfang zeigte sich allerdings schon bald, dass die Möglichkeiten des GPS recht begrenzt waren. Bereits gegen Ende der sechziger Jahre begann die Erkenntnis Fuss zu fassen, dass allgemeine Problemlösungsprozesse nur sehr beschränkt in der Lage sind, konkrete Probleme zu lösen. Zum Lösen konkreter Probleme scheint immer eine grosse Menge problemspezifischen Wissens notwendig zu sein. Auf dem Computer wurde versucht, dies in Form sogenannter Expertensysteme zu realisieren. Das waren Programme, die mit einer grossen Menge von Wissen in der Form von Wenn-Dann-Regeln arbeiten, die im Zusammenspiel eine gewisse Menge konkreter Probleme lösen konnten (z. B. McDermott, 1982; Buchanan & Shortliffe, 1984). Für das Beispiel mit dem Satz des Phytagoras wären nützliche Regeln dieser Art: «Wenn die Länge der Seite  $c$  gegeben ist, dann berechne  $c^2$ », «Wenn die Länge der Seite  $a$  gesucht ist, dann berechne  $a^2 = c^2 - b^2$ » usw.

### **Verteiltes Wissen**

Entstanden die Expertensysteme aus der Kritik an den beschränkten Möglichkeiten des GPS-Ansatzes beim Lösen von «Denkaufgaben», ergab sich eine andere Kritik aus dem Versuch Roboter zu bauen. Roboter sollten sich z. B. in einem Raum voller Hindernisse bewegen können. Die GPS-Lösung für diese Aufgabe bestand darin, dass man den Roboter mit einem detaillierten Plan des Raums versorgte, die er benützte, um mittels allgemeiner Wegplanungstechniken seinen Weg festzulegen. Dies erwies sich als äusserst aufwändig und auch unnötig kompliziert. Denn ein grosser Teil des «Wissens» ist in der Situation gegeben, bzw. kann leicht daraus abgelesen werden, wie etwa wo sich der Türgriff befindet, wenn ich vor einer Türe stehe und diese öffnen möchte. Die Verdoppelung dieses Wissens als Repräsentation im «Kopf» der Situationsteilnehmer ist unsinnig und oft auch nicht machbar. Als Folge dieser Erfahrung wurden ganz andere Vorstellungen vom Vorgehen bei der Bewältigung solcher Aufgaben entwickelt, die als eine Koppelung von Organismus und Umwelt über Input, Output und geeignete Rückkoppelungsmechanismen beschrieben werden (Gibson, 1979, Maturana, 1982; Brooks, 1991).

### **Situatives Wissen**

Z. T. provoziert durch den GPS-Ansatz setzte dann vor allem in den achtziger Jahren eine rege Forschung ein, die zu ergründen versuchte, wie menschliche Experten, d. h. Personen, die gewisse Klassen von Aufgaben sehr gut lösen können, tatsächlich vorgehen. Dabei zeigte sich, dass sie sich keineswegs an irgendwelche allgemeinen Regeln halten oder auch nur explizite

Pläne machen. Vielmehr reagieren sie aufgrund ihrer vielfältigen Erfahrungen direkt auf die Situation, indem sie ähnlich vorgehen wie in früheren Situationen (Dreyfus & Dreyfus, 1987b; Winograd & Flores, 1989; Suchman, 1987).

Alles in allem zeigte sich also in den letzten vierzig Jahren deutlich, dass das Bild vom Problemlöser, der abstraktes Wissen wie etwa den Satz des Pythagoras mittels allgemeiner Techniken auf konkrete Aufgaben anwendet, allenfalls das Vorgehen von Computern, keinesfalls aber das von Menschen richtig beschreibt. Menschliches Wissen ist immer stark an konkrete Anwendungssituationen gebunden. Dass ein Transfer auf andere Situationen als die Ausbildungssituation schwer fällt und selten gelingt, verwundert deshalb nicht weiter.

### **14.1.3 Berufsbildung und Allgemeinbildung**

Die Frage, wie man Ausbildungsziele sinnvoll beschreibt, so dass die Lernenden auch wirklich das lernen, was sie später brauchen, ist in der Berufsbildung viel vordringlicher als in der Allgemeinbildung. In der Berufsbildung wird meist sehr direkt sichtbar, wenn die Lernenden nicht in der Lage sind, das Gelernte anzuwenden. Entsprechend wurde das gegen Ende der achtziger Jahre immer deutlicher werdende Bild der Vorgänge beim menschlichen Denken als erstes in der Berufsbildung aufgenommen (Benner, 1994 (Original 1984); Le Boterf, 1994). Unterdessen werden seine Implikationen aber auch für die Allgemeinbildung diskutiert (Max, 1999).

## **14.2 Vier Wissensarten**

Der kleine geschichtliche Abriss hat gezeigt, das Wissen nicht gleich Wissen ist. Da es beim Lernen aber um den Aufbau von Wissen geht, braucht es bei der Formulierung von Lernzielen zuerst einmal eine differenzierte Vorstellung unterschiedlicher Wissensarten und der Art, wie diese handlungswirksam werden.

Nimmt man die verschiedenen in den letzten fünfzig Jahren diskutierten Ansätze nicht als sich gegenseitig ausschliessende Modelle, von denen eines das richtige und die anderen falsch sind, sondern als Modelle, die je auf ihre Art korrekt eine Facette menschlichen Denkens beschreiben, dann lassen sich die vier bereits in 2.1 eingeführten Arten des Wissens unterscheiden (vgl. Kaiser, 2005):

### **14.2.1 Deklaratives Wissen**

Das deklarative Wissen besteht aus Begriffen, Regeln und Definitionen die zueinander in vielerlei Beziehungen stehen können. Problemlösen geschieht im deklarativen Bereich durch die Anwendung dieses Wissens mit Hilfe allgemeiner Problemlösetechniken. Dieser Prozess läuft immer sehr bewusst ab, ist meist anstrengend und die gefundene Lösung lässt sich anhand der eingesetzten Regeln und Definitionen begründen. Er wird oft als rationale Planung bezeichnet (calculative rationality, Dreyfus & Dreyfus, 1987a; kalkulierende Rationalität Rauner, 1999b).

Genau diese Art des Wissens wurde im GPS modelliert (vgl. 14.1.2).

### **14.2.2 Prozedurales Wissen**

Wissen in dieser Form besteht aus einer Vielzahl von Wenn-Dann-Regeln, die auf die momentane Situation angewendet, den nächsten Schritt eines Routineablaufs bewältigen. Modelliert wurde dieses Wissen einmal in den Expertensystemen, aber dann vor allem in ACT (Anderson, 1989). Die Regeln sind nicht direkt bewusst zugänglich, sondern steuern einfach unser Handeln in gut geübten Routineaufgaben, wie z. B. beim schriftlichen Addieren (VanLehn, 1990).

### **14.2.3 Sensomotorisches Wissen**

Auch sensomotorisches Wissen steuert gut beherrschte Abläufe. Allerdings nicht mittels Wenn-Dann-Regeln, sondern über Rückkopplungsmechanismen, die den Handelnden und die Umwelt zu einem System zusammenschliessen (Maturana, 1982, Maturana & Varela, 1987, Salmoni, 1989, Brooks, 1991). Da ein Teil des «Wissens» in der Umwelt und nicht im Kopf des Handelnden ist, funktioniert es nur, wenn diese Umwelt in bestimmten Aspekten konstant bleibt.

### **14.2.4 Situatives Wissen**

Situatives Wissen besteht aus Erinnerungen an konkrete Situationen in all ihren Facetten wie etwa der damit verbundenen Emotionen. Diese Erinnerungen sind in einem dichten Netz miteinander verwoben. Denken man an eine dieser Situationen, so kommen sogleich andere, ähnliche oder ver-

wandte in den Sinn. Aufgaben werden mittels Analogien gelöst, indem neue Situationen ähnlich behandelt werden wie verwandte, bereits erlebte Situationen (Dreyfus & Dreyfus, 1987b; Winograd & Flores, 1989; Suchman, 1987). Oft wird dies als intuitives Vorgehen bezeichnet.

### **14.3 Gebrauch von Wissen**

Die verschiedenen Arten von Wissen treten bei der Bewältigung konkreter Aufgaben kaum je isoliert auf, sondern immer in Kombination.

#### **14.3.1 Situative Verankerung**

Dies ergibt sich schon dadurch, dass das Gedächtnis um die Erinnerungen an Situationen organisiert ist. Wie oben kurz skizziert, arbeitet man auf der situativen Ebene so, dass aufgrund der aktuellen Situation ähnliche, vergangene Situationen in den Sinn kommen, die dann wieder an andere Situationen erinnern usw. bis brauchbare Vorlagen für die Bewältigung der aktuellen Situation gefunden wurden.

Aber auch das Wissen der anderen drei Arten ist in dieses Netz von Erinnerungen eingebunden. Deklarative Wissenstücke etwa – wie z. B. der Satz von Pythagoras – sind im Gedächtnis mit Situationen verbunden, in denen man von ihnen gehört oder mit ihnen gearbeitet hat. Man erinnert sich nur an sie, indem man sich an diese Verwendungssituationen erinnert.

Dies erklärt einen Teil der Transferproblematik. Oft wird etwas in der Schule Gelerntes später einfach darum nicht erinnert und eingesetzt, weil die Anwendungssituation für die Lernenden zuwenig Ähnlichkeiten mit der ursprünglichen Lernsituation hat.

#### **14.3.2 Primat des Situativen gegenüber dem Deklarativen**

Ein anderer Teil der Transferproblematik kommt dadurch zustande, dass situatives Wissen sich gegenüber deklarativem Wissen automatisch in den Vordergrund drängt. Das rührt schon daher, dass die Erinnerung an deklaratives Wissen immer über die Erinnerung an Situationen geht. Geeignetes situatives Wissen ist also immer schon aktiviert, bevor überhaupt deklaratives Wissen ins Spiel kommen kann. Und zusätzlich ist das bewusste Planen aufgrund deklarativer Wissensbestandteile wesentlich anstrengender und zeitaufwändiger als eine Reaktion auf der situativen Ebene.

Besteht also ein gewisser Zeitdruck oder ist die Situation sonst irgendwie belastet, so dass die Ruhe für eine rationale Planung fehlt, drängt sich schnell eine Lösung aufgrund situativer Erfahrungen in den Vordergrund.

Wird nun neues Wissen in der Form von deklarativem Wissen eingeführt – was häufig geschieht –, hat dieses einen schweren Stand, um sich gegen vorhandene Gewohnheiten situativen Ursprungs durchzusetzen. Es kann durchaus sein, dass dieses frisch erworbene, deklarative Wissen im geschützten Rahmen der Schule oder eines Kurses verfügbar ist, dann aber unter dem erhöhten Druck realer Anwendungssituationen nicht mehr zum Zug kommt.

### **14.3.3 Verteiltes Wissen (soziale und materielle Umwelt)**

Wichtig ist dabei, dass das, was hier jetzt immer Wissen genannt wurde, keineswegs immer im «Kopf» (oder sonst irgendwo «innerhalb») einer Person lokalisiert sein muss. Wie bereits oben beim sensomotorischen Wissen angesprochen, funktioniert dieses, weil Person und Umwelt in eine enge Kopplung (Maturana, 1982) treten. Dass es dabei schwierig wird, das Wissen an einer bestimmten Stelle zu lokalisieren, wird besonders deutlich, wenn in diese Kopplung zwei Personen eingebunden sind, wie z. B. beim Walzer tanzen.

Aber auch auf andere Art ist das Wissen einer Person oft teilweise in ihrer Umwelt lokalisiert, wie z. B. in ihren Notizen, in Nachschlagewerken usw. Ein schönes Beispiel einer Auslagerung von Wissen ist etwa der Taschenrechner, in den Wissen, das früher offensichtlich in den «Köpfen» von Personen war, ausgelagert wurde und nun in Form sensomotorischer Kopplungen an Personen angebunden wird.

Und zum Dritten betonen verschiedene Autoren auch immer wieder, dass der Erwerb von Wissen immer das Hineinwachsen in eine Gemeinschaft von Personen ist, die dieses Wissen gemeinsam nutzen (community of practice, Lave & Wenger, 1991).

Damit ist ein dritter Aspekt der Transferproblematik angesprochen. Wissen kann manchmal nicht in eine andere Situation transferiert werden, weil buchstäblich ein Teil des Wissens in der alten Situation zurückbleibt.

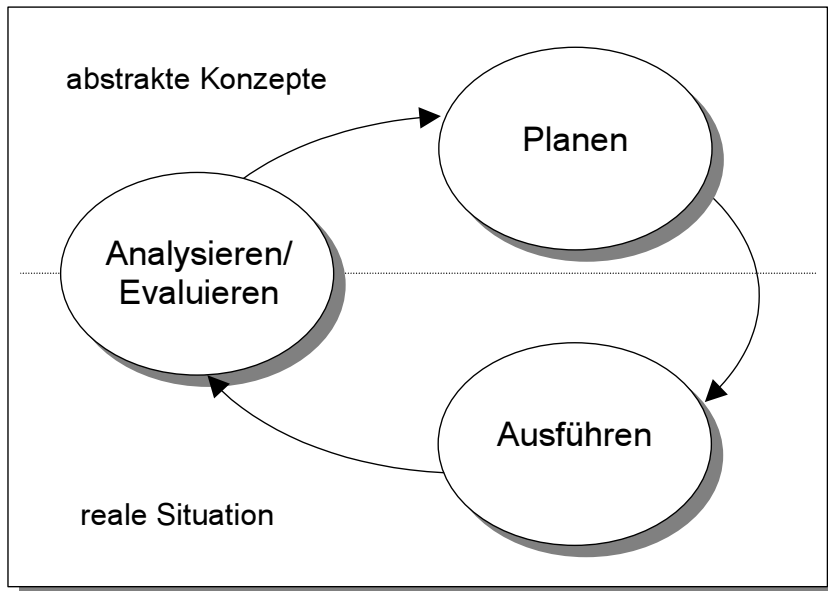
## **14.4 Funktionen des deklarativen Wissens**

Wenn vor allem das situative Wissen handlungsleitend ist und deklaratives Wissen oft Mühe hat, überhaupt zum Zuge zu kommen, stellt sich die Frage, welche Funktionen denn deklaratives Wissen tatsächlich im Berufsalltag hat.

### 14.4.1 Planen versus Reflektieren

Immer wieder findet man Darstellungen wie die in Figur 5, wenn es darum geht zu beschreiben, wie rationales Handeln abläuft. Die Vorstellung ist, dass eine reale (Problem-) Situation mittels abstrakter Konzepte analysiert wird, dass aufgrund dieser Analyse mit Hilfe von Theorien usw. ein Plan entsteht, der dann in der konkreten Situation umgesetzt wird. Das Erreichte wird dann wieder anhand von Konzepten evaluiert und führt je nach Ausgang der Evaluation zu einem neuen Plan (z. B. als «allgemein problemlösendes» Vorgehen in Arets, Obex et al., 1999, S. 259 ff). Oft wird dies sogar als generelles Modell menschlichen Problemlösens bezeichnet, wie etwa «Im Alltag wird der allgemein problemlösende Ansatz von vielen Menschen angewandt.» (Arets, Obex et al., 1999, S. 260).

Figur 5: Das traditionelle Bild rationalen Handelns



Wie erwähnt (vgl. 14.1.2), zeigt die Forschung nun aber, dass erfahrene Personen, die in ihrem Gebiet als Experten gelten, keinesfalls so vorgehen (Bedard & Chi, 1992; Chi, Glaser & Farr, 1988; Dreyfus & Dreyfus, 2000). Sie lassen sich nicht von abstrakten Konzepten sondern von ihren konkreten Erfahrungen leiten. Werden sie mit einer (Problem-) Situation konfrontiert, dann erinnern sie sich an eine oder mehrere ähnliche Situationen und sie

bewältigen die neue Situation in Analogie zu dem, was sich in ihrer Erfahrung bewährt hat. Dies deshalb, weil einerseits die bewusste Planung aufgrund abstrakter Konzepte anstrengend und zeitaufwändig ist, zu zeitaufwändig für die Bewältigung realer Situationen des Berufsalltags. Und weil andererseits abstrakte Konzepte immer nur den Regelfall behandeln können, der in konkreten Situationen nie in reiner Form auftritt.

Sofern die Erfahrungsbasis gross genug ist (mehrere zehntausend Situationen; Mérö, 1990) ist erfahrungsbasiertes Handeln schneller und flexibler als Planung aufgrund abstrakter Konzepte. Konzepte spielen deshalb auf der Stufe von Experten im Alltag als Planungsinstrument keine direkte Rolle mehr (Benner, 1994). Wie Dreyfus & Dreyfus (1987a) beschreiben, erhalten sie eine andere Funktion:

«Normalerweise handeln Experten kontinuierlich, ohne gross zu reflektieren. Die besten Experten allerdings denken bevor sie handeln, sofern sie dazu Zeit finden. Sie denken aber nicht über die Regeln oder Gründe nach, die ihnen helfen ihre Ziele festzulegen oder konkrete Aktionen auszuwählen. Denn damit würden sie auf die Stufe der Kompetenten zurückfallen. Sie reflektieren vielmehr ihre Ziele oder Perspektiven, die sich ihnen als evident ergeben und über die Vorgehensweisen, die ihnen zur Erreichung ihrer Ziele angemessen erscheinen. Wir wollen die Art von schlussfolgerndem Denken, das sich bei Anfängern, fortgeschrittenen Anfängern und Kompetenten findet, wenn sie ihre Theorien und Regeln anwenden und verbessern, «berechnende Rationalität» nennen. Das Denken, das sich bei Experten findet, wenn sie über genügend Zeit verfügen, nennen wir im Gegensatz dazu «reflektierende Rationalität». Reflektierende Rationalität ist eine distanzierte, überlegte Beobachtung des eigenen intuitiven, erfahrungsbasierten Verhaltens, mit der Absicht, es zu überprüfen, allenfalls zu verbessern, ohne es aber durch das rein theoriegeleitete Vorgehen der Anfänger, fortgeschrittenen Anfänger oder Kompetenten zu ersetzen.»<sup>5</sup>

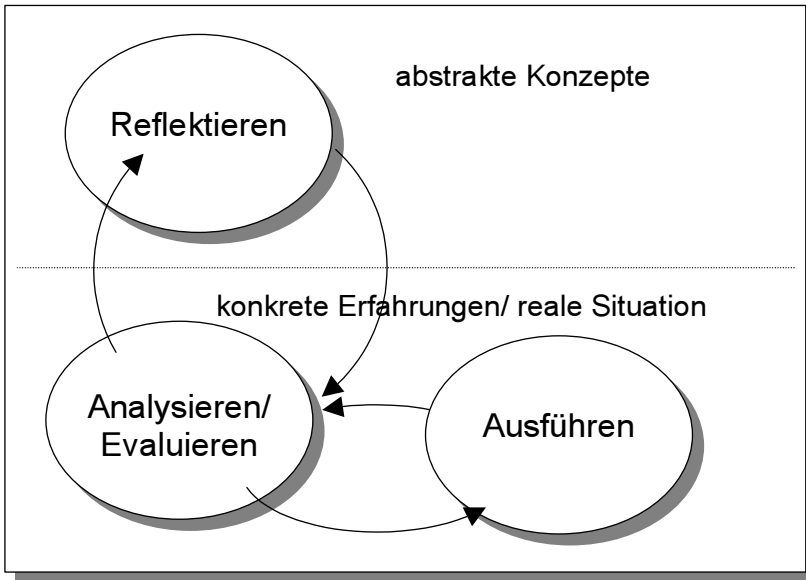
Es lassen sich also zwei verschiedene Arten unterscheiden, wie abstrakte Konzepte (deklaratives Wissen) den Erwerb von Erfahrungen (situatives Wissen) leiten und begleiten.

**Rezept:** Anfänger und Anfängerinnen (bis hin zu Kompetenten in der Terminologie von Dreyfus & Dreyfus, 2000) benötigen deklaratives Wissen, um ihr Vorgehen bewusst zu planen. Dieses Wissen muss direkt handlungsleitend sein, hat also die Form von Rezepten. Natürlich können solche Rezepte nicht allen Details und Besonderheiten konkreter Situationen genü-

<sup>5</sup> Übersetzung Hansruedi Kaiser; im Original «calculative rationality» und «deliberative rationality»; Rauner, 1999b übersetzt mit «kalkulierende» und «besonnene» Rationalität.

gen, weshalb sich Erfahrene beim Entwurf ihres Vorgehens vor allem auf ihr situatives Wissen abstützen. Anfängern und Anfängerinnen können Rezepte aber einmal einen gewissen Halt geben, so dass sie in der Lage sind, entsprechend ausgewählte Situationen befriedigend zu bewältigen und somit erste Erfahrungen zu sammeln (Grell & Grell, 1996). Dieses Vorgehen entspricht dem traditionellen Bild.<sup>6</sup>

Figur 6: *Ineinandergreifen von Handeln und Reflektieren*



<sup>6</sup> *Anfänger/Anfängerin* bedeutet hier, dass jemand mit einem bestimmten Typ von Aufgaben noch keine oder wenig Erfahrungen gemacht hat. Auch Personen, die in weiten Bereichen als Experten gelten, können somit gegenüber gewissen Typen von Aufgaben Anfänger bzw. Anfängerin sein. Und wie bei allen Anfängern und Anfängerinnen ist es dann sinnvoll, dass sie bewusst planen. Gegenüber gewissen Aufgaben bleiben sie vielleicht sogar immer in diesem Status, da sich diese viel zu selten wiederholen (z. B. die Durchführung komplexer Projekte, wo meist nur Berater, die in viele Projekte hinein gesehen haben, genügend Erfahrungen sammeln, nie aber die, welche die Projekte selbst durchziehen).



**Reflexion:** Von Erfahrenen und Experten bzw. Expertinnen wird deklaratives Wissen – wenn überhaupt – nur zur Kontrolle eingesetzt, ob das, was sie beabsichtigen, nicht irgendwelchen Grundsätzen zuwiderläuft. Der Handlungsentwurf basiert auf situativem Wissen. Deklaratives Wissen gelangt als Handlungskritik zum Einsatz. Diese Kritik oder Reflexion geschieht entweder in einem Moment des Innehaltens kurz vor dem Ausführen der Handlung (*reflection in action*; Schön, 1983) oder dann aber erst viel später in Form einer Auswertung (*reflection on action*; Schön, 1983). Deklaratives Wissen, das so eingesetzt wird, muss die Form von Maximen, Leitlinien usw. haben, die es erlauben, Handlungsabsichten oder erlebte Situationen zu reflektieren.

#### **14.4.2 Professionelles Handeln**

Oft wird von Vertretern des traditionellen Bildes bemängelt, dass ein erfahrungsbasiertes – oft als intuitiv bezeichnetes – Arbeiten nicht professionell ist; dass sich professionelles Arbeiten durch eine bewusste, analytische Planung auszeichnet. Dabei wird aber ungenügend zwischen der Entwicklung eines Berufsfeldes als Ganzes, der Ausbildung von Berufsanfängern und der konkreten alltäglichen Arbeit einzelner Berufsangehöriger unterschieden. Diese drei Kontexte müssen klar unterschieden werden.

**Entwicklung des Berufsfeldes:** Es wäre tatsächlich nicht optimal, wenn sich ein Beruf vollständig auf nicht weiter überprüften Erfahrungen abstützen würde, die als Tradition von Generation zu Generation weitergegeben werden. Erfahrungen müssen in Frage gestellt werden, neue Wege müssen versucht werden. Und dies geschieht auf der kollektiven Ebene mittels rationaler, intersubjektiv nachvollziehbarer Methoden wie Experimenten usw. bei denen versucht wird, streng nach bestimmten Konzepten zu handeln um den Wert dieser Konzepte zu überprüfen («wissenschaftliches Problemlösen» bei Arets, Obex et al., 1999, S. 259). Für die Überprüfung des Wertes von Konzepten ist also das traditionelle Bild (Figur 5) eine angemessene Beschreibung, wobei das Ziel hier nicht die tatsächliche Bewältigung der realen Situation ist, sondern die Bewertung des Konzeptes.

**Ausbildung von Berufsanfängern:** Anfänger, die noch über keine Erfahrungen verfügen, können sich auch nicht von ihnen leiten lassen. Es wäre nun ineffizient und oft wohl auch gefährlich, würden sie einfach einmal nach Versuch und Irrtum erste Erfahrungen sammeln («Trial-and-Error-Methode» bei Arets, Obex et al., 1999, S. 256). Sinnvoller ist es, sie lassen sich, so gut es geht, von bewährten Konzepten oder eben Rezepten (s. o.) leiten (Benner, 1994; Grell & Grell, 1996; Kaiser, 2005). Auch hier ist also das traditionelle Bild eine angemessene Beschreibung, wenngleich das Ziel

wieder nicht die tatsächliche Bewältigung der realen Situation ist, sondern die Schaffung günstiger Voraussetzungen zum Sammeln relevanter Erfahrungen.

**Alltägliche Arbeit erfahrener Berufsleute:**<sup>7</sup> Wie die Expertenforschung zeigt, wäre es nun aber verfehlt, aus dieser zweimaligen Anwendbarkeit des traditionellen Bildes zu schliessen, dass dieses auch ein geeignetes Modell für das professionelle Handeln erfahrener Berufsleute darstellt. Dieses Handeln wird aus verschiedenen, oben bereits beschriebenen Gründen immer auf Erfahrungen beruhen («Intuition» in Arets, Obex et al., 1999, S. 257). Dies stellt auch kein Problem dar, sofern diese Erfahrungen anhand von abgesicherten Konzepten reflektiert sind.

---

<sup>7</sup> In der Literatur wird all dies immer bezogen auf Einzelpersonen diskutiert. Es ist aber durchaus denkbar, dass dasselbe für ganze Teams gilt. Ein Team mit vielen gemeinsamen Erfahrungen plant wohl in bekannten *Situationen* nicht, sondern agiert aufgrund eben dieser gemeinsamen Erfahrungen (z. B. eine gut eingespielte Fussballmannschaft). Weniger «erfahrene» Teams müssen explizite Pläne machen, um sich zu koordinieren.

## 15 Situationsbeschreibungen

*Hintergrund für:*

3.1 *Was ist eine Situation?*

3.3 *Wie beschreibt man die einzelnen Situationen?*

4.3 *Konkrete Kompetenzen*

### 15.1 Was ist eine Situation?

Da «situativ» im Zusammenhang mit «situativem Lernen», «situativem Wissen» usw. als Begriff zur Zeit Hochkonjunktur hat, gibt es auch einige Publikationen, die sich mit der grundsätzlichen Frage auseinandersetzen, was denn nun genau eine Situation sei.

Wie Heid (2001) betont, ist das, was der oder die Einzelne als Situation erlebt, nicht objektiv gegeben, sondern hängt vom Vorwissen und verschiedenen Vorerfahrungen der entsprechenden Person ab. Von derselben Überlegung geht Oesterreich, 1994 in seinem Gedächtnismodell aus. Was als Situation erlebt wird, d. h. wann eine Situation aufhört und eine neue beginnt, ist eine Frage der Interpunktion des Geschehens. Und diese Interpunktion kann von Person zu Person ganz verschieden sein (vgl. auch Watzlawik, Beavin & Jackson, 1969).

Wie Oesterreich betont, ist diese Interpunktion aber natürlich nicht völlig willkürlich. An welchen Stellen interpunktiert wird, unterliegt sozialen Normen und wird sozial vermittelt. Zudem koordinieren mehrere miteinander interagierende Personen ihre jeweiligen Interpunktionen im Gespräch. Depermann & Spranz-Fogasy (2001) illustrieren das etwa anhand des Geschehens während der Untersuchung eines Kindes durch einen Kinderarzt. Dieses Geschehen wechselt immer wieder zwischen drei verschiedenen «Situationen» hin und her: 1) Untersuchung des Kindes, 2) Befragung der Mutter und 3) Dokumentation der Befunde. Vor allem der Arzt steuert dabei durch sprachliche und gestische Mittel den Wechsel von Situation zu Situation und im Allgemeinen werden zumindest Mutter und Arzt übereinstimmen, welche Situation gerade vorliegt. Kooperieren also mehrere Personen miteinander, ist zu erwarten, dass sich ihre Situationen bis zu einem gewissen Grad decken. Allerdings ist denkbar, dass sich solche gemeinsame Situationsdefinitionen oft erst spontan im Laufe der Interaktion herausbilden (Suchman, 1987).

Hier werden nun Situationsdefinitionen zu einem ganz bestimmten Zweck benötigt. Ausgangspunkt ist der verwendete Kompetenzbegriff, also dass sich eine bestimmte Kompetenz dadurch zeigt, dass eine Person eine bestimmte Klasse von Situationen adäquat bewältigen kann. Schreibt man einer Person eine Kompetenz zu, macht man damit eine Prognose: Man hat beobachtet, dass die Person einige Situationen aus der entsprechenden Klasse adäquat bewältigen konnte und schliesst daraus, dass die Person beliebige andere Situationen aus derselben Klasse auch bewältigen kann. Dies ist am wahrscheinlichsten, wenn die Person selbst all diese Situationen als ähnlich erlebt und somit derselbe Ausschnitt ihres situative Wissens zum Tragen kommt.

Zur Formulierung von Ausbildungszielen als *Konkrete Kompetenzen* darf also der Berufsalltag nicht nach beliebigen Gesichtspunkten zerlegt werden. Die Situationen, welche alle unter eine bestimmte Kompetenz fallen, müssen so gruppiert werden, wie erfahrene Berufsleute dies selbst tun, wenn sie handlungsleitende Ähnlichkeiten erkennen. Gesucht ist nicht eine analytische oder «logische» Einteilung (z. B. in «Diagnose-, Planungs-, Ausführungs- und Evaluationssituationen») sondern eine «psychologische» Einteilung.

Grundsätzlich wäre denkbar, dass es keine allgemein anwendbare Einteilung dieser Art gibt, sondern dass jede Person ihre eigene Abgrenzung der Situationen macht. Dann müsste für jede Person separat abgeklärt werden, wie sich bei ihr Situationskreise ziehen lassen, damit eine Kompetenzzuschreibung und damit eine Prognose möglich wird. Bis zu einem gewissen Grad ist dies auch sicher der Fall, d. h. man wird immer wieder bei einzelnen Personen feststellen müssen, dass sie überraschenderweise einzelne Situationen, die eigentlich in ihrer Kompetenz «liegen» würden, nicht bewältigen können. Es ist aber zu erwarten, dass sich durch die Notwendigkeit der Kooperation und Koordination und damit der Kommunikation unter erfahrenen Berufsleuten eine Angleichung der Art, wie der Fluss des Geschehens in Situationen eingeteilt wird und welche Situationen als ähnlich erlebt werden, herausbildet. Vielversprechendster Ausgangspunkt für die Sammlung geeigneter Situationsdefinitionen ist also ein Gespräch unter erfahrenen Berufsleuten darüber, was für Situationen sie erleben.

## **15.2 Systeme zum Erheben und Beschreiben von Berufssituationen**

In der Literatur werden verschiedene Systeme beschrieben, mit denen sich Berufssituationen erheben und beschreiben lassen. Ein paar Beispiele sind im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit zusammengestellt.

### 15.2.1 DACUM

DACUM steht für «developing a curriculum» ([www.dacum.org](http://www.dacum.org)). DACUM ist ein ausgefeilter Ablauf für einen zweitägigen Workshop mit erfahrenen Berufsleuten. In diesem Workshop wird mit verschiedenen Mitteln erhoben, was Berufsleute eines bestimmten Bereichs für Aufgaben haben, über welches Wissen, welche Fertigkeiten, welche Fähigkeiten sie verfügen müssen und allenfalls noch, welche Werkzeuge sie typischerweise einsetzen.

Dabei gelten unter anderem folgende Regeln:

- Der Workshop wird möglichst mit den besten und erfahrensten Berufsleuten durchgeführt, die aktuell auch wirklich mitten im Berufsleben stehen, denn genau diese Personen sind die beste Quelle für eine realistische Beschreibung des Berufs. Nicht geeignet sind aussenstehende «Experten» wie z. B. Ausbilder.
- Die Resultate der Diskussionen werden graphisch festgehalten, so dass alle immer wieder eingreifen und auf einzelne Punkte zurückkommen können
- Teilnehmer sind einmal die Berufsleute (im Minimum drei; typischerweise sechs bis zwölf) und eine neutraler Moderator. Dazu Personen, die das Ganze dokumentieren und andere, die als Beobachter dienen.
- Beschrieben wird der Beruf als eine Sammlung von Pflichten («duties»), Aufgaben («tasks»), Wissen («knowledge»), Fertigkeiten («skills») und Fähigkeiten («traits»).
- Unter Pflichten («duties») werden Bereiche von Kompetenzen verstanden, über die erfolgreiche Berufsleute verfügen. Sie sind die grossen «Stücke des Berufskuchens».
- Aufgaben («tasks») ist eine beobachtbare Aktivität mit einem definierten Anfang und einem definierten Ende. Sie besteht aus mehreren Schritten und führt zu einem Produkt, einer Dienstleistung oder einer Entscheidung.
- Diskutiert wird über jeden einzelnen Punkt bis eine für alle teilnehmenden Berufsleute akzeptable Variante gefunden wurde.
- Nachdem die Pflichten und Aufgaben gesammelt sind, werden die teilnehmenden Berufsleute als Zweites gebeten, diese nach Wichtigkeit, Häufigkeit und Ausbildungsbedarf zu sortieren.

Als Beispiel in Tabelle 25 die Analyse des «Netzwerkadministrators» (weitere Beispiele lassen sich unter dem Stichwort «DACUM charts» in grossen Mengen im Internet finden).

*Tabelle 25: DACUM chart des Netzwerkadministrators (Beschreibung im Text)*

Pflichten		Aufgaben			
-----------	--	----------	--	--	--

A	Benutzer proaktiv unterstützen	A1		A2		A3	
		Analyse der Bedürfnisse durchführen	2 5 4 40	Hardware und Software analysieren	4 5 3 60	Softwareankäufe vorschlagen	4 4 2 32

B	Benutzer reaktiv unterstützen	B1		B2		B3	
		Fragen nach «wie macht man?» beantworten	6 5 4 12 0	Benutzerprobleme diagnostizieren	6 5 5 15 0	Benutzerprobleme identifizieren	6 5 5 15 0

C	Netzwerk-administration	C1		C2		C3	
		Backups durchführen	6 6 1 36	Systemprofile warten	4 4 1 16	Benutzerprofile warten	5 4 1 20

Die Zahlen bei jeder Aufgabe stellen eine Bewertung nach Häufigkeit, Wichtigkeit (wie kritisch ist es, wenn Fehler geschehen) und Lernaufwand dar. Die Bedeutung der einzelnen Werte wurden von der entsprechenden Arbeitsgruppe festgelegt. Die vierte Zahl ist einfach das Produkt der drei anderen und gibt ein Mass dafür, wie viel Aufwand in die Ausbildung gesteckt werden sollte.

### 15.2.2 *Expertenfacharbeiter-Workshop*

Rauner (Rauner, 1999a) baut im Wesentlichen auf DACUM auf. Auch er führt Workshops mit ca. 10 Experten-Facharbeitern durch. Er unterscheidet aber nicht mehr zwischen «duties» und «tasks», sondern sammelt einfach «berufliche Arbeitsaufgaben». Dabei betont er: «Die beruflichen Arbeitsaufgaben entspringen nicht einem Prozess der Aggregation von elementaren, abstrakten Grundfertigkeiten und Grundkenntnissen, wie sie in der Mikroanalyse von Arbeitstätigkeiten als kleinste Einheiten angenommen werden. Genau umgekehrt werden hier die übergeordneten, sinnvermittelnden Arbeitszusammenhänge mit ihren identitätsstiftenden Potenzialen zum Ausgangspunkt für die Identifizierung der den Beruf konstituierenden Arbeitsaufgaben.» Damit liegt Rauner näher an der hier verwendeten Beschreibung über typische Situationen als die doch recht analytisch aufgebaute zweistufige Struktur von DACUM.

Rauner stellt im Weiteren auch klar: «Berufliche Arbeitsaufgaben haben höchst unterschiedliche Qualitäten hinsichtlich der erforderlichen beruflichen Erfahrungen, des Grades ihrer Routinisierbarkeit sowie des Umfangs und Niveaus theoretischen Wissens, das für ihre Beherrschung erforderlich ist. Während einige berufliche Aufgaben erst nach langjähriger Berufserfahrung sicher und effektiv beherrscht werden, können andere Aufgaben bereits von beruflichen Anfängen wahrgenommen werden, ohne dass dies bedeuten muss, dass diesen Aufgaben hinsichtlich ihrer Qualifikationsanforderungen eine mindere Wertigkeit zukommt.»

### 15.2.3 *Handlungsfelder*

In Deutschland wurde 1996 durch die Kultusministerkonferenz das sogenannte Lernfeldkonzept als Strukturierungsprinzip von Rahmenlehrplänen für den Berufsschulunterricht eingeführt. Ausgangspunkt der Curriculumentwicklung aufgrund des Lernfeldkonzeptes ist die Bestimmung und Abgrenzung von «Handlungsfeldern».<sup>8</sup>

«Handlungsfelder sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind

<sup>8</sup> Es wäre interessant das hier vorgestellte Modell kritisch mit diesem Ansatz der «Handlungsfeldern» bzw. «Lernfelder» zu vergleichen, z.B. Anhand der Analyse von Dörig (2003). Es bestehen Überschneidungen wie auch fundamentale Differenzen. Diese Aufgabe kann aber im Rahmen dieses Buches nicht geleistet werden.

immer mehrdimensional, indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander verknüpfen. Die Gewichtung der einzelnen Dimensionen kann dabei variieren. Eine Trennung der drei Dimensionen hat nur analytischen Charakter.» (Bader, 2000, S. 41f).

«Handlungsfelder dienen aus Sicht der Lehrenden und Curriculumentwickler als Reflexionsgegenstand zur Gewinnung von Lernfeldern, aber auch – aus Sicht der Lernenden – als Anwendungsfeld der schulischen Lerngegenstände.» (Kremer & Sloane, 1999b, S. 11).

Allerdings: «Bei der Frage der Systematik von Handlungsfeldern stellt sich dann die weitergehende Frage, ob man hierbei von Situationsmodellen oder Prozessmodellen ausgeht. Beschreibt man beispielsweise Fallsituationen oder Abläufe?» (Kremer & Sloane, 1999a, S. 41).

#### **15.2.4 Typische Situationen**

Das hier verwendete Verfahren zum Erfassen typischer Situationen lehnt sich im Ablauf des eingesetzten Workshops bei DACUM bzw. bei Rauner an. Als Ziel werden typische Berufssituationen gesammelt, die von erfahrenen Berufsleuten im Gespräch als nützlich zur Einteilung und damit zur Koordination ihres Berufsalltags erlebt werden.

Dabei ist keine saubere, einfach systematisierbare Darstellung des Berufsalltags zu erwarten, sondern eine bunte Sammlung von Situationen ganz unterschiedlicher Qualität. Denn einmal sind solche Situationen «sinnvermittelnde Arbeitszusammenhänge» (Rauner), die «mehrdimensional ... berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen verknüpfen» (Bader). Sie werden sich also kaum an die Grenzen irgendwelcher Einteilungen in Fächer oder Disziplinen halten.

Und zum Zweiten haben sie «höchst unterschiedliche Qualitäten hinsichtlich der erforderlichen beruflichen Erfahrungen, des Grades ihrer Routinisierbarkeit sowie des Umfangs und Niveaus theoretischen Wissens, das für ihre Beherrschung erforderlich ist» (Rauner). Komplexe Situationen, die höchste Anforderungen stellen, werden also neben eher banalen Momenten im Berufsalltag stehen, so wie dieser eben für die Berufsleute in Einheiten zerfällt.



### 15.3 Wie beschreibt man die einzelnen Situationen?

Beschreibt man nun einen Beruf als eine Menge von typischen zu bewältigenden Situationen, dann meint man natürlich mit jeder typischen Situation nicht nur eine ganz bestimmte Situation, sondern eine ganze Klasse ähnlicher Situationen. Eine Klasse oder Menge lässt sich auf drei Arten beschreiben:

- **Aufzählung:** Man zählt explizit alle Elemente der Menge auf.
- **Prototyp:** Man beschreibt ein Element aus der Menge als typisches Beispiel. Alles, was diesem Prototypen mehr oder weniger ähnlich ist, gehört zur Menge.
- **Kriterien:** Man gibt Kriterien an, mit deren Hilfe sich entscheiden lässt, ob etwas Element der Menge ist oder nicht.

**Aufzählungen** sind hier wenig geeignet, da man wohl nur ganz selten die Bewältigung einer beschränkten Menge einmaliger Situationen im Auge hat.<sup>9</sup> Prototyp und Kriterien lassen sich hingegen beide einsetzen, haben aber je ihre Stärken und Schwächen.

Mittels eines **Prototypen** kann eine typische zu bewältigende Situation anschaulich und detailliert beschrieben werden, so dass ein gutes Gefühl dafür entsteht, welche Art von Situation tatsächlich gemeint ist. Allerdings gibt ein Prototyp bildlich gesprochen nur das Zentrum der Klasse an, lässt aber offen, wie weit hinaus sich die Klasse von hier aus erstreckt.

**Kriterien** eignen sich im Gegensatz dazu sehr gut, um die Grenzen abzustechen, innerhalb der die Klasse liegt. Sie haben den Nachteil, dass sie notwendigerweise abstrakt und wenig anschaulich sind, was zu Missverständnissen führen kann.<sup>10</sup>

Wir verwenden deshalb eine Kombination von Prototyp und Kriterien. Durch die Beschreibung einer **typischen** Situation als Prototypen lässt sich so etwas wie das Zentrum der Klasse festlegen. Mittels Kriterien kann darum herum ein **Kreis** angedeutet werden, innerhalb dessen dem Prototypen ähnliche Situationen noch dazugehören.

<sup>9</sup> Eine Art Situationsklasse, bei der eine solche Aufzählung trotzdem sinnvoll sein könnte, findet sich im FAGE Beispiel (vgl. 8.7.2)

<sup>10</sup> Zudem gibt es viele Klassen, die keine klaren Grenzen haben, so dass keine Beschreibung mittels Kriterien möglich ist, wie z. B. Wittgenstein an Beispielen illustriert hat.

## 16 Ressourcen und Kompetenzen

*Hintergrund für:*

- 2.2 *Zusammenspiel der Wissensarten*
- 2.3 *Ein Bild des Handelns im Berufsalltag*
- 4.2 *Ressourcen*
- 5.4 *Qualifikationsverfahren*

Zugrund liegt hier ein Kompetenzbegriff, wie man ihn auch bei Le Boterf (1998) findet: Eine bestimmte Kompetenz zeigt sich dadurch, dass eine Person in der Lage ist, eine bestimmte Klasse von Situationen adäquat zu bewältigen und dabei bestimmte Ressourcen mobilisiert. Diese Formulierung ist insofern etwas irreführend, als sie suggeriert, dass die Ressourcen als unabhängige, isolierbare Gebilde existieren. Aufgrund der Wissenstheorie, mit der wir hier diesen Kompetenzbegriff hinterlegt haben, ist dies aber keineswegs zwingend so.

Eine Person, die über eine bestimmte Kompetenz verfügt, wird in der Regel vor allem aufgrund von situativem Wissen handeln. Befolgt sie dabei z. B. gewisse Regeln des hygienischen Arbeitens, dann wird sie das «automatisch» tun, weil in den von ihr erinnerten und damit handlungsleitenden Situationen diese Regeln eingehalten wurden. Auf eine gewisse Art und Weise «mobilisierte» sie dabei die «Ressource Hygieneregeln». Diese Regeln müssen ihr dabei aber nicht bewusst werden. Ja, es kann sogar sein, dass sie sich diese Regeln nicht einmal mehr bewusst machen kann, da sie nicht mehr als explizites deklaratives Wissen existieren, sondern nur noch implizit im situativen Wissen verborgen.

Beim Auflisten von Ressourcen im Rahmen der einzelnen *Konkreten Kompetenzen* handelt es sich also im Wesentlichen um eine Hilfskonstruktion, die erlaubt, gewisse Aspekte der Kompetenz besser zu beschreiben, und die nützliche Informationen für die Gestaltung der Ausbildung bietet. Es ist keine Beschreibung der ausgebildeten Kompetenz in dem Sinn, dass zu erwarten ist, dass eine Person, die über die Kompetenz verfügt, diese Ressourcen explizit vorweisen kann. Es ist nur die Erwartung, dass sich die Person so verhält, als ob sie z. B. die Hygieneregeln «kennen» würde.

Genau genommen handelt es sich bei der Beschreibung der Ressourcen im Rahmen einer *Konkreten Kompetenz* um eine deklarative Beschreibung bestimmter Aspekte der Kompetenz. Wird sie von Lehrenden und Lernenden gelesen, entsteht bei diesen zuerst einmal einfach deklaratives Wissen bezüglich der anzustrebenden Ausbildungsziele. Wie jedes deklarative

Wissen, kann es dann im einsetzenden Lernprozess auf verschiedene Arten aktiv werden (vgl. 14.4): Als Faktum, als Rezept oder als reflexionsleitendes Konzept.

### **16.1 Fakten zum Erinnern**

Ein Teil des unter «theoretische Kenntnisse» aufgelisteten deklarativen Wissens spielt explizit als Wissensstück im Rahmen der fertig aufgebauten *Konkreten Kompetenz* eine Rolle. Das offensichtlichste Beispiel dafür sind gewisse Fakten, die einfach präsent sein müssen. Dies dürfte aber in den allermeisten Fällen nur ein ganz kleiner Teil der bei einer *Konkreten Kompetenz* erwähnten Ressourcen sein.

### **16.2 Rezepte zum Wegwerfen**

Grosse Teile des in einer Ausbildung vermittelten deklarativen Wissens haben vor allem die Aufgabe, den Aufbau der anderen Wissensformen zu leiten und können am Ende der Ausbildung wieder vergessen werden. Sagt ein Snowboardinstructor zu seinen Lernenden: «Ihr müsst eine Drehung durch das Drehen der Schultern einleiten», müssen die Lernenden dies genau so lange als deklaratives Wissen festhalten, bis sie flüssig drehen können. Dann wird dieses deklarative Wissensselement bedeutungslos und kann wieder vergessen werden.

Deklaratives Wissen dieser Art kann im Rahmen der Ausbildung einmal als Rezept funktionieren. Gelangen die Lernenden in eine Situation, für die sie noch über zuwenig Erfahrungen verfügen, müssen und können sie aufgrund dieser Rezepte ihr Vorgehen planen. Manche dieser Rezepte werden in Form von prozeduralen oder sensomotorischen Wissensstücken Teil der endgültigen Kompetenz sein. Viele werden aber auch implizit in das situative Wissen eingehen, indem Situationen, in denen die Rezepte auf die eine oder andere Art befolgt wurden, zu handlungsleitenden Erinnerungen werden.

### **16.3 Normen**

Sind bereits solche Erinnerungen vorhanden, dann verlieren die deklarativen Beschreibungen der Ressourcen die Funktion von Rezepten. Der Handlungsentwurf geschieht aufgrund der gemachten Erfahrungen, aufgrund des sich ansammelnden situativen Wissens. Die deklarative Beschreibung der

Ressource erhält dann die Funktion einer Maxime oder Leitlinie, anhand derer der Handlungsentwurf kritisiert und reflektiert werden kann. Denn die Erwähnung jeder Ressource setzt ja eine Norm.

Wie alle reflexionsleitenden Konzepte sind diese Normen aber nicht absolut zu verstehen. Oft zeigt sich eine Kompetenz gerade darin, dass situationsgerecht von der Norm abgewichen wird. Die Anforderung ist daher vielmehr, dass «im Wissen» der Existenz dieser Norm situationsgerecht gehandelt wird.

Praktisch jede aufgezählte Ressource kann im Rahmen der Ausbildung diese Doppelfunktion übernehmen: Rezept zu Beginn des Aufbaus der Kompetenz, reflexionsleitende Norm im weiteren Verlauf bis über den Abschluss der Ausbildung hinaus. Oft ist bei der Beschreibung einer der Aspekte dominant und der andere muss implizit erschlossen werden. «Schriftlich addieren» spricht explizit von einem Rezept. Implizit wird dadurch aber auch die Forderung aufgestellt, dass entweder immer schriftlich addiert werden muss, wenn es etwas zu addieren gibt, oder aber, dass dann mindestens so präzise usw. gerechnet werden muss, wie das beim schriftlichen Addieren möglich wäre. «Hygieneregeln» (als theoretische Kenntnisse) sind explizit eine Norm, implizit bieten sie aber z. B. als Checkliste formuliert auch ein Rezept.

#### **16.4 Ressourcen als (Unter-)Lernziele?**

Selbstverständlich können die deklarativen Beschreibungen der Ressourcen nur als Rezept oder reflexionsleitendes Konzept wirksam werden, wenn die Lernenden sie zur Kenntnis nehmen und geeignetes deklaratives Wissen aufbauen. Es macht also Sinn, die Vermittlung eines deklarativen Verständnisses der im Rahmen einer *Konkreten Kompetenz* wichtigen Ressourcen als ein Unter-Lernziel des Kompetenzerwerbs zu betrachten. Dabei sind aber zwei Dinge zu beachten:

Einmal darf die Auseinandersetzung mit den Ressourcen nicht zum Selbstzweck werden. Nicht der Erwerb der einzelnen Ressource (was auch immer das bedeuten mag) ist das Ziel, sondern die Bewältigung einer bestimmten Klasse von Situationen. Die Auseinandersetzung mit den Ressourcen ist sekundär und nur eine Etappe auf dem Weg zum Kompetenzerwerb.

Zum Zweiten erlaubt das Vorhandensein einer Ressource (gleich wie das festgestellt wird) keine Aussage darüber, ob die entsprechende Kompetenz vorhanden ist. Das Verhältnis zwischen der zuerst einmal nur deklarativen Beschreibung einer Ressource und der Art, wie das damit Gemeinte im Rahmen der Kompetenz wirksam wird, ist komplex. Lernende können sehr

wohl über eine bestimmte Kompetenz verfügen, ohne dass einzelne der damit verbundenen Ressourcen bei ihnen nachweisbar sind. Dies ist unter anderem dann der Fall, wenn, wie beschrieben, eine Ressource implizit in das situative Wissen «aufgesogen» wird.

Zwar ist anzunehmen, dass Lernende, die Mühe mit einzelnen Ressourcen haben, auch mehr Mühe mit dem Aufbau der angestrebten Kompetenz haben werden. Eine Überprüfung einzelner Ressourcen kann also formativen Wert haben. Aber auch dieser Wert ist begrenzt, denn Lernende haben oft Mühe, nur schon die deklarative Beschreibung einer Ressource zu verstehen, bevor sie nicht im Aufbau der entsprechenden Kompetenz bereits gewisse Fortschritte gemacht haben. Schwierigkeiten mit einer bestimmten Ressource ist also ein Hinweis darauf, dass es notwendig ist, im späteren Verlauf des Lernprozesses nochmals auf diese Ressource zurück zu kommen. Sie sind aber kein Indikator dafür, dass der Aufbau der Kompetenz nicht möglich sein wird.

## 17 Selbstevaluation und Fremdevaluation

*Hintergrund für:*

### 5.4 Qualifikationsverfahren

Nach dem hier verwendeten Kompetenzbegriff zeigt sich eine bestimmte Kompetenz dadurch, dass eine Person eine bestimmte Klasse von Situationen adäquat bewältigt. Damit sie das kann, muss sie unter anderem immer wieder ihr Vorgehen beurteilen. Sie muss immer wieder beurteilen, ob das, was sie gerade tut, «adäquat» ist. Als integraler Bestandteil jeder Kompetenz muss also die Person in der Lage sein, eine Evaluation des eigenen Vorgehens vorzunehmen.

### 17.1 Selbstevaluation

Zu diesem Zweck stehen zuerst einmal die entsprechenden Ressourcen in ihrer normativen Funktion zur Verfügung. Indem die Person ihr Vorgehen entweder schon vor der Ausführung (*reflection in action*; Schön, 1983) oder nachher in Form einer Auswertung (*reflection on action*; Schön, 1983) mit Hilfe dieser Konzepte reflektiert, kann sie sicher stellen, dass die explizit mit der Kompetenz verbundenen Qualitätsanforderungen erfüllt werden (vgl. 14.4.1).

Diese Reflexion ist aber nicht ganz einfach. Denn, wie gesagt, ist ein wesentlicher Aspekt jeder Kompetenz, dass allgemeine Regeln und Grundsätze situativ angepasst und gegebenenfalls auch situativ ignoriert werden. Die Selbstevaluation kann also genau so wenig wie der Handlungsentwurf allein von deklarativen Prinzipien geleitet sein, sondern ist untrennbar mit dem entstehenden situativen Wissen verbunden. Die Fähigkeit zur Selbstevaluation entsteht also nicht durch die Übernahme und Anwendung klarer deklarativer Regeln, sondern gestaltet sich mehr als ein Hineinwachsen in ein komplexes, explizit kaum darstellbares Gewebe von Dingen, die man je nach Situation berücksichtigen muss oder eben ignorieren kann.

Dass dem so ist, dürften viele Lernende bereits früh in ihrer Schulkarriere am Beispiel des Aufsatzschreibens erlebt haben. Hier ist das typische Erlebnis bei jedem Wechsel der Lehrerin oder des Lehrers, dass man sich neu einstellen muss. Zu Beginn ist oft nicht so ganz klar, worauf es beim Schreiben ankommt, um eine gute Note zu erhalten. Erst mit der Zeit lässt sich erspü-

ren, was die Lehrperson erwartet bzw. wie man diese Erwartungen offensichtlich erfüllen kann.

Schön (1986) beschreibt diese Situation ausführlich anhand von Design-Workshops in der Architekturausbildung. Diese spielen sich standardmässig so ab, dass die Lernenden die Aufgabe erhalten, ein Gebäude zu einem bestimmten Zweck für einen bestimmten Standort zu entwerfen. Diese Entwürfe werden dann von Expertinnen und Experten kritisiert. Zu Beginn sind diese Kritiken oft vernichtend. Erst mit der Zeit, nach unzähligen Versuchen, beginnen die Lernenden zu spüren, worauf es ankommt.

Wie Schön ausführlich darlegt, ist dieser Prozess unvermeidbar. Auch nach Schön handeln Experten und Expertinnen aufgrund von gemachten Erfahrungen, aufgrund von «exemplar cases». Dieses Handeln ist immer «Design», das heisst es erfolgt in unterdeterminierten Situationen mit widersprüchlichen Zielen und kann nicht instruiert werden. Die Lernenden müssen immer wieder versuchen, konkrete Aufgaben zu bewältigen, ohne wirklich zu wissen, wie sie im Detail vorgehen sollen. Die Lehrenden können erst korrigierend eingreifen, wenn das Resultat dieses Versuches sichtbar wird. Deshalb stehen die Lernenden vor der Aufgabe, drei Dinge gleichzeitig zu erlernen:

- Gute Beispiele des Vorgehens bei anderen zu erkennen
- Gute Beispiele des Vorgehens bei sich selbst zu erkennen
- Das entsprechende Vorgehen selbst hervorzubringen

Alle drei Aspekte stützen sich gegenseitig und können durch die Vorgabe deklarativer Regeln und Konzepte nur bedingt gefördert werden.

Da berufliches Handeln in der Regel nicht isoliert erfolgt, sondern in Interaktion mit anderen Berufspersonen, ergeben sich viele Hinweise für diesen Lernprozess direkt aus der Reaktion erfahrener Kolleginnen und Kollegen. Lave & Wenger (1991) haben diesen Prozess ausführlich als ein Hineinwachsen in eine «community of practice» beschrieben. Die Lernenden beginnen ihren Weg irgendwo am Rande dieser Gemeinschaft («legitimate peripheral participation») und wandern dann langsam während des Ausbildungsprozess ins Zentrum.

Setzt man diese verschiedenen Konzepte zusammen, erhält man folgendes Bild: Die Lernenden müssen als integralen Bestandteil jeder Kompetenz lernen, ihr Vorgehen selbst zu evaluieren. Ausgangspunkt und Referenzrahmen bilden die deklarativen Beschreibungen der entsprechenden Ressourcen. Einen adäquaten Umgang mit diesen Normen können die Lernenden aber nur erwerben, indem sie reale Aufgaben angehen, dabei geeignete Rückmeldungen erhalten und in die Gemeinschaft derer hineinwachsen, die über die entsprechende Kompetenz bereits verfügen.

## 17.2 Fremdevaluation

Fremdevaluation, d. h. Feedback durch Personen, die über die anzustrebende Kompetenz bereits verfügen, ist also während der ganzen Zeit des Aufbaus der Kompetenz von zentraler Bedeutung. Das Feedback muss dabei immer ganzheitlich sein, d. h. alle Aspekte im Auge haben, die mit der Bewältigung der entsprechenden Situationen verbunden sind. Eine Beurteilung, ob die Kompetenz nun vorliegt, kann also nicht erst «am Schluss» erfolgen, sondern muss ständig stattfinden.

Damit erübrigt sich zum Zweck der Überprüfung einer Kompetenz eine gross angelegte Schlussprüfung, ein separater Kompetenznachweis. Die begleitenden Personen müssen sich während der ganzen Zeit immer wieder fragen, wo die Lernenden sich durch ihr Vorgehen als akzeptierbare Mitglieder der Gemeinschaft ausweisen und wo noch Verbesserungen notwendig sind. In dem Moment, wo der Lernprozess abgeschlossen ist, wo also die Lernenden vollwertig ihre Rolle als Mitglieder der Gemeinschaft übernehmen können, ist das für die Beteiligten ohne weiteren Test klar. Sie können die Frage «Könnt Ihr diese Person bei Euch in Situationen von diesem Typ einsetzen?» ohne weitere Abklärung mit «Ja.» beantworten.

Wichtiger als ein abschliessender Test ist vielmehr der Prozess der Begleitung. Dieser muss den Lernenden genügend Feedback geben, so dass sie ein fundiertes, reflektiertes handlungsleitendes situatives Wissen erwerben. Er darf sie aber gleichzeitig nicht von diesem Feedback abhängig machen, da die Lernenden sonst nie dazu kommen, Fremdevaluation durch Selbstevaluation zu ersetzen. Wichtig sind hier das Konzept der «Zone der proximalen Entwicklung» (Vygotsky, 1974), die Technik der «kognitiven Anlehre» (Collins, Brown & Newman, 1989) sowie die von Schön entwickelten Vorgehensweisen (Schön, 1986).

## 17.3 Vereinheitlichung der Fremdevaluation

Wenn der Erwerb einer Kompetenz dem Hineinwachsen in eine «community of practice» entspricht, dann ist mit dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung erst einmal gesichert, dass die Lernenden bezüglich der Praxis ihrer eigenen Gemeinschaft «kompetent» sind. Eine geregelte Berufsausbildung erhebt aber den Anspruch, die Lernenden bezüglich jeder Gemeinschaft des entsprechenden Berufsfeldes «kompetent» zu machen. Dies ist nur möglich, wenn all diese Gemeinschaften zumindest in dem Punkt gleich sind, dass sie den Lernenden in den gleichen Situationen in etwa die gleichen Rückmeldungen geben.



### **17.3.1 Ressourcenbeschreibungen als Kriterien**

Ein erster Schritt in diese Richtung wurde dadurch gemacht, dass die Kompetenzen beschrieben wurden. Es existiert eine Umschreibung der Situationen, in denen sich die Kompetenz manifestiert, und eine Umschreibung der Qualitätskriterien, denen eine «adäquate Bewältigung» der Situation genügen muss. Dadurch wird erreicht, dass alle Gemeinschaften in einem gewissen Sinn von derselben Situation sprechen.

Genau so, wie die deklarative Beschreibung der Ressourcen reflexionsleitende Konzepte für die Handelnden darstellen, können sie auch als reflexionsleitende Konzepte für die Beurteilenden dienen. Ob Handelnde die Art, wie sie eine Situation bewältigt haben, anhand geeigneter Konzepte reflektiert, oder ob dies ein aussenstehender Beobachter tut (oder beide zusammen) ist im Wesentlichen derselbe Vorgang. D. h. auch bei der Fremdbeurteilung können die Beschreibungen der Ressourcen als Kriterien dienen.

### **17.3.2 Angleichung der Praxis durch Fallbesprechungen**

Aber genau so, wie bei der Selbstevaluation situativ entschieden werden muss, wie diese Kriterien zu interpretieren sind und wo sie allenfalls verletzt werden dürfen/müssen, ist auch eine Fremdevaluation auf solche Interpretationen angewiesen. Und diese können trotz einheitlicher Beschreibung der Kompetenzen von Gemeinschaft zu Gemeinschaft verschieden sein.

Dieses Problem ist nicht definitiv lösbar. Es wird immer notwendig sein, dass jemand, der seinen Arbeitsplatz wechselt, seine Kompetenzen in gewissen Bereichen neu ausrichtet. Es gibt aber grundsätzlich zwei Möglichkeiten, diesen Schritt zu verkleinern.

Die erste besteht darin, dass die Lernenden sich der Reihe nach in mehreren Gemeinschaften aufhalten und so verschiedene Varianten derselben Kompetenz aufbauen. Dadurch erweitert sich ihr Situationskreis. Die z. T. subtilen Unterschiede in den Anforderungen, die sich von Gemeinschaft zu Gemeinschaft ergeben, werden Teil ihres situativen Wissens. Damit steigt die Chance der Lernenden, dass sie bereits etwas Ähnliches erlebt haben, wenn sie in Zukunft wieder in eine neue Gemeinschaft kommen.

Die zweite Möglichkeit zur Verringerung des Anpassungsschrittes besteht darin, dass die verschiedenen Gemeinschaften, zwischen denen ein Wechsel möglich sein soll, einen regen Austausch pflegen und so weit wie möglich zu einer Gemeinschaft zusammenwachsen. Dazu ist es notwendig, dass zumindest die Lehrverantwortlichen in den einzelnen Gemeinschaften

zusätzlich zum in den Kompetenzbeschreibungen vorgegeben deklarativen Wissen ein gemeinsames situatives Wissen entwickeln.

Dies kann einmal dadurch geschehen, dass sich die Lehrverantwortlichen verschiedener Gemeinschaften gegenseitig besuchen und einzelne Lernende aufgrund der Unterlagen oder durch direkte Beobachtungen gemeinsam beurteilen. Geschieht dies regelmässig, kann so ein dichtes Netz entstehen, innerhalb dessen sich die Beurteilungen mit der Zeit angleichen.

Etwas weniger aufwändig kann durch entsprechende Workshops etwas Ähnliches erreicht werden. In diesem Fall treffen sich die Lehrverantwortlichen mehrerer Gemeinschaften und besprechen reale Fälle, d. h. Situationen, in denen es um die Beurteilung von Lernenden gegangen ist. Werden die Fälle anschaulich genug geschildert, dann können die entsprechenden Situationen Teil des reflektierten situativen Wissens aller Beteiligten werden. Und einigt man sich in der Diskussion auf eine gemeinsame Beurteilung, dann sind bei allen Beteiligten diese Situationen im gleichen Sinn als positive oder negative Beispiele gekennzeichnet und können entsprechend handlungsleitend wirken (Kaiser, 2002, 2005).

## 18 Ein Modell des Kompetenzaufbaus

*Hintergrund für:*

5.1.1 *Arten von Lernaufgaben*

5.3 *Festlegen der Unterrichtsgefäße*

So wie Kompetenz hier definiert wird, besteht der Aufbau einer Kompetenz im Erwerb eines ganzen Bündels von Wissensstücken unterschiedlichster Art. Im Zentrum steht situatives Wissen. Daran angelagert werden – je nach *Konkreter Kompetenz* – deklarative, prozedurale und sensomotorische Wissensstücke benötigt. Jede Form dieses Wissens hat ihre Eigenarten, bedingt andere Lernprozesse (vgl. Kaiser, 2005) und stellt damit die Lernenden vor andere Lernaufgaben.

### 18.1 Sammeln von Erfahrungen – das Kernstück

Da der Dreh- und Angelpunkt jeder *Konkreten Kompetenz* das entsprechende situative Wissen ist, steht der Aufbau dieses Wissens im Zentrum des Kompetenzaufbaus. Situatives Wissen besteht aus Erinnerungen an gemachte Erfahrungen. Und diese können die Lernenden nur erwerben, indem sie eben entsprechende Erfahrungen machen. Den Lernenden stellt sich also als zentrales Element des Kompetenzaufbaus die Aufgabe, für jede *Konkrete Kompetenz* genügend «typische Situationen» zu erleben.

Zwar sind auch Erinnerungen an missglückte Versuche, eine Situation zu bewältigen, handlungsleitend. Sie geben Hinweise darauf, welches Vorgehen besser zu vermeiden ist. Wichtiger sind aber Erinnerungen an geglückte Situationsbewältigungen. Sie bilden die eigentliche Basis, auf Grund derer neue Situationen in Analogie angegangen werden können. Es genügt also nicht, wenn die Lernenden einfach mit den für die entsprechende *Konkrete Kompetenz* typischen Situationen konfrontiert werden, sondern sie müssen vorbildliche Bewältigungen solcher Situationen erleben.

Überlässt man dies nicht einfach dem Zufall, dann gibt es prinzipiell zwei Möglichkeiten, die Lernenden dabei systematisch zu unterstützen:

**Begleiten:** Begleitet eine erfahrene Person die Lernenden in den einzelnen Situationen, dann kann diese durch ihr Eingreifen sicherstellen, dass die Situationen jeweils modellhaft bewältigt werden. Die Eingriffe können dabei mehr oder weniger umfangreich sein. Im Extremfall handelt nur die Lehrperson, die Lernenden schauen zu (Modelllernen). Im andern Extrem

sind die Lernenden die Aktiven und die Lehrperson greift nur ein, wenn die Lernenden von einer sinnvollen Bewältigung der Situation abweichen (überwachtes Lernen durch Tun). Welche Variante gewählt wird, hängt unter anderem davon ab, wie viel Erfahrungen, d. h. wie viel eigenes situatives Wissen die Lernenden schon mitbringen.

**Vorbereiten:** Die Alternative dazu besteht darin, dass die Lernenden selbstständig, ohne permanente Eingriffe einer Lehrperson arbeiten. Damit sie dabei aber nicht nur auf Versuch-und-Irrtum angewiesen sind, müssen die Lernenden über Wissen anderer Art verfügen, das ihnen hilft, ihrem Vorgehen in etwa eine erfolgversprechende Richtung zu geben. Das Sammeln von Erfahrungen muss also entsprechend vorbereitet werden.

## 18.2 Verstehen und Üben – Vorbereiten des Sammeln von Erfahrungen

**Instruieren:** Zentrales Element bei der Vorbereitung auf das Sammeln von Erfahrungen ist die Instruktion durch eine andere Person. Dabei entsteht bei den Lernenden deklaratives Wissen. Dieses Wissen übernimmt im weiteren Verlauf der Ausbildung ganz unterschiedliche Funktionen:

- **Planung:** Einmal wird es dazu dienen, beim Sammeln von Erfahrungen (und auch beim Üben, s.u.) zu planen, wie in einer konkreten Situation vorgegangen werden soll. Wissen dieser Art beschreibt mögliche, oft erfolgreiche Problemlöseabläufe, muss also die Form von Rezepten haben. Je konkreter diese Rezepte sind, umso nützlicher sind sie, um Lernende auf möglichst selbstständiges Weiterlernen vorzubereiten. Sie müssen dazu sowohl wahrnehmungsleitend (Worauf muss man achten?) wie handlungsleitend (Was ist zu tun?) sein.
- **Beschreibung:** Mit zunehmender Erfahrung, d. h. mit zunehmendem situativem Wissen nimmt die Bedeutung dieser Rezepte für den Handlungsentwurf ab. Das damit verbundene Vokabular kann aber weiterhin als Vorlage genutzt werden, um Handlungsentwürfe und auch erlebte Situationen zu beschreiben. Dies ermöglicht es einmal, Handlungsentwürfe mit anderen Personen zu diskutieren und zu koordinieren. Zum Zweiten hilft die wahrnehmungsleitende Komponente des Wissens nützliche Ähnlichkeiten zwischen erlebten Situationen zu erkennen.
- **Reflexion:** Im weiteren Verlauf des Lernens spielt deklaratives Wissen auch eine Rolle in der kritischen Bewertung von Handlungsentwürfen und erlebten Situationen. Die geeignete Form dazu sind Leitlinien, Maximen aber auch komplexere handlungsleitende Konzepte (s.u.).

- **Bezugnahme:** Und zuletzt spielen einzelne deklarative Wissensstücke auch bei einer voll ausgebildeten Kompetenz eine Rolle. Oft sind dies Fakten, die für eine bestimmte Situation berücksichtigt werden müssen. Über diese Fakten müssen die Lernenden nicht kontextunabhängig verfügen. Entscheidend ist nur, dass sie ihnen in den Situationen, in den sie eine Rolle spielen, auch in den Sinn kommen.

Eine ganz zentrale Rolle spielt solch deklaratives Bezugswissen bei der Kompetenz «neue Instruktionen verstehen». In diesem Fall werden nicht nur einzelne Fakten benötigt, sondern ein ganzes zusammenhängendes Netz von Begriffen und Konzepten. In erster Linie ist dieses Wissen natürlich einmal während der Ausbildung von Bedeutung. Es bildet aber auch die Basis für jede Weiterbildung.

**Üben lassen:** Neben dem Aufbau von deklarativem Wissen kann je nach angestrebter *Konkreter Kompetenz* auch der Aufbau von prozeduralem und sensomotorischem Wissen als Vorbereitung auf das Sammeln von Erfahrungen nützlich sein. Je mehr Details des Vorgehens die Lernenden nicht bewusst durch deklaratives Wissen steuern müssen, umso mehr Kapazität haben sie frei, sich auf andere Aspekte des Lernens zu konzentrieren. Auch hier übernimmt das Wissen im weiteren Verlauf der Ausbildung unterschiedliche Rollen:

- **Planung:** Deklarative Rezepte dienen der Planung des Vorgehens in Situationen, in denen zu wenig Erfahrung vorliegt. Das Planen aufgrund deklarativer Rezepte ist aber langsam, benötigt viele Ressourcen und ist fehleranfällig. Von daher kann es sinnvoll sein, gewisse, zentrale Rezepte zu prozeduralisieren, d. h. so lange geeignete Übungssituationen zu bearbeiten, bis entsprechendes prozedurales Wissen entstanden ist. Dieses Wissen hat dann dieselbe Funktion, wie das deklarative Wissen, aus dem es entstanden ist. Liegen einmal genügend Erfahrungen vor, kann es vergessen werden – ja oft ist es sogar zwingend, dass sich die Lernenden mit der Zeit von der allzu starren Prozedur wieder lösen.
- **Steuerung:** Gewisse Abläufe, v.a. im sensomotorischen aber auch kognitiven Bereich, können im Rahmen der vollständig aufgebauten Kompetenz als Routinen bestehen bleiben. Es ist sinnvoll, diese Routinen vor dem Sammeln von Erfahrungen aufzubauen, nicht weil sie dieses Sammeln wesentlich unterstützen könnten, sondern weil sie die Lernenden dabei entlasten.

### 18.3 Reflektieren – Nachbereitung des Sammeln von Erfahrungen

Haben die mehr oder weniger gut vorbereiteten und mehr oder weniger intensiv begleiteten Lernenden Erfahrungen gesammelt, ist es als Drittes wichtig, diese Erfahrungen kritisch zu beleuchten. Erfahrungswissen ist nur dann verlässliches, handlungsleitendes Wissen, wenn geklärt ist, welche der gemachten Erfahrungen in welchen Punkten als positives Modell gelten kann. Sonst besteht das Problem einer «impliziten Blindheit» (Neuweg, 1999).

**Reflektieren während der Ausbildung:** Sobald die Lernenden im Verlaufe einer Ausbildung konkrete Erfahrungen mit zu bewältigenden Situationen gemacht haben, ist die Bewertung dieser Erfahrungen ein ganz wichtiger Ausbildungsbestandteil. Die Erinnerungen an diese Erfahrungen machen das eigentliche handlungsleitende Wissen aus. Nur wenn diese Erinnerungen anhand der für die entsprechende Ausbildung gültigen Standards usw. reflektiert werden, besteht eine gewisse Garantie, dass die Ausbildung «wirksam» ist. Die Reflexion geschieht dadurch, dass gemachte Erfahrungen anhand von deklarativen Konzepten beschrieben werden und dann die Art, wie die Situation bewältigt wurde, aufgrund dieser Konzepte bewertet wird (reflection on action, Schön, 1983; Kaiser & Künzel, 1996; Kaiser, 2002). Dies geschieht in einem Prozess, in dem die Anforderungen der konkreten Situation und die Ansprüche des gewählten Konzepts gegen einander abgewogen werden. Dabei kann man auch zum Schluss kommen, dass es in dieser Situation richtig und angemessen war, anders vorzugehen, als das Konzept es vorsieht. So entsteht ein reflektierter Erfahrungsschatz. Das dazu notwendige Wissen muss es einerseits ermöglichen, Erfahrungen geeignet zu beschreiben (ähnlich der wahrnehmungsleitenden Komponente von Rezepten, s.o.). Andererseits muss es eine normative Komponente enthalten, die als Basis einer Bewertung dienen kann. Geeignete Konzepte sind im einfachsten Fall Maximen und Leitlinien. Sie können aber auch komplexere Formen annehmen.

In ähnlicher Form muss auch entstehendes prozedurales und sensomotorisches Wissen anhand von deklarativen Leitlinien überprüft werden. Im Unterschied zum situativen Wissen ist hier aber das entstehende Wissen einer bewussten Inspektion nicht zugänglich. Wahrgenommen werden kann nur, ob das gewünschte Resultat erreicht wurde. Entsprechend sind hier vor allem wahrnehmungsleitende Konzepte von Bedeutung, die es den Lernenden erlauben zu beobachten, ob und wann sie vom erwünschten Weg abweichen.

**Reflektieren nach der Ausbildung:** Selbstverständlich wäre es sinnvoll, wenn dieser Reflexionsprozess nicht mit dem Ende der Ausbildung stoppen

würde, sondern sich während der ganzen Zeit der Berufstätigkeit fortsetzen würde. Zu diesem Zweck ist es wichtig, dass die Lernenden einerseits während der Ausbildung die nötige Kompetenz erwerben, um selbstständig solche Reflexionen durchführen zu können (die *Konkrete Kompetenz* «Erfahrungen reflektieren» sollte also Teil der Ausbildungsziele sein!). Und zum Zweiten sollte ihnen dieses Reflektieren zur unverzichtbaren Gewohnheit werden.

**Reflektieren vor dem Sammeln von Erfahrungen:** Da situatives Wissen dominant ist, besteht die Gefahr, dass die Lernenden sich beim Sammeln von Erfahrungen nicht von den neu gelernten Rezepten leiten lassen, sondern von bereits vorhandenen Erfahrungen. Es ist deshalb oft notwendig und sinnvoll, Erfahrungen, welche die Lernenden in die Ausbildung mitbringen, noch in der Vorbereitung, ja sogar vor der Vermittlung neuer Rezepte, zu reflektieren.

**Reflektieren während dem Handeln:** Die Bewertung eines Vorgehens kann nicht nur nach einer abgeschlossenen Situation geschehen, sondern auch während der Situation, nämlich in dem Moment, wo ein Handlungsentwurf vorliegt (*reflection in action*, Schön, 1983). Typischerweise steht dafür eher wenig Zeit zur Verfügung und entsprechend geht es nur darum, kurz zu überprüfen, ob mit dem Handlungsentwurf nicht wesentliche Richtlinien verletzt werden. Entsprechend werden hier eher einfache Leitlinien und Maximen benötigt, die vor allem vor gefährlichen Entwicklungen warnen können.

#### 18.4 Kompetenzaufbau in drei Phasen

Etwas idealisiert kann also der Aufbau einer Kompetenz als ein Vorgang mit folgenden drei Phasen beschrieben werden:

- I. **Verstehen und Üben;** Aufbau von deklarativem, prozeduralem und sensomotorischem Wissen
- II. **Sammeln von Erfahrungen;** Aufbau von situativem Wissen
- III. **Reflektieren;** kritische Sichtung des situativen Wissens

Er entspricht in groben Zügen der von Dreyfus & Dreyfus beschriebenen fünfstufigen Entwicklung vom Anfänger zum Experten (Dreyfus & Dreyfus, 2000; Benner, 1994). Ihre ersten drei Stufen lassen sich in Phase I wiederfinden, die nächsten beiden machen Phase II aus und Phase III geht über das Modell von Dreyfus & Dreyfus hinaus (vgl. Kaiser, 2005 für eine ausführlichere Darstellung).

Idealisiert ist des Schema aus verschiedenen Gründen. Einmal lässt sich das, was Lernende gerade tun, sehr oft nicht klar einer Phase zuordnen. Üben sie z. B. ein bestimmtes prozedurales Wissen ein, dann sammeln sie dabei natürlich auch bereits Erfahrungen mit einem bestimmten Typ von Situationen. Oder sind sie am Reflektieren ihrer aktuellsten Erfahrungen, dann wird es oft notwendig sein, Konzepte zu klären, zu repetieren oder sogar neu einzuführen – welche die Lernenden dann erst verstehen müssen. Zum Zweiten hat sich schon oben in der detaillierten Beschreibung der einzelnen Phasen gezeigt, dass die Schritte Verstehen / Sammeln von Erfahrungen / Reflektieren nicht immer in dieser Reihenfolge ablaufen werden. Zum Beispiel wurde betont, dass es durchaus bedeutsam sein kann, bereits vorhandene Vorerfahrungen sogar noch vor der ersten Phase zu reflektieren. Eine Umstellung der Schritte wird aber auch z. B. dann notwendig, wenn die Lernenden ein Konzept gar nicht verstehen können, ohne vorher gewisse Erfahrungen gemacht zu haben.

Die drei Phasen beschreiben also nicht den Königsweg für den Kompetenzaufbau. Sie geben aber ein Gerüst ab, an dem sich Ausbildungen ausrichten und diskutieren lassen. Um in der hier verwendeten Begrifflichkeit zu bleiben: Das Bild der drei Phasen hat nicht die Qualität eines präzisen, handlungsleitenden Rezepts, sondern eignet sich vielmehr als reflexionsleitendes Konzept, um Entwürfe für Ausbildungen zu diskutieren.



## 19 Modultypen – Gefässe für das Lernen in der Schule

Hintergrund für:

### 5.3 Festlegen der Unterrichtsgefässe

Für das Gelingen organisierter Lernprozesse ist es wichtig, dass alle Beteiligten – Lernende wie Lehrende – bewusst an derselben Lernaufgabe arbeiten. Ist dies nicht der Fall, können sich Missverständnisse bezüglich der Zielsetzung des Lernens und der Bedeutung einzelner Inputs einschleichen, die im Extremfall ein Lernen verunmöglichen (vgl. Kaiser, 2005, VanLehn, 1990).

Dies lässt sich am einfachsten vermeiden, indem man verschiedene Typen von Ausbildungsgefässen schafft, die klar bestimmte Lernaufgaben ins Zentrum stellen. Durch einen geeigneten Aufbau dieser Gefässe und die in jedem Gefäss geltenden Regeln lässt sich sicherstellen, dass alle Beteiligten auf dieselben Ziele hinarbeiten. Für den schulischen Unterricht bieten sich folgende Typen von Ausbildungsgefässen (im Folgenden Module genannt) an, die je ihren Platz im oben (Kapitel 18) entwickelten Phasenablauf haben:

Modul-Typ	Lernaufgabe	Phase
• situationsorientiert	Verstehen, Üben	I
• fachorientiert	Verstehen	
• integrierend	Sammeln von Erfahrungen	II
• reflexionsorientiert	Reflektieren	III

### 19.1 Situationsorientierte Module

Ziel eines situationsorientierten Moduls ist es, die Lernenden für die typischen Situationen einer oder mehrere *Konkreten Kompetenzen* so weit handlungsfähig zu machen, dass sie beim Sammeln von Erfahrungen nicht «ertrinken», sondern freie Kapazitäten haben, um Lerngelegenheiten wahrzunehmen. Zu diesem Zweck geht es einmal darum, alle dafür relevanten deklarativen Ressourcen zu vermitteln. Diese Ressourcen sind vor allem konkrete Handlungsanweisungen und Wahrnehmungsraster (Rezepte), deren Anwendung bei der Bewältigung typischer Durchschnittssituationen hilft. Damit dies gelingt, sind drei Dinge wichtig:

- Die Rezepte müssen sich tatsächlich zur Bewältigung der typischen Situationen eignen;
- die Lernenden müssen das Gelernte so «abspeichern», dass sie sich im entscheidenden Moment auch daran erinnern;
- die Lernenden müssen das Vorgehen soweit einüben, dass sie auch unter dem höheren Druck, den reale Praxissituationen darstellen, handlungsfähig bleiben.

Das zentrale Problem ist hier der zweite Punkt, denn allzu oft gelingt es Lernenden nicht, das im Schulkontext Behandelte auf reale Situationen zu übertragen. Entscheidend für das Gelingen des Transfers ist, dass die Lernenden die Anwendungssituation in der Praxis als die Situation erkennen, auf die hin sie geübt haben. Die Wahrscheinlichkeit dafür lässt sich durch folgendes Vorgehen erhöhen:

1. **Typische Situationen im Zentrum:** Die typischen Situationen der *Konkreten Kompetenzen*, an denen in diesem Modul gearbeitet wird, stehen im Zentrum und bilden eine Art «Kristallisationskern».
2. **Einstieg über die typischen Situationen:** Die Situationen werden zu Beginn des Moduls eingeführt und es wird sichergestellt, dass alle Lernenden eine möglichst konkrete und lebhafteste Vorstellung davon haben. Je nach Situation wird man dabei anders vorgehen müssen. Manchmal kann man an entsprechenden Vorerfahrungen anknüpfen. In anderen Fällen ist es möglich, die Situation im Rollenspiel erlebbar zu machen. Und manchmal verschafft nur der Besuch in einem Betrieb den nötigen Einblick.
3. **Stetige Bezugnahme auf die typischen Situationen:** Bei allem, was im Laufe des Moduls an Wissen vermittelt und eingeübt wird, wird der Bezug zu diesen Situationen hergestellt. Dies ist natürlich einmal Aufgabe der Lehrenden. Aber auch die Lernenden sollen angeregt und angeleitet werden, den Bezug herzustellen.
4. **Transfer weg von den spezifischen typischen Situationen:** Gegen Ende des Moduls wird dann versucht, von den konkreten Situationen, die als «Kristallisationskern» benutzt wurden, den Transfer zu anderen Situationen innerhalb des Situationskreises zu machen.

Im Zentrum eines situationsorientierten Moduls steht die Vermittlung von Rezepten und deren Einübung. Dabei kann es notwendig sein, neben den reinen Rezepten zusätzlich theoretisches Hintergrundwissen zu vermitteln und zwar in zwei Punkten:

- Wissen, das notwendig ist, um die Situation richtig zu verstehen: Manchmal fehlt den Lernenden einfach der Hintergrund, um eine Situation richtig einordnen zu können. Beispiel: Alter wird «naiv» mit Krankheit gleichgesetzt. Damit eine Situation mit gesunden alten Menschen im Zentrum richtig eingeordnet werden kann, muss deshalb einiges zum typischen Alterungsprozess gesagt werden.
- Wissen, das notwendig ist, um die wahrnehmungsleitenden Aspekte eines Rezeptes umsetzen zu können: Z. B. Braucht es beim Puls messen etwas Kenntnisse über den Aufbau des Blutkreislaufs, damit man geeignete Stellen zum Messen findet.

Wichtig ist dabei aber, dass das im Zusammenhang mit einem situationsorientierten Modul vermittelte Hintergrundwissen sich auf das Nötigste beschränkt. Zusammenhängende Darstellungen wie «DER Alterungsprozess» oder «DER Blutkreislauf» gehören in ein fachorientiertes Modul (s.u.).

Ein situationsorientiertes Modul wird mit einem Test abgeschlossen, bei dem die Lernenden unter Beweis stellen, dass sie prinzipiell in der Lage sind, in einer typischen Situation die entsprechenden Ressourcen zu mobilisieren, welche sie beim Sammeln von Erfahrungen unterstützen können. Dazu erhalten sie die Aufgabe, pro *Konkrete Kompetenz* eine fiktive Situation so anzugehen, wie sie das realistischere zu Beginn der folgenden Phase des «Sammeln von Erfahrungen» tun werden. «Realistisch» heisst dabei auch, dass sie bei ihrer Arbeit eine realistische Unterstützung erhalten. Immer wenn sie im Folgenden z. B. im Betrieb eine erfahrene Fachperson beiziehen würden bzw. sollten, sollten sie in der Testsituation entsprechend eine Lehrende beiziehen können bzw. müssen. Vieles wird dabei fiktiv bleiben («ich würde das und das tun»). Wurden aber im Rahmen des Moduls auch bestimmte prozedurale und sensomotorische Ressourcen geübt, können sie eingebettet soweit real getestet werden, wie es die Ausstattung am Lernort erlaubt.

Dieser Abschluss sollte bei den Lernenden das sichere Gefühl hinterlassen «Jawohl, wenn diese Aufgabe in der Praxis auf mich zukommt, dann weiss ich, was ich zu tun habe, und kann gewisse (genau umschriebene) Teile auch selbstständig ausführen». Ziel jedes situationsorientierten Moduls ist es also, dass die Lernenden eine gewisse Menge von Rezepten so beherrschen, dass sie ihr Vorgehen in realen Situationen in der Praxis auf ihrer Basis planen können, und dass diese Rezepte so situativ verankert sind, dass die Lernenden sich ihrer in den entscheidenden Momenten erinnern.

So konzipiert, sind situationsorientierte Module natürlich in erster Linie einmal als Ausbildungsgefässe am Lernort Schule gedacht. Analoge Einheiten können aber natürlich auch an anderen Lernorten durchgeführt werden.

Typische Varianten sind einmal praktische Kurse, bei denen dann stärker das Üben im Zentrum steht. Und zum Zweiten der Kleingruppenunterricht im Betrieb, bei dem für eine ganz konkrete Situation geplant werden kann, die dann auch tatsächlich in Angriff genommen wird.

## **19.2 Fachorientierte Module**

Fachorientierte Module liegen «quer» zu den situationsorientierten Modulen. Sie bieten den klassischen Fächerunterricht, indem sie grössere Wissensgebiete zusammenhängend darstellen, die sich als klassische Fächer etabliert haben. Sie haben vor allem eine integrierende Funktion, indem sie den Lernenden erlauben, all die kleinen Brocken von Hintergrundwissen, welche in den situationsorientierten Modulen wichtig sind, als zusammenhängendes Ganzes zu sehen.

Idealerweise stellen die Personen, die in einem fachorientierten Modul unterrichten, ständig die Verbindung zu den aktuell laufenden situationsorientierten Modulen her. Dies wird aber nicht immer möglich sein, weil sonst die systematische Darstellung allzu oft unterbrochen werden muss – oder auch einfach, weil externe Dozenten, die typischerweise fachorientierte Module unterrichten, zuwenig genau mitbekommen, was zur gleichen Zeit in der übrigen Ausbildung geschieht.

Ein fachorientiertes Modul wird mit einem Test abgeschlossen, bei dem die Lernenden ihre Kenntnisse über die wichtigsten Begriffe und Zusammenhänge im behandelten Fach unter Beweis stellen. Zu diesem Zweck erarbeiten die Lernenden eine Darstellung der im Modul behandelten Inhalte. Diese Darstellung braucht nicht zwingend schriftlich zu sein; graphische und bildnerische Darstellungen können den Zweck genauso gut erfüllen. Dieser Abschluss sollte bei den Lernenden das sichere Gefühl hinterlassen: «Ich sehe, wie die verschiedenen Teile von Hintergrundwissen, die in den situationsorientierten Modulen wichtig waren, zusammenhängen und kann einiges aus allgemeinen Prinzipien ableiten».

## **19.3 Exkurs: Wozu sind Lehrende gut?**

### **19.3.1 Unterrichtsfunktionen**

Sowohl bei den situationsorientierten wie bei den fachorientierten Modulen stellt sich die Frage, welche Rolle die Lehrenden zur Unterstützung der entsprechenden Lernaufgaben übernehmen sollen. Es gibt im Unterricht drei

Funktionen, die durch die Lehrenden / die Lernumwelt wahrgenommen werden müssen (Kaiser, 1998):

1. Präsentation von Information
2. Begleitung und Unterstützung des Lernens
3. Bewertung des Lernerfolgs

Funktion 3 ist immer präsent. Daneben steht traditionellerweise Funktion 1 im Vordergrund (z. B. Klippert, 2001, S. 29). Die Lehrenden sind die Informationsquelle, sie wissen mehr als die Lernenden und sie breiten dieses Wissen vor den staunenden Lernenden aus. Extrembeispiele dafür bieten viele Vorlesungen an Universitäten und Fachhochschulen. Entsprechend dieser Gewichtung bleibt für die Funktion 2, die Begleitung beim Lernen, wenig Zeit.

Lange wurde dies kaum als Problem erlebt. Man nahm an, dass die Lernenden kaum einer solchen Unterstützung bedürfen, wenn nur die Präsentation genügend gut ausfällt, wenn nur die Erklärung klar genug ist. Unterdessen hat sich aber die Erkenntnis durchgesetzt, dass noch so gut präsentiertes Wissen von den Lernenden nicht einfach aufgenommen werden kann, sondern immer nur Anstoss zu einem Prozess ist, über den sich jeder und jede Lernende eine eigene Version dieses Wissens konstruieren muss (z. B. Reusser & Reusser-Weyeneth, 1994). Da dieser Prozess komplex und störanfällig ist, erhält die Funktion 2, d. h. die Begleitung des Lernens, mindestens so viel Bedeutung wie die beiden anderen.

Damit wird aber die Zeit knapp, welche die Lehrenden den einzelnen Funktionen widmen können. Und wie immer in solchen Situationen stellt sich die Frage, welche Hilfsmittel man einsetzen kann, um die knappe Ressource – hier die Lehrenden – effizient einzusetzen. Als Alternativen stehen technische Hilfsmittel wie Skripten, Computerprogramme, Videos usw. zur Diskussion.

### **19.3.2 Ersetzbarkeit der Lehrenden**

Ob Lehrende allenfalls ersetzbar sind, muss für jede der drei Funktionen separat beantwortet werden. Eine kritische Analyse ergibt folgendes Bild:

**1. Präsentation:** Für die Funktion der Präsentation, das heisst der reinen Darstellung der Lerninhalte können die Lehrenden praktisch in allen Fällen **vollständig ersetzt** werden. Gut gemachte Skripten, Lehrbücher, Videos usw. ersetzen mühelos jeden Lehrer und jede Lehrerin als «Darsteller».

Ausnahmen:

- Die Darstellung von ganz neuem Wissen, für das noch keine Skripten usw. geschrieben werden konnten (z. B. aktuelle Forschungsergebnisse).
- Die Darstellung des ganz persönlichen Erlebens der Lehrenden (z. B. eigene berufliche Erfahrungen von Berufsschullehrenden)

**2. Begleitung:** Im Gegensatz zur ersten Funktion sind hier die Lehrenden praktisch **unersetzbar**. Alle Versuche z. B. mit Computerprogrammen, wie etwa den sogenannten Intelligenten Tutoriellen Systemen, sind gescheitert.<sup>11</sup> Die Probleme, die sich jedem einzelnen Lernenden stellen, sind so unterschiedlich und so unvorhersehbar, dass nur ein erfahrener Mensch darauf flexibel genug reagieren kann (z. B. Hativa & Lesgold, 1991).

Ausnahme:

- Wenn die einzige Schwierigkeit der Lernenden darin besteht, dass sie nicht diszipliniert eine Aufgabe Schritt um Schritt bearbeiten können, kann eine schriftliche Anleitung oder ein Computerprogramm sie bei der Hand nehmen.

**3. Prüfung:** Hier sind Lehrende **teils ersetzbar, teils nicht**. Kann die Prüfung durch die Bearbeitung von Aufgaben mit klar definierten Resultaten erfolgen (z. B. Berechnungen anstellen), sind Computerprogramme ideal. Sollen aber komplexere Leistungen bewertet werden, hilft nur ein Gespräch oder eine Beobachtung, durchgeführt und ausgewertet von Menschen.

### **19.3.3 Vom Präsentator zum Lernbegleiter**

Die Folgerungen aus dieser Auslegeordnung sind rasch gezogen: Um die knappe Ressource Lehrende während des Unterrichts optimal einzusetzen, können und sollen sie die Funktion der Präsentation von Inhalten an Hilfsmittel delegieren. Sie sind also aufgefordert, die Bühne vor der Klasse zu verlassen und sich als Lernhelfer bzw. Lernhelferinnen unter das Volk zu

---

<sup>11</sup> Damit soll nicht gesagt werden, dass die Idee des *Intelligenten Tutoriellen Systems* (ITS) vollständig verschwunden ist. Es gibt nach wie vor interessante Projekte, die unter diesem Namen laufen. Nur das «klassische» ITS, das über pädagogisches «Wissen» verfügt und so Lernende begleiten kann (Wenger, 1987), findet man nicht mehr.

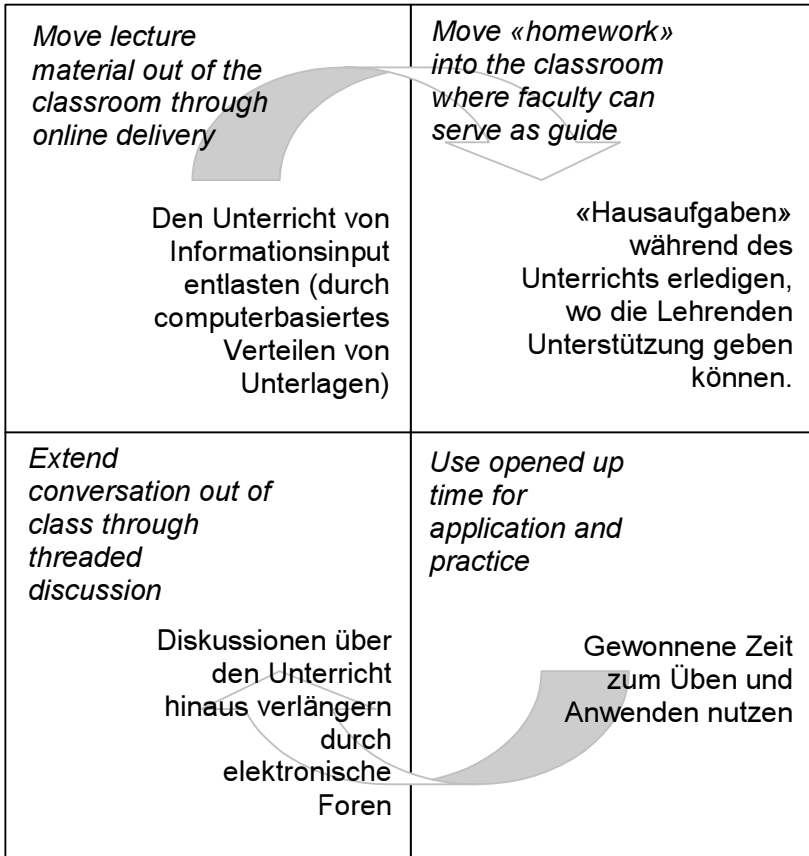
mischen. Oder kurz und englisch: «From the sage on the stage to the coach by the side».

Mit der Forderung, dass die Lehrenden die Funktion der Präsentation abgeben sollen, ist aber nicht gesagt, dass keine Präsentation stattfinden soll. Oft wird die Einsicht, dass die Lernenden sich ihre eigene Version des Wissens konstruieren müssen, missverstanden als Forderung, dass die Lernenden das Wissen entdecken müssen (z. B. Landwehr, 1994). Das ist aber ein Fehlschluss. Konsequenz zu Ende gedacht würde dies bedeuten, dass alle Lernenden die gesamten Errungenschaften mehrerer tausend Jahre kultureller Entwicklung je einzeln selbst wieder entdecken müssten. Das kann nicht sinnvoll sein. Zu Beginn wird deshalb meist eine klare Präsentation des aktuellen Standes des Wissens stehen, welche die Lernenden vor die immer noch grosse Aufgabe stellt, eine eigene Version des damit gemeinten in ihrem persönlichen Wissen zu konstruieren (vgl. dazu auch Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995 oder Klippert, 2001, S. 58ff). Das Entdecken beginnt anschliessend, wenn die Lernenden herausfinden müssen, welche ganz persönlichen Schwierigkeiten sich ihnen in den Weg stellen, wenn sie dieses Wissen nutzen wollen und wie sie diese Schwierigkeiten bewältigen können. Und bei genau diesem Prozess sind die Lehrenden als Begleitende unersetzlich.

#### **19.3.4 Der «Classroom Flip»**

Dem traditionellen Bild entspricht folgende Unterrichtsorganisation: Im Unterricht wird neues Material präsentiert (möglichst bis zur letzten Sekunde der Lektion); davon abgeleitet werden den Lernenden Übungen als Hausaufgaben mitgegeben. Die Verschiebung der Betonung von der Präsentation zur Begleitung verlangt im Grunde genommen genau eine Umkehrung dieser Verhältnisse. Baker (2000) prägte dafür den Begriff des «Classroom Flip», bei dem das, was im Unterricht einerseits und während dem Bearbeiten der Hausaufgaben andererseits geschieht, gegenüber dem traditionellen Bild vertauscht wird.

Figur 7: Der «Classroom Flip» (nach Baker, 2000)



### 19.4 Integrierende Module

Die verschiedenen Modultypen integrieren idealerweise die innerhalb ihres Rahmens behandelten Inhalte je auf ihre Art (z. B. die situationsorientierten Module im Hinblick auf ganz bestimmte Berufssituationen oder die fachorientierten im Rahmen einer Fachstruktur). Sollen aber die gesamten während der Ausbildung behandelten Inhalte vernetzt werden, bleibt darüber hinaus noch mannigfacher Integrationsbedarf:

- Zwischen der systematischen Darstellung in fachorientierten Modulen und der praktischen Zusammenstellung in situationsorientierten Modulen



- Zwischen Brocken von Hintergrundwissen in verschiedenen situationsorientierten Modulen
- Zwischen allen situationsorientierten Modulen
- Zwischen allen fachorientierten Modulen

Selbstverständlich sollte innerhalb jedes einzelnen Moduls bereits auf eine Vernetzung hingearbeitet werden, indem wo immer möglich und sinnvoll auf die Inhalte anderer Module verwiesen wird. Es ist aber darüber hinaus sinnvoll, exemplarisch an einer intensiveren Integration zu arbeiten, so dass die Lernenden das Gelernte als Ganzes erleben.

Darüber hinaus ist es aber auch notwendig, die Verbindung zur Arbeit im Betrieb herzustellen, d. h. eine Integration zu schaffen:

- Zwischen den Übungssituationen in der Schule und der Realsituation im Betrieb.

Dabei geht es einerseits darum, mit den Lernenden zusammen allfällige Anpassungen der behandelten Inhalte auf die Gegebenheiten konkreter Betriebe vorzunehmen. Andererseits ist es aber auch wichtig, Techniken einzuüben, die den Lernenden überhaupt erlauben, im Arbeitsalltag des Betriebs bewusst auf das in der Schule Gelernte zurückzugreifen.

Das integrierende Modul fügt sich in Form und Umfang flexibel zwischen die anderen Module einer Phase ein. Denkbare Methoden sind:

**Planspiele:** In Form eines Planspiels, bei dem eine komplexe Situation aus dem Berufsalltag durchgespielt wird, lassen sich einerseits verschiedene situationsorientierte Module verknüpfen, andererseits kann geübt werden, auch unter «realen» Bedingungen auf die Rezepte aus den situationsorientierten Modulen zurückzugreifen.

**Schriftliche Projektarbeiten:** Stellt man die Aufgabe, eine konkrete Situation aus theoretischer Sicht zu beleuchten, dann lassen sich damit ein oder mehrere situationsorientierte Module mit mehreren fachorientierten Modulen verknüpfen. Der Ausgang des Projekts sollte möglichst offen sein. Die Arbeit wird idealerweise stark von der Neugierde der Lernenden geleitet.

Die Modulevaluation eines integrierenden Moduls könnte aus einer projektartigen Arbeit bestehen, in der die Lernenden exemplarisch unter Beweis stellen, dass sie in der Lage sind, alle Themen der Phase zueinander in Bezug zu bringen. Dazu geeignet wäre z. B. eine Fallstudie (Kaiser & Künzel, 1986). Dieser Abschluss sollte den Lernenden das sichere Gefühl geben: «Ich sehe, wie die verschiedenen Teile dessen zusammenpassen, was in dieser Phase behandelt wurde».

Ziel eines integrierenden Moduls ist es also einerseits, die verschiedenen Inhalte einer Ausbildungsphase miteinander zu verknüpfen und andererseits, den Übergang in die Arbeit im Betrieb sowohl inhaltlich (Anpassung von Inhalten) wie auch «technisch» (Einüben des Rückgriffs auf Schulwissen unter Praxisbedingungen) vorzubereiten.

## **19.5 Reflexionsorientierte Module**

Ziel reflexionsorientierter Module ist der Aufbau von Reflexionswissen als Basis für eine lebenslange Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen sowie die Reflexion bereits gemachter Erfahrungen. Es sind also drei Dinge ineinander verwoben zu vermitteln:

### **1. Aufbau eines reflektierten Erfahrungsschatzes**

Die Lernenden behalten einige Erfahrungen, die das berufliche Handeln prägen werden, nicht einfach als reine Erfahrung, sondern eben als «reflektierte» Erfahrung im Gedächtnis.

### **2. Erwerb einer Reflexionsmethode**

Die Lernenden erwerben eine Technik, die es ihnen erlaubt, Erlebtes anhand theoretischer Konzepte zu reflektieren.

### **3. Reflexion als Gewohnheit**

Die Lernenden machen es sich zur Gewohnheit, diese Art der Reflexion als Teil einer professionellen Arbeitshaltung regelmässig durchzuführen.

Mit den beiden letzten Zielen wird ein Grundstock zu einer Haltung und Technik gelegt, der das weitere professionelle Handeln prägen soll.

Diese Ziele setzen einmal voraus, dass mögliche Inhalte wie Konzepte, Modelle usw. gut daraufhin überprüft werden müssen, ob sie sich überhaupt als Reflexionswissen eignen. Dies ist nur der Fall, wenn es möglich ist, die Erfahrungen mittels dieser Inhalte zu beschreiben und wenn diese Beschreibung zu einem Erkenntnisgewinn führt. Anhand der Beschreibung muss erkennbar werden, ob sinnvoll gehandelt wurde, ob alternative Vorgehensmöglichkeiten bestehen usw..

Zum Zweiten sollten im Unterrichtsverlauf aber nicht einfach diese Inhalte, sondern der tatsächliche Reflexionsvorgang im Zentrum stehen. Dies ergibt sich am einfachsten, wenn von konkreten Erfahrungen der Lernenden ausgegangen wird. Ein mögliches Vorgehen ist folgender Ablauf in sechs Schritten (vgl. Kaiser, 2002):

1. Die Lernenden erzählen von Erfahrungen, die sie in letzter Zeit gemacht haben und die sie beschäftigen.
2. Es wird ein geeignetes theoretisches Konstrukt gewählt, anhand dessen sich eine dieser Erfahrungen reflektieren lässt.
3. Das Konstrukt wird in seinen wesentlichen Aspekten dargestellt.
4. Die ausgewählte Erfahrung wird mit den Begriffen des Konstruktes beschrieben.
5. Aus der Gegenüberstellung der konkreten Erfahrung und des theoretischen Konstrukts erfolgt eine Bewertung der Erfahrung. Dabei kann sich zeigen:
  - a) **Korrekt:** Das Vorgehen in der Situation war aus der Sicht des gewählten Konstruktes korrekt.
  - b) **Sinnvolle Abweichung:** Das Vorgehen entsprach zwar nicht dem, was aufgrund des gewählten Konstruktes korrekt gewesen wäre, die Abweichung war aber situationsangemessen.
  - c) **Fehler:** Das Vorgehen war falsch, da es nicht den Vorgaben des gewählten Konstrukts entsprach und/oder nicht situationsangemessen war.
6. Aufgrund der Resultate der Bewertung werden Konsequenzen gezogen.

Dieses Grundschema lässt sich auf verschiedenste Arten variieren. Haben die Lernenden schon das nötige Vorwissen, können sie selbst ein Konzept vorschlagen und auch darstellen. Andernfalls liegen Wahl und Präsentation bei der Lehrperson. Die Lehrperson kann direktiv eingreifen, wenn ein neues Konzept eingeführt oder vertieft werden muss. Sie kann die Führung mehr den Lernenden überlassen, wenn die Verarbeitung von Erfahrungen im Vordergrund stehen soll. Es lassen sich so also ganz unterschiedliche Unterrichtseinheiten gestalten.

Damit aber die Reflexion konkreter Erfahrungen anhand abstrakter Konzepte bei den Lernenden zur Gewohnheit wird, empfiehlt es sich, immer denselben Ablauf zu wählen und diesen Ablauf von Zeit zu Zeit auch explizit zum Thema zu machen.

Es ist nicht zweckmässig, ein reflexionsorientiertes Modul mit einem speziellen Test abzuschliessen. Was durch die Reflexionsarbeit bei den einzelnen Lernenden ausgelöst wird, ist sehr unterschiedlich. Wichtiger ist deshalb, dass erreicht wird, dass sich alle Lernenden intensiv an dieser Arbeit beteiligen. Allenfalls kann verlangt werden, dass die Lernenden in geeigneter Weise dokumentieren, wie sie die jeweils im letzten Schritt des Ablaufs erarbeiteten Konsequenzen umgesetzt haben.

Derselbe Ablauf wie in reflexionsorientierten Modulen kann auch als reflektierende Fallbesprechung im Betrieb eingesetzt werden. Hier findet er

als strukturiertes Gespräch zwischen Lernender oder Lernendem und der Person statt, welche die Lernenden im Betrieb begleitet. Bewährt hat sich folgendes Muster:

### **Vorbereitung der Fallbesprechung**

Der/die Lernende bereitet die Fallbesprechung möglichst selbstständig vor.

1. Er/sie beschreibt als Erzählung eine erlebte berufliche Situation und was er oder sie in dieser Situation getan hat.
2. Danach notiert er/sie sich zu einem oder zwei Zielen der betrieblichen Ausbildung ein Konzept oder eine Handlungsanweisung, die in diesem Zusammenhang handlungsleitend sein könnten.
3. Und zuletzt beschreibt und beurteilt er/sie die erlebte Situation aus der Sicht des gewählten Konzeptes.
4. Der/die Lernende übergibt ihre Vorbereitungen rechtzeitig an die betreuende Person, so dass diese sie vor der Besprechung noch durchlesen kann.

### **Die eigentliche Besprechung**

1. Die betreuende Person liest vorgängig die Vorbereitung des/der Lernenden und bildet sich eine eigene Meinung.
2. Der/die Lernende und die betreuende Person diskutieren das verwendete Konzept und ihre Einschätzung der Situation aus Sicht des Konzeptes.
3. Die Fallbesprechung und vor allem die weiteren Schritte, die sich daraus ergeben, werden auf einem entsprechenden Formular dokumentiert.

Ziel einer reflexionsorientierten Einheit in der Schule oder im Betrieb ist es also, dass die Lernenden einerseits einen Teil ihres situativen Wissens bewerten und dass sie andererseits die Gewohnheit erwerben, ihr Handeln regelmäßig zu reflektieren.

## Literatur

- Anderson, J. R. (1989) A theory of the origins of human knowledge. *Artificial Intelligence*, 40; 313–352.
- Arets, J., Obex, F., et al. (1999) *Professionelle Pflege 1. Theoretische und praktische Grundlagen*. Bern: Huber.
- Bader, R. (2000) Konstruieren von Lernfeldern. In: R. Bader & P. F. E. Sloane (Hrsg.) *Lernen in Lernfeldern*. Markt Schwaben.
- Baker, J. W. (2000) The «Classroom Flip»: Using Web course management tools to become the guide by the side. In: J. A. Chambers (eds.) *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville, FL, Florida Community College at Jacksonville; 9–17.
- Bedard, J. & Chi, M. T. H. (1992) *Expertise*. Current Directions in Psychological Science, 1; 135–139.
- Benner, P. (1994) *Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert*. Bern: Huber.
- Brooks, R. A. (1991) Intelligence without representation. *Artificial Intelligence*, 47; 139–159.
- Buchanan, B. G. & Shortliffe, E. H. (1984) *Rule Based Expert Systems: The MYCIN experiment of Stanford Heuristic Programming Project*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. & Farr, M. J., Eds. (1988) *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989) Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: L. B. Resnick (ed.) *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum; 453–494.
- Deppermann, A. & Spranz-Fogasy (2001) Theorien und Eigenschaften von Gesprächssituationen. In: K. Brinker et al. (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin; 1148–1161.
- Dörig, R. (2003) *Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*. Stuttgart: WiKu-Verlag.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987a) From Socrates to Expert Systems: The Limits of Calculative Rationality. In: P. Rabinow & W. M. Sullivan (eds.) *Interpretive Social Science: A Second Look*. Berkeley, CA, University of California Press; 327–350.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987b) *Künstliche Intelligenz*. Rheinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2000) Kompetenzerwerb im Wechselspiel von Theorie und Praxis. In: P. Benner, C. A. Tanner & C. A. Chelsa (Hrsg.) *Pflegeexperten*. Bern, Huber; 45–68.
- Gibson, J. J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Grell, J. & Grell, M. (1996) *Unterrichtsrezepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hativa, N. & Lesgold, A. (1991) The computer as a tutor – can it adapt to the individual learner? *Instructional Science*, 20; 49–78.

- Heid, H. (2001) Situation als Konstrukt: Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (3); 513–528.
- Kaiser, H. (1998) *Lehren mit dem Computer. Theoretischer Hintergrund und praktische Anregungen*. Wabern: Bereich Berufsbildung des Schweizerischen Roten Kreuzes.
- Kaiser, H. (2002) *Wirksame Weiterbildungen gestalten: Das Schienenmodell*. Aarau: Sauerländer.
- Kaiser, H. (2005) *Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens*. Bern: h.e.p. verlag.
- Kaiser, H. & Künzel, M. (1996) Fallstudien – ein Instrument um Praxis und Theorie zu entwickeln. *Journal SRK*, März 1996; 42–44.
- Klippert, H. (2001) *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (1999a) Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 26 (Juni); 37–60.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (1999b) *Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula*. München.
- Landwehr, N. (1994) *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Verlag für Berufsbildung, Sauerländer.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1998) *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Ludwig, I. & Schäfer, M. (2004) *Kompetenzbeschreibung entsprechend den Qualifikationsniveaus der Bildungssystematik*. Bericht Nr., Aarau, WE'G. Bereich Pflege und Betreuung.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1995) *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. Forschungsbericht Nr. 60, München, Ludwig Maximilians Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Mandl, M. & Gerstenmaier, J., Eds. (2000) *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen, Hogrefe.
- Maturana, H. R. (1982) *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig: Vieweg.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987) *Der Baum der Erkenntnis*. Bern: Scherz.
- Max, C. (1999) *Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- McDermott, J. (1982) *A Rule-Based Configurer of Computer Systems*. *Artificial Intelligence*, 19 (1); 39–88.
- Mérö, L. (1990) *Ways of Thinking*. Singapore: World Scientific.
- Neuweg, G. H. (1999) *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Newell, A. & Simon, H. A. (1972) *Human problemsolving*. Englewood Cliffs N. J.
- Oesterreich, R. (1994) *Das Netz erinnerbaren Handelns: Ein Gedächtnismodell*. Heidelberg: Asanger.

- Rauner, F. (1999a) Der berufswissenschaftliche Beitrag zur Qualifikationsforschung und zur Curriculumentwicklung. In: J.-P. Pahl, F. Rauner & G. Spöttl (Hrsg.) *Berufliches Arbeitsprozesswissen*. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaft. Baden-Baden, Nomos; 339–363.
- Rauner, F. (1999b) Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95 (3); 424–446.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (1994) Verstehen als pädagogischer Prozess und didaktische Aufgabe. In: K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.) *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern, Huber; 9–35.
- Salmoni, A. W. (1989) Motor Skill Learning. In: D. H. Holding (ed.) *Human Skills*. Chichester, John Wiley & Sons; 197–277.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1986) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Suchman, L. A. (1987) *Plans and situated actions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- VanLehn, K. (1990) *Mind Bugs: The origins of procedural misconceptions*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1974) *Denken und Sprechen* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Watzlawik, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. P. (1969) *Menschliche Kommunikation*. Bern und Stuttgart: Huber.
- Wenger, E. (1987) *Artificial intelligence and tutoring systems: Computational and cognitive approaches to the communication of knowledge*. Los Altos, Cal.: Morgan Kaufmann.
- Winograd, T. & Flores, F. (1989) *Erkenntnis Maschinen Verstehen – Zur Neugestaltung von Computersystemen*. Berlin: Rotbuch.

## Verzeichnis der Figuren

- Figur 1: Drei Schritte zum Curriculum
- Figur 2: Typischer Verteilung der Modultypen über eine Ausbildung von drei Jahren
- Figur 3: Konstitutive Elemente von Pflegesituationen © G. Hundenborn, A. Kreienbaum & B. Knigge-Demal,
- Figur 4: Systemischer Ansatz von Pflege © G. Hundenborn & A. Kreienbaum
- Figur 5: Das traditionelle Bild rationalen Handelns
- Figur 6: Ineinandergreifen von Handeln und Reflektieren
- Figur 7: Der «Classroom Flip» (nach Baker, 2000)



## Weitere Titel in dieser Reihe



Hansruedi Kaiser

**Wirksames Wissen aufbauen**  
Ein integrierendes Modell des Lernens



Christoph Städeli, Willy Obrist, Peter Säggerer

**Kerngeschäft Unterricht**  
Ein Leitfaden für die Praxis



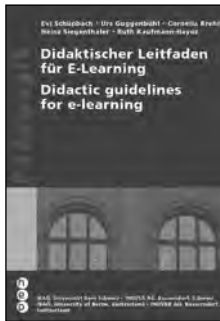
Willy Obrist, Christoph Städeli

**Wer lehrt, prüft**  
Aktuelle Prüfungsformen konkret



Gerri Thomann

**Ausbildung der Auszubildenden  
für Erwachsenenbildung Luzern und Zürich**



Evi Schüpbach, Urs Guggenbühl, Cornelia Krehl,  
Heinz Siggenthaler, Ruth Kaufmann-Hayoz

**Didaktischer Leitfaden für E-Learning**



Peter Gasser

**Lehrbuch Didaktik**



Maja Graf

**eModeration**  
Lernende im Netz begleiten  
Ein Leitfaden



Philipp Gonon

**Arbeit, Beruf und Bildung**



Philipp Gonon

**Betriebliche Weiterbildung**  
Empirische Befunde, theoretische Perspektiven  
und aktuelle Herausforderungen



Agnes Weber

**Problem-Based Learning**

Ein Handbuch für die Ausbildung auf der  
Sekundarstufe II und der Tertiärstufe



Ruth Meyer

**Lehren kompakt**

Von der Fachperson zur Lehrperson

Mehr Informationen: [www.hep-verlag.ch](http://www.hep-verlag.ch)



