

Leitfaden zur Entwicklung und Einführung modularisierter Curricula in beruflichen Bildungsgängen der Altenpflege

im Rahmen des Projektes
„Modell einer gestuften und modularisierten
Altenpflegequalifizierung“

Projektleiterinnen
Prof'in Dr. Barbara Knigge-Demal
Prof'in Gertrud Hundenborn

Stand: Oktober 2011

gefördert vom:



**Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend**

gefördert vom:

**Ministerium für Gesundheit,
Emanzipation, Pflege und Alter
des Landes Nordrhein-Westfalen**



Impressum

Der Leitfaden zur Entwicklung und Einführung modularisierter Curricula in beruflichen Bildungsgängen der Altenpflege wurde auf den theoriegeleiteten Grundlagen und Erfahrungen des Projektes „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ im Zeitraum zwischen 2008 und 2011 entwickelt.

Herausgeber

Fachhochschule Bielefeld
Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung (dip) e.V., Köln

Projektleiterin - Teil 1

Prof`in Gertrud Hundenborn
Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung (dip) e.V., Köln

Autorinnen und Autor – Teil 1

Prof`in Gertrud Hundenborn
Dr. phil. Dipl. Pflegewiss. Susan Rosen
Dipl. Pflegepäd. Peter Scheu M.A.

Mitwirkende – Teil 1

Dipl. Berufspäd. Kerstin Seifert M.A.

Projektleiterin - Teil 2

Prof`in Dr. Barbara Knigge-Demal
Fachhochschule Bielefeld

Autorinnen – Teil 2

Prof`in Dr. phil. Barbara Knigge-Demal
Dipl. Psych. Sabine Kluwe

Mitwirkende – Teil 2

Dipl. Berufspäd. Constanze Eylmann
Angela Nikelski, MPH
Eva Trompetter, MPH

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 1 |
| TEIL 1: ENTWICKLUNG MODULARISierter CURRICULA | 3 |
| 1 Hintergrund und Zielsetzung der Modularisierung | 4 |
| 1.1 Gesellschaftliche Entwicklungen und Auswirkungen auf die berufliche Altenpflege.. | 4 |
| 1.2 Bildungspolitische und berufspädagogische Entwicklungen..... | 5 |
| 2 Grundlagen der Modularisierung und curriculare Gestaltungsmerkmale von Modulen..... | 7 |
| 2.1 Grundlagen der Modularisierung..... | 7 |
| 2.2 Konzeptionelle Grundlagen der Modulentwicklung..... | 8 |
| 2.2.1 <i>Das Kompetenzprofil des Berufes als Ausgangspunkt der Modulentwicklung</i> | 8 |
| 2.2.2 <i>Die Ausweisung von Zielen als berufliche Handlungskompetenzen.....</i> | 8 |
| 2.2.3 <i>Lernergebnisse und Modulprüfung als Erfolgskriterien von Lernprozessen .</i> | 9 |
| 2.2.4 <i>Vom Lehraufwand zum Lernaufwand</i> | 9 |
| 2.2.5 <i>Leistungspunkte als Zertifizierungsgrundlage von Modulen.....</i> | 10 |
| 2.2.6 <i>Modultypen zur Unterscheidung von Lernprozessen.....</i> | 10 |
| 2.2.7 <i>Pflicht und Wahlmöglichkeiten</i> | 11 |
| 2.2.8 <i>Komplexität handhaben – Entwicklung von Moduleinheiten</i> | 11 |
| 2.3 Die curriculare Darlegung von Modulen in einem Modulhandbuch | 12 |
| 3 Der curriculare Transformationsprozess..... | 15 |
| 1. Phase: Curriculare Ausgangssituation klären | 15 |
| 2. Phase: Module konzipieren und darlegen | 18 |
| 3. Phase: Module systematisch zusammenstellen | 19 |
| 4 Exemplarische Darlegung eines Moduls der dreijährigen Altenpflegeausbildung | 20 |
| 5 Vergabe von Leistungspunkten..... | 28 |
| 5.1 Zuweisung von ECVET-Leistungspunkten..... | 28 |
| 5.2 Eckpunkte zur Ausweisung des Workloads | 29 |
| 6 Handhabung der Darlegungselemente eines Moduls am Beispiel der dreijährigen Altenpflegeausbildung | 32 |
| 6.1 Darlegungselemente der Module..... | 32 |
| 6.2 Darlegungselemente der Moduleinheiten | 36 |
| TEIL 2: EINFÜHRUNG MODULARISierter CURRICULA..... | 38 |
| Einleitung | 39 |
| 1 Hintergrund | 39 |
| 1.1 Organisationsentwicklung und Veränderungsmanagement | 42 |
| 1.2 Personalentwicklung | 44 |
| 1.3 Unterrichtsentwicklung..... | 45 |



Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 2 Forschungsstand im Modellprojekt | 47 |
| 2.1 Erkenntnisse zur Schulentwicklung | 47 |
| 2.2 Erkenntnisse zur Personalentwicklung | 54 |
| 2.2.1 <i>Didaktisch-methodische Anforderungen</i> | 54 |
| 2.2.2 <i>Orientierung in den Modulen - Planung und Umsetzung des modularisierten Curriculums</i> | 54 |
| 2.2.3 <i>Typische Schwellen und Hindernisse</i> | 55 |
| 2.2.4 <i>Entwicklungsräume, Entwicklungsanstöße</i> | 56 |
| 2.2.5 <i>Kommunikation und Kooperation im Dienste der Module</i> | 56 |
| 2.3 Erkenntnisse zur Unterrichtsentwicklung | 58 |
| 2.3.1 <i>Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler</i> | 58 |
| 2.3.2 <i>Die Perspektive der Lehrenden</i> | 65 |
| 3 Resultierende Empfehlungen an die Bildungseinrichtungen..... | 67 |
| LITERATUR..... | 75 |
| Teil 1 | 76 |
| Teil 2 | 79 |
| ANLAGEN | 82 |
| Anlage 1: Exemplarische Berechnung der Leistungspunkte eines Moduls | 83 |
| Anlage 2: Beispiel – Anlage zum Jahreszeugnis | 84 |

Die sich vollziehenden gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland stellen in besonderer Weise den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen vor große Herausforderungen. Nicht selten werden dabei die folgenden Entwicklungslinien skizziert, die auch in Zukunft den Beschäftigungsbereich weiter prägen werden: der demografische Wandel, die zunehmende Dynamik im Beschäftigungsbereich sowie bildungspolitische Forderungen nach angemessenen Konzepten einer zukunftsorientierten, flexiblen Qualifizierung, auch im Kontext des europäischen Bildungsraumes. Die sich abzeichnenden Entwicklungslinien lassen sich als Bündel neuer Herausforderungen interpretieren, die Modernisierungserfordernisse nach sich ziehen und letztlich in der Bildungsforschung und -politik dazu führen, das Berufsbildungssystem insgesamt auf den Prüfstand zu stellen, um den heutigen Veränderungsprozessen in ihrer Gesamtheit und Komplexität entsprechen zu können. Mit Blick auf das Qualifikationssystem in den Pflegeberufen gilt dies sowohl für die Ziele und Inhalte als auch für die Strukturen der Bildungsangebote.

Das Kooperationsprojekt zwischen der Fachhochschule Bielefeld und dem Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. will in beiden Feldern – für den Beschäftigungs- wie für den Bildungsbereich – richtungsweisende Beiträge leisten. Neben der Entwicklung und Konsensualisierung einer Empfehlung für einen „Qualifikationsrahmen für die Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen“ leistet es durch die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines modularisierten Qualifikationsmodells einen entscheidenden Beitrag für den Bildungsbereich. In der Projektlaufzeit bis 2011 wurde ein modularisiertes Konzept für drei ausgewählte Bildungsgänge entwickelt, exemplarisch in kooperierenden Bildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen erprobt und evaluiert. Neben der einjährigen Ausbildung zur Altenpflegehelferin/zum Altenpflegehelfer und der dreijährigen Ausbildung zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger bezieht sich die Konzeptentwicklung auf die Weiterbildung zur „Leitung einer pflegerischen Einheit“. Auf der Grundlage der Entwicklungs- und Erprobungserfahrungen sowie der Evaluationsergebnisse ist auch der vorliegende Leitfaden entstanden. Er beschreibt einen möglichen Weg, wie Verantwortliche in Bildungsgängen der beruflichen Altenpflege auf der Grundlage vorhandener Materialien ihre Curricula in Form von Modulen strukturieren können. Der Leitfaden soll eine begriffliche Orientierung bieten sowie Bildungsverantwortliche zur Umstellung auf modularisierte Konzepte ermutigen und sie bei ihrer Entwicklung und Einführung unterstützen.

Der vorliegende Leitfaden zur Modularisierung von Bildungsgängen in der Altenpflege gliedert sich in zwei Teile. Teil 1 beinhaltet neben einem kurzen Eingehen auf die Hintergründe sowie einem knappen theoretischen Aufriss zur Modularisierung die Darlegung wichtiger Entscheidungs- und Entwicklungsschritte, die bei einer Transformation vorliegender Lehrplan- und Curriculummaterialien in modularisierte Konzepte beachtet werden sollten. Da die handlungsleitende Funktion des Dokumentes ganz im Vordergrund steht, verzichtet der Leitfaden in diesem Teil bewusst auf die ausführliche Darstellung von Theorien, die dem vorgeschlagenen Vorgehen zugrunde liegen. Diese können bei Bedarf den übrigen Projektdokumenten entnommen werden.

Im Anschluss an Teil 1 zur Umstellung auf ein modularisiertes Curriculum befasst sich der zweite Teil des Leitfadens aus dem Modularisierungsprojekt mit den Bedingungen und Erfordernissen einer erfolgreichen Implementierung eines solchen Ausbildungskonzepts. Die hierzu dargestellten Ergebnisse und Empfehlungen stützen sich auf die systematisch erhobenen Evaluationsdaten des Modularisierungsprojekts. Umfangreiche Daten zum Lernen in Modulen aus Schülersicht, zur Unterrichtsgestaltung durch die Lehrenden sowie



Vorwort

zur Lernortkooperation haben den Umstellungsprozess an den Modellschulen transparent gemacht.

Im Teil 2 führt Kapitel 1 zunächst in die Themen Schulentwicklung, Organisations- und Veränderungsmanagement sowie Personal- und Unterrichtsentwicklung ein. Das 2. Kapitel verdeutlicht anhand der Evaluationsergebnisse die Anforderungen an Kompetenz und Organisation des Personals im Zuge der Modularisierung. Weiter geben sie Anregungen zur Schulorganisation und zur Unterrichtsentwicklung. Im Kapitel 3 wurde ein Empfehlungskatalog von Bildungseinrichtungen bei der Umstellung auf modularisierte Konzepte genutzt werden können. In dieses Kapitel wurden auch Erfahrungen und Erkenntnisse aus der direkten Zusammenarbeit mit den Modellschulen einbezogen.

Bielefeld und Köln im Oktober 2011
Für die Herausgeber

Prof. Dr. Uwe Rössler
Dekan Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit
Fachhochschule Bielefeld

Prof. Dr. Frank Weidner
Institutsdirektor, Vorsitzender
des Vorstands, dip e.V., Köln




Teil 1: Entwicklung modularisierter Curricula

1 Hintergrund und Zielsetzung der Modularisierung

1.1 Gesellschaftliche Entwicklungen und Auswirkungen auf die berufliche Altenpflege

Die demografische Entwicklung und der soziale Strukturwandel stellen unsere Gesellschaft vor bislang unvergleichbare Herausforderungen in der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen. Der Anteil alter und hochbetagter Menschen an der Gesamtbevölkerung wird weiter ansteigen. Auch wenn die Situation vieler älterer Menschen durch relativ gute soziale und gesundheitliche Ressourcen sowie durch ein hohes Maß an Autonomie in der Lebensführung und Alltagsbewältigung gekennzeichnet ist, kann doch davon ausgegangen werden, dass mit zunehmendem Alter die Wahrscheinlichkeit von gesundheitlichen Beeinträchtigungen, chronischen Krankheiten oder sonstigen Funktionseinschränkungen zunehmen wird (vgl. Statistische Ämter der Länder, 2010). Die Anzahl pflegebedürftiger Menschen beträgt bereits heute über 2,3 Millionen. Im Jahr 2009 waren insgesamt 83 % der Pflegebedürftigen 65 Jahre und älter, rund ein Drittel war über 85 Jahre alt (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). Es ist also anzunehmen, dass der Bedarf an Fremdhilfe und Unterstützungsleistungen zur Alltagsbewältigung steigen wird. Dieser steigende Hilfe- und Unterstützungsbedarf wird immer weniger durch das familiäre Netz getragen werden können, da die Zahl der Kinder in den nachwachsenden Generationen geringer sein wird und die Wohnortentfernungen zwischen den Generationen wachsen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 319 f.).

Der Altenpflege wird demzufolge eine hohe gesellschaftliche Bedeutung und ein herausragender Stellenwert in der Versorgung älterer Bürgerinnen und Bürger zukommen. Die Gruppe der älteren Menschen wird nicht nur zahlenmäßig stärker, sondern auch die Unterstützungsbedarfe werden zunehmend heterogen und komplex. Vermehrt werden chronisch kranke alte Menschen sowie alte Menschen mit Behinderungen zu betreuen sein, die Pflegeleistungen im psychischen und im somatischen Bereich benötigen. Diese werden in einem hohen Maße auch Beratung und Anleitung für Betroffene und ihre Angehörigen umfassen. Die Vielfalt biografischer und kultureller Hintergründe erfordert eine kultursensible Verständigung und Prozessgestaltung mit den alten Menschen und ihren Angehörigen. Neben der Pflege schwer- und schwerstpflegebedürftiger alter Menschen wird der Bedarf an unspezifischen allgemeinen Unterstützungsangeboten zunehmen. In den Einrichtungen der Altenhilfe zeichnet sich bereits jetzt eine Entwicklung ab, die auf die Versorgung von Menschen in allen Lebensphasen mit unterschiedlichstem Unterstützungsbedarf abzielt. Neben den bekannten stationären, teil-stationären und häuslichen Versorgungsformen für schwer- und schwerstkranke alte Menschen treten neue Betreuungs- und Versorgungsangebote, wie integrierte Wohn- und Versorgungskonzepte, Hausgemeinschaften mit Tagespflege, Kurzzeitpflege oder Gemeinschaftswohnprojekte für selbstständig lebende ältere Menschen bzw. quartierbezogene Wohnformen.

Diesen komplexen Lebens- und Pflegesituationen in vielfältigen Lebens- und Wohnformen, in verschiedenen Versorgungskontexten und Netzwerken, die mit einem differenzierten Pflege- und Hilfebedarf einhergehen, muss einerseits durch einen flexiblen und situationsangemessenen Personaleinsatz entsprochen werden. Andererseits müssen Bildungsgänge neu überdacht und so konzipiert werden, dass sie eine schnelle und flexible Anpassung an die sich verändernden Qualifikations- und Kompetenzanforderungen ermöglichen.

1.2 Bildungspolitische und berufspädagogische Entwicklungen

Die Anpassungserfordernisse, die sich vor dem Hintergrund der demografischen Veränderungen für den Bereich der Altenpflegequalifizierung ergeben, fügen sich ein in die Entwicklungen des europäischen Bildungsraumes. Auf europäischer Ebene mehren sich die bildungspolitischen Forderungen nach Transparenz, Flexibilität und Mobilität in der beruflichen Bildung, wie sie im Bologna-Prozess und in der Lissabon-Agenda ihren Niederschlag gefunden haben. Insbesondere seit dem Brügge-Kopenhagen-Prozess wird von der EU die Modularisierung der beruflichen Bildung favorisiert. Der von der Europäischen Kommission 2002 aufgestellte Aktionsrahmen intendiert u. a. die Stärkung der europäischen Dimension der Berufsbildung, die Förderung der Mobilität, die Stärkung der interkulturellen Kompetenz und die Öffnung von Ausbildungsprogrammen und Lehrplänen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005).

Das in der Berufsausbildung einmal erworbene Wissen und die erworbenen Kompetenzen reichen für ein Berufsleben nicht mehr aus, um mit den raschen Veränderungen in der Arbeitswelt Schritt zu halten und den sich schnell verändernden Anforderungen gewachsen zu sein. Vor diesem Hintergrund hat die Europäische Kommission ein Memorandum über lebenslanges Lernen vorgelegt. Auf dieser Grundlage wurde auch für Deutschland eine „Strategie für lebenslanges Lernen...“ entwickelt (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004). Ziel dieser Strategie ist die Unterstützung und Anregung des Lernens für alle Bürgerinnen und Bürger in den verschiedenen Lebensphasen. Die Einbeziehung informellen Lernens, die Selbststeuerung von Lernprozessen in Verbindung mit Lernberatung, die Kompetenzentwicklung, die Vernetzung von modularen Lernangeboten sowie Praxisnähe und Transferorientierung gehören zu den zentralen Entwicklungsschwerpunkten, die für junge Erwachsene mit dem Eintritt in eine Berufsausbildung und in die Arbeitswelt von besonderer Bedeutung sind. Die in diesem Lebensalter eintretenden Veränderungen und Weichenstellungen sind von besonderer Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung, für die künftige berufliche Entwicklung und den weiteren Lernprozess (vgl. ebd.).

Im Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen sind zum überwiegenden Anteil Frauen beschäftigt. Bildungshintergrund, private Situation und/oder Migrationshintergrund erschweren nicht selten den Zugang zu einer qualifizierten Ausbildung (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2010). Die Strategie des lebenslangen Lernens will in einem ihrer Entwicklungsschwerpunkte die Bildungsteilhabe von Menschen stärken und einen chancengerechten Zugang zum Bildungssystem eröffnen.

Konzepte einer flexiblen und gestaltungsoffenen beruflichen Bildung, die in Deutschland zunehmend diskutiert werden, eröffnen neben einer Verständigung auf Kerncurricula Wahlmöglichkeiten, mit denen die Bildungseinrichtungen auf rasche Veränderungen, auf regionale Herausforderungen reagieren und Lernende individuelle Schwerpunktsetzungen bereits in der beruflichen Erstausbildung vornehmen können (vgl. z. B. Spöttl, Blings 2011; Rauner 2004).

Modulare Bildungs- und Lernangebote versprechen die Flexibilität, die für eine rasche Anpassung an sich verändernde berufliche Erfordernisse und für eine individuell biografische Lern- und Berufsentwicklung gleichermaßen gewünscht ist.

Mit der Modularisierung von Bildungsgängen werden insbesondere folgende Ziele in Verbindung gebracht:

- die Förderung vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

- die Vergleichbarkeit erworbener Qualifikationen und Kompetenzen auf nationaler und europäischer Ebene
- der Erwerb von Teilqualifikationen bei gleichzeitiger Ausrichtung der einzelnen Qualifizierungsgänge auf einen Berufsabschluss
- die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung
- die Erleichterung einer Anrechnung formaler, non-formaler und informell erworbener Kompetenzen
- die schnellere und leichtere curriculare Anpassung an Veränderungen in den beruflichen Handlungsfeldern
- die Unterstützung institutioneller Profilbildung über das Angebot von Wahlmöglichkeiten
- die Unterstützung persönlicher Profilbildung durch Wahlmöglichkeiten.

2 Grundlagen der Modularisierung und curriculare Gestaltungsmerkmale von Modulen

2.1 Grundlagen der Modularisierung

Mit der Modularisierung wird das Ziel verfolgt, Bildungswege zu verkürzen und zu flexibilisieren. Dies soll vor allem durch die Anerkennung und Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen auf Bildungsgänge erreicht werden. Anerkennung und Anrechnung haben sowohl für die Förderung von horizontaler als auch von vertikaler Durchlässigkeit Bedeutung.

Horizontale Durchlässigkeit fokussiert die Möglichkeit, einen begonnenen Bildungsgang nach einer Unterbrechung (z. B. Elternzeit) ggf. auch an einer anderen Bildungseinrichtung zu beenden. Die bereits zertifizierten Teile des Bildungsganges können in einen anderen Bildungsgang transferiert und als im neuen Kontext gültige Leistung anerkannt werden. Dabei geht es um den Wechsel zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen (vgl. Reglin, Schöpf 2007, 40). In der pflegerischen Bildung geht es derzeit insbesondere um den Wechsel zwischen den pflegerischen Kernberufen in den dreijährigen Bildungsgängen oder zwischen denen auf einem niedrigeren Niveau liegenden Helfer- und Assistenzausbildungen. Horizontale Durchlässigkeit bezieht sich immer auf Möglichkeiten des Wechsels zwischen Bildungsgängen eines Qualifikationsniveaus.

Die vertikale Durchlässigkeit dagegen ist auf die Verbindung zwischen Bildungsgängen verschiedener Qualifikationsstufen ausgerichtet. Sie soll einen Anschluss an einen erzielten Abschluss ermöglichen. Dabei steht insbesondere der Anschluss an die nächst höhere Qualifikationsstufe im Vordergrund. Zertifizierte Teilqualifikationen eines Bildungsganges können im Fortgang der Bildungsbiografie der Lernenden z. B. auf ein Studium angerechnet werden (vgl. Reglin, Schöpf 2007, 40).

Die Module als abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten weisen spezifische Merkmale auf, die eine Anerkennung erleichtern. Neben den Handlungskompetenzen machen insbesondere auch die Lernergebnisse transparent, über welches Wissen und Können und über welche Einstellungen die Lernenden nach Abschluss des Lernprozesses verfügen (vgl. Europäisches Parlament und Rat 2009). Der erbrachte Workload ist durch die Angabe von Leistungspunkten ausgewiesen. Darüber hinaus bestätigt die Note der Modulabschlussprüfung den Leistungsstand der Lernenden. Damit sind die strukturellen Voraussetzungen für eine leichtere Anrechnung und Anerkennung von Modulen als Teilqualifikationen gegeben.

In einem entsprechenden Äquivalenzverfahren können Handlungskompetenzen und Lernergebnisse einzelner Module auf ihre Gleichwertigkeit mit Modulen des nächst höheren Bildungsganges überprüft werden (vgl. Knigge-Demal, Bergmann-Tyacke, Schürmann, 2006; Knigge-Demal, Schürmann 2009). Die Schritte dazu und deren Bescheinigung müssen rechtlich geregelt werden. Die Module der Bildungsgänge sind bereits auf diesen Prozess ausgerichtet.

Aus Sicht der Curriculumkonstruktion sind Module in sich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten, die auf den Erwerb von (Teil-)Qualifikationen ausgerichtet sind.

„Module bezeichnen ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann. Es ist qualitativ (Inhalte) und

quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und muss bewertbar (Prüfung) sein.“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002, S. 4).

Vor dem Hintergrund von Erfahrungen mit Modulsystemen in anderen Ländern und den Gegebenheiten des deutschen (Berufs-)Bildungssystems beschreibt Kloas Module als einzeln zertifizierbare Qualifikationen, die jedoch immer Teil eines Ganzen bleiben. Die mit der Bearbeitung von Modulen erworbenen Teilqualifikationen beziehen sich auf einen geregelten Berufsabschluss. Insofern ersetzen die erworbenen Teilqualifikationen nicht die Abschlussprüfung vor der zuständigen Stelle (vgl. Kloas 1997).

Didaktisch sind Module auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz ausgerichtet. Diese ist nach Reetz (2005) Ausdruck eines modernen ganzheitlichen, flexiblen und individualisierten sowie zukunfts offenen Zielkonzeptes der Berufsausbildung, das sowohl den veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems als auch den Gestaltungsbedürfnissen der Menschen Rechnung tragen soll. Damit zielen die Module nicht nur auf den Erwerb von Fähigkeiten, die vom Arbeitsmarkt bzw. Berufsfeld optimal zu verwerten sind, sondern intendieren auch die Persönlichkeitsbildung und weisen einen Subjektbezug auf. Mit der Ausrichtung auf den Erwerb von Handlungskompetenzen vereinen Module folglich Aspekte der Bildung und Qualifikationsaspekte.

Die Zusammenstellung einzelner Module zu einem Gesamtkonzept wird als modulares System bezeichnet. „Ein Modul stellt damit eine Einheit bzw. ein Bauelement dar, welches Bestandteil eines größeren Ganzen ist, innerhalb dessen jedes Modul eine definierte Funktion hat. Einzelne Module können durch andere ersetzt werden. So ergibt sich eine Vielzahl möglicher Kombinationen. Ein modulares System ist flexibel, denn während des Zusammenbaus und nach dessen Fertigstellung sind Umbau und neue Modulkombinationen leicht möglich.“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, ebd.).

2.2 Konzeptionelle Grundlagen der Modulentwicklung

Modulbeschreibungen weisen in ihrer curricularen Darlegungsform einerseits Elemente aus, wie sie auch für andere curriculare Darlegungsformen üblich sind. Andererseits beinhaltet die Beschreibung von Modulen in einem Modulhandbuch typische Elemente, die im unmittelbaren Zusammenhang mit den Zielen modularer Konzepte zu sehen sind (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002, S. 16 f.).

2.2.1 Das Kompetenzprofil des Berufes als Ausgangspunkt der Modulentwicklung

Module sind abschlussorientierte bzw. outcomeorientierte curriculare Bausteine, die auf zertifizierbare Teil-Qualifikationen bzw. Kompetenzen eines Berufsbildes ausgerichtet sind. Die Entwicklung von Modulen erfolgt deshalb nicht ausgehend von Fächern oder Inhalten. Vielmehr stellt das Kompetenzprofil des dem Bildungsgang zugrunde liegenden Berufsbildes den Ausgangspunkt für die Modulentwicklung dar.

2.2.2 Die Ausweisung von Zielen als berufliche Handlungskompetenzen

Didaktisch sind Module auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz ausgerichtet, die ausgewählten Teil-Qualifikationen bzw. Kompetenzen eines Berufsprofils entsprechen. Die Zielentscheidungen bei der Entwicklung und Beschreibung von Modulen werden deshalb als berufliche Handlungskompetenzen ausgewiesen. Diese bringen zum Ausdruck, in welcher Weise und auf welchem Anspruchsniveau die in der beruflichen Altenpflege Tätige die dem Modul zugrunde gelegten beruflichen Handlungssituationen bewältigen können sollen. Da berufliche Handlungssituationen in der Regel komplex sind, spiegelt sich diese Komplexität in den erforderlichen Handlungskompetenzen wider. Diese bringen

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

auch zum Ausdruck, welcher Verantwortungs- und Aufgabenbereich mit dem jeweiligen Berufsbild bzw. Bildungsgang einhergeht. So machen die zur Beschreibung der Handlungskompetenzen gewählten Formulierungen etwa deutlich, ob Durchführungsverantwortung für einzelne delegierte Pflegemaßnahmen im Rahmen des Pflegeprozesses übernommen wird, ob Verantwortung für die Gestaltung komplexer Pflegeprozesse oder für die Leitung von pflegerischen Einheiten übernommen wird.

2.2.3 Lernergebnisse und Modulprüfung als Erfolgskriterien von Lernprozessen

Module gelten als inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten, die bewertbar sind. Dies ist vor allem über die Ausweisung von Lernergebnissen möglich. Sie konkretisieren die mit dem Modul verbundenen Handlungskompetenzen, indem sie Aussagen darüber treffen, über welches Wissen und Können Lernende nach erfolgreichem Absolvieren eines Moduls verfügen. Die Lernergebnisse liefern darüber hinaus deutliche Hinweise auf die methodische Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowie auf Form und Anspruchsniveau der Modulprüfung, wobei jedes Modul mit einer Prüfung abgeschlossen wird.

Lernergebnisse weisen folgende Charakteristika auf:

- Lernergebnisse beziehen sich grundsätzlich auf Abschlüsse, ausgehend von einer/einem durchschnittlichen Lernenden.
- Lernergebnisse beziehen sich auf den Tag der Prüfung, d. h. darauf was der/die Lernende an diesem Tag weiß, kann und in der Lage ist zu tun.
- Basis der Beschreibung der Lernergebnisse bildet das geltende Curriculum und normative Vorgaben.
- Lernergebnisse werden aus der Sicht der Lernenden beschrieben (Outcome) und nicht aus der Sicht des Lehrenden.
- Die Anzahl der Lernergebnisse ist abhängig von der Komplexität des Lernprogramms. Zu viele Lernergebnisse könnten Intransparenz verursachen, zu wenige wiederum wären der Transparenz nicht förderlich.
- Lernergebnisse sollten im Rahmen eines externen Evaluierungsverfahrens überprüfbar sein.
- Wie und wo die Lernergebnisse angeeignet werden, ist für die Beschreibung unwesentlich (z. B. Präsenzunterricht, praktische Ausbildung, Selbststudium) (vgl. Grün u. a. 2009, 4 f.).

Bei der Formulierung und Spezifizierung von Lernergebnissen ist ein aktives Verb zu verwenden, das Angaben darüber macht, worauf sich das Wissen, Können und die Einstellungen der Lernenden beziehen bzw. um welche Art der Leistung es sich handelt. Uneindeutige Formulierungen sollten vermieden werden (vgl. Grün u. a. 2009, S. 5 f.).

2.2.4 Vom Lehraufwand zum Lernaufwand

Die zeitlichen Angaben in modularisierten Konzepten beziehen sich nicht, wie in anderen curricularen Darlegungsformen üblich, auf den Lehraufwand, den Lehrende für eine Curriculumeinheit aufbringen. Sie beziehen sich vielmehr auf den Lernaufwand, den Lernende für den Erwerb der mit dem Modul intendierten Kompetenzen aufbringen müssen. Die Perspektive wird also von den Lehrenden und ihrem Lehraufwand auf die Lernenden und ihren Lernaufwand verschoben. Neben der Präsenzzeit finden als Selbstlernzeiten das Selbststudium, Studienarbeiten wie die Erstellung von Hausarbeiten und Referaten sowie Zeiten für den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen Berücksichtigung.

2.2.5 Leistungspunkte als Zertifizierungsgrundlage von Modulen

Module müssen quantitativ beschreibbar sein. Mit der Angabe von „Leistungspunkten“ oder „Credits“ weisen sie ein weiteres spezifisches Curriculumelement auf (vgl. KMK 2004, S. 2 ff.). Die Vergabe der Leistungspunkte ist ausgerichtet auf den Arbeitsaufwand der Lernenden für die Aneignung der mit dem Modul intendierten Kompetenzen. Leistungspunkte (Credits) verdeutlichen die Zertifizierbarkeit der einzelnen Module. Dadurch wird grundsätzlich die Möglichkeit eröffnet, die in einem Bildungsgang bereits erworbenen Kompetenzen bzw. Teilqualifikationen auf andere Bildungsgänge anrechnen zu lassen. Sichergestellt wird die Erfassung der komplexen Lernzeiten durch ein sogenanntes Leistungspunktesystem. Dieses hat zwei Funktionen. Zum einen dient es der Akkumulation der erbrachten Leistungen der Lernenden. Für jede erfolgreich erbrachte Lernleistung werden dem Lernenden Leistungspunkte gutgeschrieben. Entsprechend vorher festgeschriebener Anforderungen führen die erworbenen Leistungspunkte zu einem bestimmten Bildungsabschluss. Dabei bleiben Module immer Teil eines Ganzen und damit Teil eines Berufsabschlusses. Auch die Summe aller Leistungspunkte ersetzt nicht die Abschlussprüfung vor der zuständigen Stelle (vgl. Kloas 1997). Zum anderen wird durch das Leistungspunktesystem der Transfer zwischen verschiedenen Bildungsstätten erleichtert. Das fordert und fördert eine stärkere Transparenz von Bildungsstrukturen und –inhalten zur Anerkennung bzw. Anrechnung erbrachter Lern- und Prüfungsleistungen (vgl. <http://www.doebler-online.de/pdf/leitfaden.pdf>). Die Noten für die jeweilige Modulabschlussprüfung werden getrennt von den Leistungspunkten ausgewiesen (vgl. KMK 2004).

2.2.6 Modultypen zur Unterscheidung von Lernprozessen

Module können in mehrerer Hinsicht voneinander unterschieden werden. In diesem Zusammenhang werden lediglich die Modultypologien beschrieben, die für die im Projekt modularisierten Bildungsgänge genutzt worden sind. Hierzu zählt zum einen die in Anlehnung an die von Lisop und Huisinga (2000) für die Lernfelddidaktik vorgenommene Unterscheidung von Modulen nach ihrer Hauptfunktion für den Lernprozess. Vor diesem Hintergrund werden Module als „Basismodule“, „Arbeitspraktische Transfermodule“ oder als „Module subjektbezogener besonderer Qualifikationen“ konzipiert. Basismodule bieten eine grundlegende Orientierung über relevante Wissensbestände aus verschiedenen Wissensbereichen. Sie ermöglichen einen Einblick in den zentralen Gegenstand von Fachwissenschaften, ihre Fragestellungen und Methoden und folgen häufig der jeweiligen Fachsystematik. Sie bilden die Grundlage für sachgerechtes und fachlich begründetes Handeln in beruflichen Situationen. Arbeitspraktische Transfermodule weisen hingegen einen ausdrücklichen Bezug zu beruflichen Situationen und den geforderten Handlungsabläufen auf. Dementsprechend folgen sie in der curricularen Konstruktion einer Handlungssystematik. Die in Arbeitspraktischen Transfermodulen beschriebenen Handlungskompetenzen beruhen auf einer „exemplarisch-situativen Transformation“ (vgl. Reetz, Seyd 2007) von beruflichen Handlungen und Problemstellungen, die eine besondere praktische Relevanz (vgl. Tramm 2003) für das Berufsfeld haben. Bei der Bearbeitung Arbeitspraktischer Transfermodule werden Fachwissen und Handlungssituation miteinander vernetzt. Die Module subjektbezogener besonderer Qualifikationen intendieren insbesondere die systematische Weiterentwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz und fokussieren die Persönlichkeitsentwicklung. Die verschiedenen Modultypen ermöglichen in einem Bildungsgang eine angemessene Berücksichtigung des Wissenschaftsprinzips, des Situationsprinzips und des Persönlichkeitsprinzips (vgl. Lipsmeier 2000). Je nach Gewichtung der jeweiligen Prinzipien variieren Anzahl und Relation von Basismodulen, Arbeitspraktischen Transfermodulen und Modulen subjektbezogener besonderer Qualifikationen.

2.2.7 Pflicht und Wahlmöglichkeiten

Module können nach ihrem Verpflichtungsgrad unterschieden werden. Pflichtmodule müssen von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines Bildungsganges absolviert werden, weil sie auf unverzichtbare Kernkompetenzen ausgerichtet sind. Wahlpflichtmodule dagegen ermöglichen es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, einzelne Module aus einer vorgegebenen Liste auszuwählen. Wahlpflichtmodule sind für ein ausgewogenes Abschlussprofil wichtig, aber nicht unerlässlich (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik und Fachstelle Studienreformen der Universität Zürich 2008). Sie ermöglichen innerhalb eines Bildungsgangs Wahlmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen für das berufliche Handlungsfeld. Erste Wahlmöglichkeiten sollen bereits in einer beruflichen Erstausbildung eröffnet werden und damit die Entwicklung eines individuellen Kompetenzprofils anregen. Darüber hinaus ist das Angebot von Wahlmodulen möglich, die eine zusätzliche über die Kernkompetenzen und einzelne Schwerpunktbildungen hinausgehende Kompetenzentwicklung in weiteren Handlungsfeldern eröffnen.

2.2.8 Komplexität handhaben – Entwicklung von Moduleinheiten

Module sind auf komplexe Teil-Qualifikationen bzw. Kompetenzen eines Berufsprofils ausgerichtet. Module können weiter in Moduleinheiten ausdifferenziert werden. Diese greifen spezifische Perspektiven des Moduls auf. Sie sind in ihrer Komplexität reduziert und auf ausgewählte Gesichtspunkte des Moduls fokussiert. Sie geben konkrete Hinweise für die Gestaltung der theoretischen und praktischen Ausbildung und erleichtern schulorganisatorische und unterrichtliche Planungen. Moduleinheiten werden zwar einzeln beschrieben, aber nicht einzeln geprüft und anerkannt. Gegenstand der Modulabschlussprüfung und damit Grundlage der Zertifizierung bleibt das Modul. Eine Addition von Einzelleistungen im Rahmen von Moduleinheiten würde zum einen der Komplexität von Modulen nicht gerecht, zum anderen würde hierdurch die Prüfungslast für Lernende und Lehrende erhöht.

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

2.3 Die curriculare Darlegung von Modulen in einem Modulhandbuch

Das Modulhandbuch gilt als eines der zentralen Steuerungsinstrumente in modularisierten Bildungsgängen. Die Darlegung sollte in einer einheitlichen und übersichtlichen Form erfolgen, die auf jeden Fall Angaben zu den für Module typischen Elementen machen sollte, darüber hinaus aber auch weitere Angaben beinhalten kann. Die nachfolgende Darlegungsform hat sich im Projekt „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ bewährt und ist als ein mögliches Muster für die curriculare Beschreibung eines Moduls zu verstehen:

| BILDUNGSGANG - Ausweisung der Qualifikation/Bezeichnung des Bildungsangebotes, auf das sich das Modulhandbuch bezieht. | | |
|--|---|---|
| Verpflichtungsgrad | Nummerierung | Modulbezeichnung |
| <p>Die Modulbezeichnung kennzeichnet die zentrale Perspektive des Moduls und dessen thematische Ausrichtung. Die Abkürzungen PM (Pflichtmodul) und WPM (Wahlpflichtmodul) kennzeichnen den Verpflichtungsgrad. Eine dahinter angegebene Ziffer gibt die Reihenfolge des Moduls im Modulhandbuch in numerischer Reihenfolge an.</p> <p>Mit einer zusätzlichen farblichen Codierung in der Tabellenkopfzeile kann ein Hinweis optischer auf den entsprechenden Modultypus erfolgen.</p> | | |
| | <p>Workload in Stunden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Präsenzzeiten - Selbstlernzeiten | <p>Leistungspunkte/Credits</p> <ul style="list-style-type: none"> - werden mit bestandener Modulprüfung angerechnet |
| <p>Modulbeschreibung</p> <p>Das Modul wird in seiner Gesamtheit didaktisch kommentiert. Es wird dargestellt, was Gegenstand des Moduls ist bzw. in welcher Perspektive die Moduleinheiten zum Modul stehen. Auch Zusammenhänge mit anderen Modulen und deren Lernergebnissen werden herausgestellt.</p> <p>Daran schließen sich in unterschiedlicher Anzahl, je nach Modulgröße, die Moduleinheiten in numerischer Reihenfolge an. Die Bezeichnungen der Moduleinheiten weisen die jeweilige Perspektive zum Modul aus.</p> | | |
| Moduleinheiten | | |
| ME 1 | | Anzahl Stunden |
| ME 2 | | Anzahl Stunden |

| Modulbezeichnung | |
|-------------------------|--|
| Codenummer | Codierung zur Handhabung in der Organisation des Bildungsganges: Lernbereich (LB) und Pflichtmodul (PM)/Wahlpflichtmodul (WPM) z. B. LB – PM/WPM |
| Modulverantwortliche | Verantwortliche Lehrperson zur Koordination und Organisation der Lehr- und Lernprozesse im Modul <ul style="list-style-type: none"> - Modulverlauf - Dokumentation Inhalte |

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Modulabschlussprüfung - Dokumentation der Evaluation des Moduls |
| Modultyp | <p>Typologie nach Verpflichtungsgrad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pflichtmodule - Wahlpflichtmodule <p>Typologie nach pädagogischer Hauptzielsetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basismodule - Arbeitspraktische Transfermodule - Module subjektbezogener besonderer Qualifikationen |
| Moduleinsatz | Kennzeichnet den bildungsgangspezifischen bzw. bildungsgangübergreifenden Einsatz, je nach Bildungsangebot der Bildungseinrichtung |
| Regelungsgrundlagen des Moduls | Angabe der gesetzlichen oder empfehlenden Grundlagen des Bildungsgangs zum Nachweis ihrer Einhaltung (z. B. Lernbereich, Lernfeld der AltPflAPrV) |
| Zugangsvoraussetzungen | Angabe der Module, die vor der Bearbeitung dieses Moduls abgeschlossen sein sollten (curriculare Querverweise). |
| Anschlussmöglichkeiten | Angabe der Module, die an die Bearbeitung dieses Moduls angeschlossen werden können (curriculare Querverweise). |
| Handlungskompetenzen | Unverzichtbares „Kernstück“ der Moduldarlegung. Sie beschreiben, bezogen auf die dem Modul zugrunde liegenden Anforderungen der (Pflege-)Situation, welche Kompetenzen Lernende des Bildungsgangs zur angemessenen Situationsbewältigung benötigen. |
| Lernergebnisse | Lernergebnisse beschreiben Wissen, Können und Einstellungen, die nach Abschluss des Moduls vorliegen und Rückschlüsse auf die zu bearbeitenden Inhalte zulassen. Sie konkretisieren die ausgewiesenen Handlungskompetenzen. |
| Empfehlungen zur Gestaltung der praktischen Ausbildung | <p>Hinweise auf geeignete Lernorte in der Praxis, in denen Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung gefördert werden können.</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Geeignete Lernorte <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgabenhinweise <p>Lernaufgaben können zur Förderung des Theorie-Praxis-Transfers eingesetzt werden. Die Angaben skizzieren in diesem Zusammenhang lediglich den Typus, den inhaltlichen Schwerpunkt und die methodische Ausrichtung der Lernaufgabe. Eine vollständige Aufgabenformulierung kann in einem gesonderten Dokument vorgenommen werden.</p> |
| Vorschlag zur Gestaltung der Modulabschlussprüfung | Es werden Möglichkeiten von Prüfungsleistungen aufgezeigt, die den normativen Vorgaben sowie den formulierten Lernergebnissen entsprechen. |
| Relevanz für die Abschlussprüfung | Die Modulprüfungen in modularisierten beruflichen Bildungsgängen der Altenpflege ersetzen i. d. R. nicht die (staatliche) Abschlussprüfung. Deshalb erfolgt hier der Hinweis, ob bzw. in welcher Form das Modul Gegenstand der (staatlichen) Abschlussprüfung eines Bildungsganges ist. |

Tab. 1/1: Übersicht der Darlegungselemente der Module

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

Darlegungselemente der Moduleinheiten

| Bezeichnung der Moduleinheit | |
|--|---|
| Codenummer | Kann sich zusammensetzen aus der Codenummer des Moduls und der fortlaufenden Nummerierung der Moduleinheit. |
| Verantwortliche Lehrkraft | Angabe der Lehrperson, die in Absprache mit der/dem Modulverantwortlichen für die Moduleinheit zuständig ist. |
| Stunden | Angabe der Lernzeiten (Workload) in Stunden, ggf. differenziert in Präsenz- und Selbstlernzeiten. |
| Handlungskompetenzen | Auf den Schwerpunkt und die Perspektive der Moduleinheit bezogene Handlungskompetenzen, die stets in der Gesamtzielsetzung des Moduls stehen und entsprechend zu interpretieren sind. |
| Lernergebnisse | Auf den Schwerpunkt und die Perspektive der Moduleinheit bezogene detaillierte Lernergebnisse. Sie beschreiben Wissen, Können und Einstellungen, die nach Abschluss der Moduleinheit vorliegen und Rückschlüsse auf die zu bearbeitenden Inhalte zu lassen. |
| Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung | Für die methodische Ausgestaltung des Unterrichts können hier Empfehlungen formuliert werden. Diese machen deutlich, welche Unterrichtsmethoden besonders gut geeignet sind, um die mit dem Modul verbundenen Handlungskompetenzen zu entwickeln. |
| Literatur | Hier kann die Angabe von Pflichtliteratur erfolgen, die zur Bearbeitung der Moduleinheit eingesetzt wird. Die Angabe kann ergänzt werden um empfohlene bzw. weiterführende Literatur. |

Tab. 1/2: Übersicht über die Darlegungselemente der Moduleinheit

3 Der curriculare Transformationsprozess

Für die Entwicklung von modularisierten Bildungsgängen ist häufig kein Prozess der vollständigen curricularen Neukonstruktion erforderlich. Vielmehr können die vorhandenen curricularen Grundlagen nach entsprechender Prüfung in der Regel in modularisierte Konzepte überführt werden. Abhängig von den Merkmalen, die die vorhandenen Curriculummaterialien aufweisen, wird dieser Prozess der curricularen Transformation unterschiedlich aufwändig sein. Lernfelder als curriculare Strukturierungsform weisen bereits etliche Darlegungselemente auf, die auch für Module gelten. Sie lassen sich – so auch die Projekterfahrungen im „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ - vergleichsweise zügig in Module transformieren.

Der curriculare Transformationsprozess lässt sich in drei aufeinander bezogenen Phasen darstellen:

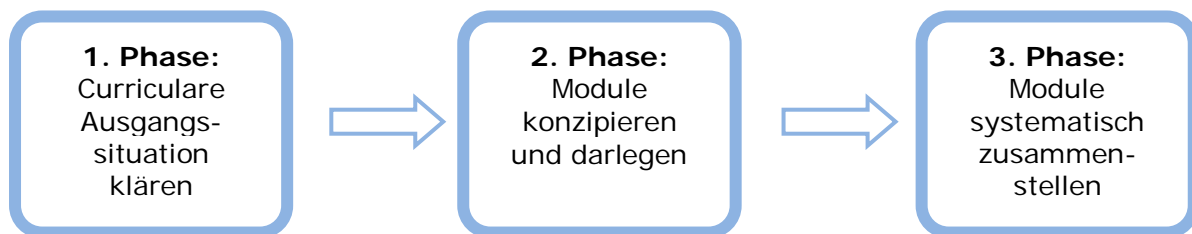


Abb. 1/1: Phasen des curricularen Transformationsprozesses

1. Phase: Curriculare Ausgangssituation klären

Lehrplan- und Curriculummaterialien für Bildungsgänge in der Altenpflege weisen häufig bereits Prinzipien und Merkmale auf, die auch für modularisierte Bildungsgänge gelten. So ist meist keine völlige curriculare Neukonstruktion erforderlich, sondern ausreichend ist eine konzeptionelle Umgestaltung, bei der die vorhandenen Grundlagen in modularisierte Konzepte überführt werden können. Deshalb gilt es in einem ersten Schritt zu klären, inwieweit die vorhandenen Materialien für die Modulentwicklung genutzt werden können, auf welche Bereiche sich die Transformation beziehen muss und wie hoch insgesamt der Entwicklungsaufwand einzuschätzen ist.

Nachfolgend aufgeführte Leitfragen sollen diesen Analyseprozess unterstützen. Sie orientieren sich an den in Kapitel 2 beschriebenen konzeptionellen Grundlagen der Modulentwicklung. Die hier gewählte Reihenfolge kann bei der Bearbeitung verändert werden:

- **In welcher Form werden die Curriculumeinheiten beschrieben? Welches Element stellt den kleinsten curricularen Baustein dar? In welcher Form werden die Inhalte gebündelt? Sind die Curriculumeinheiten erkennbar und deutlich auf das Kompetenzprofil des Bildungsgangs ausgerichtet?**

Curricula können nach Fächern, Fachgebieten, Lernbereichen, Themenbereichen, Lernfeldern etc. strukturiert sein. Lernfelder weisen eine höhere strukturelle Übereinstimmung mit Modulen auf als Fächer. Sie lassen sich entsprechend einfacher in Module transformieren.

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

- **Wie viele Curriculumeinheiten umfasst der Bildungsgang? Wie hoch ist der Stundenumfang der Curriculumeinheiten? Sind die Curriculumeinheiten komplex und perspektivreich?**

Anzahl und Umfang der Curriculumeinheiten lassen bereits erste Rückschlüsse auf die Komplexität und Mehrdimensionalität zu, Merkmale, die für Module wichtig sind. Die Komplexität und Mehrdimensionalität von Modulen folgt aus ihrer Orientierung an beruflichen Handlungskompetenzen, weshalb sie eine bestimmte Größe nicht unterschreiten sollten. Kleine Curriculumeinheiten sollten also im weiteren Prozess (siehe 2. Phase des Transformationsprozesses) zu größeren Einheiten/Modulen neu gebündelt werden.

- **Weisen die einzelnen Curriculumeinheiten Zielsetzungen aus? Werden die Ziele als Kompetenzen formuliert?**

Module sind auf Teil-Qualifikationen oder Kompetenzbündel eines Berufsprofils ausgerichtet. Die Ausweisung von Zielen in Form von Kompetenzen ist deshalb unverzichtbarer Bestandteil von Modulbeschreibungen. Liegen solche Zielbeschreibungen in den Ausgangsmaterialien bereits vor, können sie ggf. unverändert übernommen werden. Anderenfalls ist ihre Neuentwicklung bzw. ihre Umformulierung in berufliche Handlungskompetenzen erforderlich.

- **Werden die Curriculumeinheiten ergebnisbezogen beschrieben? Werden ausdrücklich Lernergebnisse formuliert? Werden klare Aussagen darüber getroffen, über welches „Wissen“ und „Können“ Lernende am Ende einer Curriculumeinheit verfügen sollen und welche „Einstellungen“ wünschenswert sind?**
- **Werden Hinweise zur methodischen Gestaltung und zum Anspruchsniveau von Prüfungen gegeben? Werden Prüfungsform und Prüfungsanforderungen festgelegt?**

Module gelten als inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten, die bewertbar sind. Dies wird besonders deutlich über die Ausweisung von Lernergebnissen. Sie konkretisieren die mit dem Modul verbundenen Handlungskompetenzen, indem sie Aussagen darüber treffen, über welches Wissen und Können Lernende nach erfolgreichem Absolvieren eines Moduls verfügen und welche Einstellungen in der Beziehungsgestaltung mit unterschiedlichen Interaktionspartnern wünschenswert sind. Wissen, Können und Einstellungen, die mit dem Modul in Verbindung stehen, werden in einer Modulprüfung erfasst.

Lernergebnisse stellen kein vollständiges Abbild des Moduls dar, vielmehr repräsentieren sie den Kernbereich des Moduls. Aus dieser curricularen Repräsentativität ergibt sich konsequenterweise eine überschaubare Anzahl an Lernergebnissen. Als Richtgröße kann ein Set von 15 Lernergebnissen empfohlen werden; dabei ist zu bedenken, dass diese Entscheidung auch von der Modulgröße abhängig ist.

- **Werden Leistungspunkte ausgewiesen, die bei erfolgreicher Prüfung vergeben werden?**

Module werden auch quantitativ beschrieben. Dies wird über die Vergabe von „Leistungspunkten“ oder „Credits“ zum Ausdruck gebracht. Die Vergabe der Leistungspunkte ist ausgerichtet auf den Arbeitsaufwand der Lernenden für die Aneignung der mit dem Modul intendierten Kompetenzen. Der Arbeitsaufwand (Workload) ist vom Lernenden aus for-

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

muliert und berücksichtigt neben den Präsenzzeiten Selbststudium und Selbstlernzeiten, Studienarbeiten sowie Zeiten für den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen.

- **Werden Angaben gemacht, welche Hauptfunktion die einzelnen Curriculum-einheiten für den Lernprozess haben? Werden Wissenschaftsprinzip, Situationsprinzip und Persönlichkeitsprinzip dem Bildungsgang und der Zielgruppe angemessen berücksichtigt?**

Curriculumeinheiten können unterschiedliche Hauptfunktionen für den Lehr- und Lernprozess erfüllen. Sie können zum einen in erster Linie auf die Vermittlung von handlungsrelevanten Wissensgrundlagen abzielen, die für unterschiedliche transferorientierte Curriculumeinheiten Bedeutung haben. Sie können zum anderen das unmittelbare berufliche Handeln in den Blick nehmen und auf beruflichen Transfer ausgerichtet sein. Und drittens können sie in besonderer Weise die Entwicklung oder Förderung sozialer und personaler Kompetenzen intendieren und damit unmittelbar auf die Lernenden als Subjekte von Bildungsprozessen ausgerichtet sein. Allein die Bezeichnung solcher Curriculumeinheiten kann ihre Hauptfunktion bereits klar zum Ausdruck bringen. Je nach Zielgruppe und Zielsetzung des Bildungsgangs werden die Gewichtungen zwischen wissensorientierten, transferorientierten und subjektorientierten Curriculumeinheiten unterschiedlich ausfallen.

Nach Beantwortung dieser Fragen steht als Ergebnis der curricularen Vorklärung fest:

- welche Curriculumelemente unverändert in Module überführt werden können
- welche Curriculumelemente für eine Transformation in Module überarbeitet werden müssen, auf welche Anteilen sich die Überarbeitung erstreckt bzw. durch welche Merkmale die Beschreibungen der Curriculumelemente ergänzt werden müssen
- welche Curriculumelemente neu/anders gebündelt werden müssen, damit mehrdimensionale und komplexe Module entstehen
- wie hoch insgesamt der curriculare Entwicklungsaufwand einzuschätzen ist.

2. Phase: Module konzipieren und darlegen

Auf der Grundlage der Ergebnisse aus der curricularen Vorklärung wird in der zweiten Phase die Entwicklung der Module bzw. die Transformation bestehender Curriculumeinheiten in Module vorgenommen. Dieser Prozess wird nachfolgend in seinen einzelnen Schritten vorgestellt. Dabei können im Transformationsprozess einzelne oder mehrere Schritte entfallen, wenn das curriculare Ausgangsmaterial bereits typische Elemente von Modulen aufweist:

| Schritte/Abfolge | Gegenstand |
|------------------|--|
| 1. | Kompetenzprofil des Bildungsgangs vergegenwärtigen |
| 2. | Teil-Qualifikationen/isolierbare Kompetenzbündel identifizieren |
| 3. | (vorläufige) Modulbezeichnungen – bezogen auf die identifizierten Kompetenzen – festlegen |
| 4. | Hauptfunktion für den Lernprozess bestimmen (Festlegung als Basismodul, Arbeitspraktisches Transfermodul oder Modul subjektbezogener besonderer Qualifikationen) |
| 5. | Handlungskompetenzen des Moduls ausformulieren |
| 6. | Lernergebnisse in den Kategorien (Wissen, Können, Einstellungen) als Konkretisierung der Handlungskompetenzen formulieren |
| 7. | Prüfungsanforderungen festlegen |
| 8. | Module in Moduleinheiten unterteilen |
| 9. | (vorläufige) Moduleinheitsbezeichnungen festlegen |
| 10. | Handlungskompetenzen der Moduleinheit ausformulieren |
| 11. | Lernergebnisse der Moduleinheit formulieren |
| 12. | Modulbeschreibung als didaktische Einführung und Kommentierung des Moduls vornehmen, Perspektiven und Ausrichtungen des Moduls und der Moduleinheiten beschreiben |
| 13. | Ggf. weitere Beschreibungselemente ergänzen: - Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung - Empfehlungen zur Gestaltung der praktischen Ausbildung - Literaturangaben |

Tab. 1/3: Schritte des curricularen Transformationsprozesses

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

3. Phase: Module systematisch zusammenstellen

Module werden zwar als Bausteine eines Curriculums aufgefasst. Dennoch ist ihre Reihenfolge sowie die Möglichkeit, einzelne Module gegeneinander auszutauschen, nicht beliebig. Deshalb ist es erforderlich, die Beziehungen zwischen den verschiedenen Modulen aufzuweisen, ihren Verpflichtungsgrad festzulegen, eine Gewichtung durch die Vergabe von Leistungspunkten vorzunehmen und ihre Abfolge über den Zeitraum der Bildungsmaßnahme zu bestimmen.

Die in dieser Phase anstehenden Entscheidungen werden in nachstehender Tabelle dargestellt. Die hier gewählte Reihenfolge kann bei der Bearbeitung verändert werden:

| Entscheidungen | Angaben im Modulhandbuch |
|---|--|
| Beziehungen zwischen Modulen bewusst machen | Curriculare Querverweise einfügen Module angeben, <ul style="list-style-type: none">– die vor der Bearbeitung des Moduls abgeschlossen sein sollten– sich an die Bearbeitung des Moduls anschließen sollten Beziehungen in die Modulbeschreibung aufnehmen |
| Bedeutung/Gewichtung der einzelnen Module im modularen System bestimmen | Module mit Leistungspunkten (Credits) versehen |
| Verpflichtungsgrad der Module festlegen | Module als <ul style="list-style-type: none">– Pflichtmodule (PM)– Wahlpflichtmodule (WPM)– Wahlmodule (WM) ausweisen |
| Verteilung auf die Ausbildungsjahre/den Zeitraum des Bildungsgangs vornehmen | Übersichtsdokument als Anhang zum Modulhandbuch erstellen |
| Einhaltung der rechtlichen Vorgaben für den Bildungsgang prüfen | Hinweise z. B. zur Relevanz des Moduls für die Abschlussprüfung in die Moduldarlegung aufnehmen Übersichtsdokumente als Anhang zum Modulhandbuch erstellen (z. B. Einhaltung der lernfeldbezogenen Stundenvorgaben gemäß AltPFIAPrV) |
| Ordnungskriterien der Module im Modulhandbuch festlegen und Reihenfolge der Moduldarlegungen im Modulhandbuch bestimmen | Codenummer ausweisen |
| Entscheidung über möglichen bildungsgangübergreifenden Einsatz der Module treffen | Modul als bildungsgangspezifisch oder bildungsgangübergreifend kennzeichnen |

Tab. 1/4: Entscheidungen zur systematischen Zusammenstellung der Module

4 Exemplarische Darlegung eines Moduls der dreijährigen Altenpflegeausbildung

| | | |
|--|--|------------|
| AUSBILDUNG ZUR ALTENPFLEGERIN/ZUM ALTENPFLEGER | | |
| PM 2 Pflege alter Menschen prozesshaft gestalten | | |
| | Präsenzzeit: 120 Stunden | 9 Credits |
| <p>Modulbeschreibung</p> <p>In diesem Basismodul wird Pflegehandeln als komplexes, phasenbezogenes, intentionales und planvolles Geschehen betrachtet. Wahrnehmung und Beobachtung als Voraussetzung für die Informationsgewinnung und ihre Einflüsse auf die Gestaltung individualisierter Pflegeprozesse bilden den Einstieg in das Modul. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der ausführlichen Bearbeitung der einzelnen Schritte des Problemlösungs- sowie des Beziehungsprozesses und ihren Zusammenhängen. Schließlich trägt das Modul den besonderen Anforderungen an eine pflegeprozessorientierte Dokumentation Rechnung. Einem Basismodul entsprechend wird in den Lehr- und Lernprozessen weniger die direkte Umsetzung und Nutzung des Pflegeprozesses in konkreten Pflegesituationen intendiert. Es kommt vielmehr darauf an, die Bedeutung des Pflegeprozesses für die Gestaltung von komplexen Pflegesituationen herauszuarbeiten und die Verantwortung von Altenpflegerinnen und Altenpfleger für die Prozesssteuerung und –gestaltung zu betonen. Die anwendungsbezogene Nutzung des Pflegeprozesses als berufsspezifische Arbeitsmethode ist Gegenstand unterschiedlicher Arbeitspraktischer Transfermodule im Ausbildungsverlauf, die alle oder einzelne Schritte des Pflegeprozesses in konkreten Pflegesituationen gezielt aufgreifen.</p> | | |
| Moduleinheiten | | |
| ME 1 | Wahrnehmen und Beobachten als Teil des Pflegeprozesses verstehen | 40 Stunden |
| ME 2 | Pflegerische Handlungen nach dem Pflegeprozess strukturieren | 50 Stunden |
| ME 3 | Pflegerische Handlungen dokumentieren | 30 Stunden |
| | | |

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

| Modulbezeichnung | Pflege alter Menschen prozesshaft gestalten |
|--|---|
| Codenummer | LB 1 – PM 2 |
| Modulverantwortliche | |
| Modultyp | Basismodul |
| Moduleinsatz | |
| Lernbereich der AltPflAPrV | Lernbereich 1: Aufgaben und Konzepte in der Altenpflege |
| Lernfeld der AltPflAPrV | 1.2 Pflege alter Menschen planen, durchführen, dokumentieren und evaluieren |
| Zugangsvoraussetzungen | PM 1 |
| Anschlussmöglichkeiten | PM 3 |
| Handlungskompetenzen | Die Schülerinnen und Schüler kennen Hintergründe, Grundlagen, Intentionen und Charakteristika des Pflegeprozesses und einer darauf bezogenen Pflegedokumentation. Sie verstehen den Pflegeprozess als einen Problemlösungs- und Beziehungsprozess, für den sie in ihrem professionellen Pflegehandeln Verantwortung tragen, und nutzen ihn als domänenspezifisches Arbeitsinstrument zur Gestaltung komplexer Pflegesituationen. Sie unterscheiden die verschiedenen Schritte und verstehen deren Interdependenz im Prozesszusammenhang. |
| Lernergebnisse | Die Schülerinnen und Schüler: <i>Wissen</i> <ul style="list-style-type: none"> - erklären die historischen Hintergründe des Pflegeprozesses - beschreiben die Bedeutung von Wahrnehmung und Beobachtung für die Gestaltung des gesamten Pflegeprozesses - beschreiben Verfahren der Pflegediagnostik - beschreiben den Pflegeprozess als Regelkreis - stellen die grundsätzliche Systematik von Pflegedokumentationssystemen heraus <i>Können</i> <ul style="list-style-type: none"> - planen und evaluieren Pflegemaßnahmen mithilfe unterschiedlicher Pflegedokumentationssysteme <i>Einstellungen</i> <ul style="list-style-type: none"> - sehen die Qualität des Pflegeprozesses im Zusammenhang mit der Pflegebeziehung - verstehen den Pflegeprozess als wichtiges Arbeitsinstrument professionell Pflegenden zur Gestaltung individueller Pflege |
| Empfehlungen zur Gestaltung der praktischen Ausbildung | Einrichtungen der ambulanten, teil-stationären und stationären Altenhilfe |
| <ul style="list-style-type: none"> • Geeignete Lernorte • Lernaufgabenhinweise | Erkundungsaufträge in der Pflegepraxis; z. B. übliche Vorgehensweise bei der Erstellung von Pflegeplanungen be- |

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

| | |
|--|---|
| | <p>schreiben</p> <p>Als Kombinationsaufgabe mit PM 3, 4 oder 7 auch als handlungsorientierte Lernaufgabe zur umfassenden geplanten Pflege von alten Menschen</p> |
| Vorschlag zur Gestaltung der Modulabschlussprüfung | <p>Als separate Modulabschlussprüfung: z. B. schriftliche Aufsichtsarbeit mit offenen oder geschlossenen Fragestellungen</p> <p>Als Kombinationsprüfung: fallbezogene Verfahren zur Förderung von Problemlösungskompetenz; z. B. schriftliche Bearbeitung einer Fallmethode in der Variante der Problem-Finding-Methode oder Case-Study-Methode in Kombination mit PM 3, PM 4 oder PM 7</p> |
| Relevanz für die gesetzliche Abschlussprüfung lt. AltPflAPrV | <ul style="list-style-type: none">- schriftlicher Teil der Prüfung- erste Aufsichtsarbeit (120 Min.)- zusammen mit PM 1 „Theoretische Grundlagen in das Altenpflegerische Handeln einbeziehen“ |

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

| Bezeichnung der Moduleinheit | Wahrnehmen und Beobachten als Teil des Pflegeprozesses verstehen |
|--|--|
| Codenummer | LB 1 – PM 2 – ME 1 |
| Verantwortliche Lehrkraft | |
| Stunden | 40 Stunden |
| Handlungskompetenzen | Die Schülerinnen und Schüler kennen die Bedeutung der Wahrnehmung und Beobachtung als Voraussetzung für das pflegerische Handeln im Rahmen des Pflegeprozesses. Sie verstehen den Beobachtungsprozess als eine bewusste, systematische und zielgerichtete Form der Wahrnehmung, bei dem die Aufmerksamkeit auf gesunde und beeinträchtigte Anteile von Menschen gerichtet wird. Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Beobachtung als einen individuellen psychischen Prozess und erkennen die Gefahren von Fehleinschätzungen für die Pflegebeziehung und das pflegerische Handeln. |
| Lernergebnisse | Die Schülerinnen und Schüler: <i>Wissen</i> <ul style="list-style-type: none"> - erklären Wahrnehmung in Abgrenzung zur Beobachtung - erläutern die Bedeutung des dynamischen und prozesshaften Vorgangs der Beobachtung für das pflegerische Handeln - wissen um die Auswirkungen von Reizarmut und Reizüberflutung auf die Wahrnehmung und Beobachtung - erklären die Folgen von Fehleinschätzungen durch Wahrnehmungs- und Beobachtungsfehler <i>Können</i> <ul style="list-style-type: none"> - unterscheiden zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung und deren Konsequenzen für die Selbst- und Fremdeinschätzung <i>Einstellungen</i> <ul style="list-style-type: none"> - verstehen Wahrnehmung und Beobachtung als subjektives Geschehen und sind für Fehleinschätzungen sensibilisiert - verstehen Beobachtung als Zusammenführung von Wahrnehmen, Deuten und Verstehen |
| Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung | Wahrnehmungs- und Beobachtungsübungen mit anschließender definitorischer Unterscheidung von Wahrnehmung und Beobachtung Situationsanalyse mit Dokumenten oder Filmmaterial zur Sensibilisierung der Wahrnehmung Übungen zum systematischen Beobachten und Dokumentieren |
| Literaturempfehlungen | Lauber, A.; Schmalstieg, P.: Wahrnehmen und Beobachten. Thieme Verlag. Stuttgart. 2005 Löser, A. P.: Verhaltens- und Krankenbeobachtung in der Altenpflege leicht gemacht. Schlütersche. Hannover. 2005 |

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

| Bezeichnung der Moduleinheit | Pflegerische Handlungen nach dem Pflegeprozess strukturieren |
|------------------------------|--|
| Codenummer | LB 1 – PM 2 – ME 2 |
| Verantwortliche Lehrkraft | |
| Stunden | 50 Stunden |
| Handlungskompetenzen | <p>Die Schülerinnen und Schüler strukturieren pflegerische Handlungen anhand der einzelnen Schritte des Pflegeprozesses. Sie gewinnen systematisch Informationen und formulieren auf dieser Grundlage Pflegeprobleme/Pflegediagnosen und Pflegeziele. Sie treffen Entscheidungen über angemessene Pflegemaßnahmen, setzen diese um und evaluieren sie. In allen Schritten des Pflegeprozesses stimmen sie sich mit dem zu pflegenden Menschen und seinen Angehörigen ab und berücksichtigen dabei Bedürfnisse und Biografie.</p> <p>Sie passen Ziele und Maßnahmen den Veränderungen der Pflegesituation an.</p> |
| Lernergebnisse | <p>Die Schülerinnen und Schüler:</p> <p><i>Wissen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - erläutern den Pflegeprozess und seine Schritte - beschreiben die geschichtlichen Hintergründe des Pflegeprozesses - erläutern die Bedeutung des Pflegeprozesses für eine professionelle Pflege und für die Altenpflege im Besonderen <p><i>Können</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - differenzieren zwischen Pflegeproblemen und Pflegediagnosen - stellen die Beziehung zwischen dem Pflegeprozess als Problemlösungsprozess und dem Pflegeprozess als Beziehungsprozess heraus - illustrieren an einem Beispiel die Struktur gebende Funktion des Pflegeprozesses - führen Pflegeprozess und Pflgetheorie (z. B. nach Krohwinkel) in der Pflegeplanung zusammen - priorisieren Pflegeziele - differenzieren zwischen präventiven, kurativen, rehabilitativen und palliativen Zielsetzungen - nutzen den Pflegeprozess als Planungs- und Reflexionsinstrument <p><i>Einstellungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - sehen die Qualität des Pflegeprozesses in Zusammenhang mit der Qualität der Pflegebeziehung - verstehen den Pflegeprozess als Instrument für individuell gestaltete Pflege - wissen um die Bedeutung der Angehörigen bei der Gestaltung des Pflegeprozesses - verstehen die Evaluation als Voraussetzung für eine fortlaufende Anpassung pflegerischer Handlungen |

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

| | |
|--|---|
| Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung | <p>Einüben verschiedener Schritte des Pflegeprozesses anhand von Fallbeispielen oder verschiedener Varianten der Fallmethode; z. B. Identifikation und Formulierung von Pflegediagnosen mittels Problem-Finding-Methode</p> <p>Analyse verschiedener Pflegedokumentationssysteme hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Pflegeprozess und Pflege-theorien</p> |
| Literaturempfehlungen | <p>Heuwinkel-Otto, A.: Lehren und Lernen mit Pflegediagnosen. URL: http://www.heilberufe-kongresse.de/kap04/abstracts/96_kongress14.pdf (2004.2009)</p> <p>Georg, J.: Der Pflegeprozess in der Praxis. Hans Huber. Bern. 2007</p> <p>NANDA International: NANDA-Pflegediagnosen – Definitionen und Klassifikationen 2005- 2006. Hans Huber. Bern. 3. Auflage: Nachdruck 2008</p> |

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

| Bezeichnung der Moduleinheit | Pflegerische Handlungen dokumentieren |
|--|---|
| Codenummer | LB 1 – PM 2 – ME 3 |
| Verantwortliche Lehrkraft | |
| Stunden | 30 Stunden |
| Handlungskompetenzen | Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Bedeutung der Pflegedokumentation als Unterstützungsinstrument für die Strukturierung und Gestaltung von komplexen Pflegesituationen und als Nachweisinstrument pflegerischer Leistungen. Sie sind mit der Struktur der Pflegedokumentation vertraut und gehen mit verschiedenen Systemen fachgerecht um. Sie beziehen die Pflegedokumentation in unterschiedlichen Settings zur Informationsgewinnung und Informationsweitergabe gezielt heran. |
| Lernergebnisse | Die Schülerinnen und Schüler: <i>Wissen</i> <ul style="list-style-type: none"> - stellen Ziele und Zweck der Pflegedokumentation aus rechtlicher Perspektive dar - stellen Ziele und Zweck der Pflegedokumentation aus organisatorischer Sicht dar - beschreiben Pflegehandeln knapp und nachvollziehbar <i>Können</i> <ul style="list-style-type: none"> - arbeiten mit verschiedenen Pflegedokumentationssystemen - dokumentieren im EDV-System - dokumentieren mit Hilfe von Textbausteinen - schätzen die hauseigene Dokumentation vor dem Hintergrund der Grundsatzstellungnahme des MDK zu Pflegeprozess und Dokumentation vom April 2005 ein <i>Einstellungen</i> <ul style="list-style-type: none"> - verstehen Pflegedokumentation als wichtigen Bestandteil pflegerischer Arbeit - sehen den individuellen Pflegebericht als wichtige Ergänzung zur standardisierten Pflegedokumentation an |
| Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung | Dokumentenanalyse verschiedener Dokumentationssysteme Übungen zur Dokumentation im EDV-System in freier Formulierung und mit Hilfe von Textbausteinen Dokumentationsübungen anhand von Fällen Analyse der hauseigenen Dokumentation vor dem Hintergrund der Grundsatzstellungnahme des MDK zu Pflegeprozess und Dokumentation vom April 2005 |
| Literaturempfehlungen | Berga, J.; Pangritz, R. (2009). Pflegedokumentation für Ausbildung und Praxis. Bildungsv Verlag Eins GmbH. Häse, D. (2010). 100 Tipps für eine individuelle und schnelle Pflegedoku- |

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

| | |
|--|--|
| | <p>mentation. Schlütersche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Hannover.</p> <p>MDK (Hrsg.): Grundsatzstellungnahme Pflegeprozess und Dokumentation – Handlungsempfehlungen zur Professionalisierung und Qualitätssicherung in der ambulanten Pflege. Assmuth-Druck. Medizinischer Dienst der Spitzenverbände der Krankenkassen e.V. Essen 2005.</p> <p>Krämer, U.; Schnabel, M. (2005). Pflegedokumentation – leicht gemacht: was Pflegende wann und wie dokumentieren müssen. Bern, H. Huber Verlag.</p> |
|--|--|

5 Vergabe von Leistungspunkten

Zur Anrechnung der einzelnen Module wurde ein einheitliches Modell für die Vergabe der Leistungspunkte für alle modularisierten Bildungsgänge entwickelt. Ziel dieser Ausführungen ist es, die Komplexität der Vergabe von Leistungspunkten für den Bildungsgang Altenpflege transparent zu machen.

Da bislang nationale Anknüpfungspunkte fehlen, dienen als Referenzrahmen

- die Empfehlungen zum europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsausbildung (ECVET¹) des Europäischen Parlaments und des Rates (2009) sowie
- die Praxis zur Vergabe der ECTS²-Punkte im Bereich der akademischen Bildung (Kultusministerkonferenz 2003, 2010).

Handlungsleitend sind die beiden Phasen der Zuweisung von ECVET-Leistungspunkten aus den Empfehlungen des Europäischen Parlaments (2009).

5.1 Zuweisung von ECVET-Leistungspunkten

Leistungspunkte (Credits) bezeichnen „einen Satz von Lernergebnissen einer Einzelperson, die bewertet wurden und die zur Erlangung einer Qualifikation akkumuliert oder in andere Lernprogramme oder Qualifikationen übertragen werden können“ (Europäisches Parlament und Rat 2009). Nach den Empfehlungen des Europäischen Parlaments werden für die erwarteten Lernergebnisse eines Jahres formaler Vollzeit-Berufsausbildung 60 Punkte vergeben³.

Phase 1: Vergabe der Leistungspunkte für den Bildungsgang Altenpflege

Ausgehend von den Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates (2009) werden für die dreijährige Vollzeit-Berufsausbildung in der Altenpflege demnach 180 ECVET-Leistungspunkte vergeben.

Phase 2: Verteilung der ECVET-Punkte auf die Module

Zur Verteilung der ECVET-Punkte auf die Module ist die Bestimmung des Workloads erforderlich. Der Workload ist der in Zeitstunden ausgedrückte erwartete Arbeitsaufwand, der für einen erfolgreich absolvierten (Aus-) Bildungsteil oder Abschnitt notwendig ist.

Der Workload bildet damit die Grundlage für die Zuordnung von Leistungspunkten zu den Modulen und setzt sich aus Präsenzzeiten und Selbstlernzeiten zusammen. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Präsenz- und Selbstlernzeiten der modularisierten Bildungsgänge.

| Präsenzzeiten | Selbstlernzeiten |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Theoretischer und praktischer Unterricht in den Bildungseinrichtungen • Praktische Ausbildung in den Einrichtungen | <ul style="list-style-type: none"> • Vor- und Nachbereitung des Unterrichts • Prüfungsvorbereitung • Erstellen von Prüfungsleistungen (z. B. Hausarbeiten, Referate) • Vor- und Nachbereitung von Praxis-/ Lernaufgaben |

Tab. 1/5: Überblick über die Präsenz- und Selbstlernzeiten

¹ European Credit (and Transfer) System for Vocational Education and Training

² European Credit Transfer and Accumulation System

³ 1 Jahr = 46 Lernwochen = (1500 –)1800 Zeitstunden = 60 Credits; 1 Lernwoche = 32 – 39 Stunden; 30 Stunden = 1 Credit/vgl. KMK 2010)

5.2 Eckpunkte zur Ausweisung des Workloads

Da bislang keine nationalen Regelungen zur Ausweisung des Workloads in der nicht akademischen beruflichen Bildung vorliegen, wurden von den Projektbeteiligten folgende Eckpunkte konsentiert und dem „Modell für die Vergabe von Leistungspunkten“ zugrunde gelegt.

Präsenzzeiten

Die Präsenzzeiten sind durch die normativen Vorgaben der modularisierten Bildungsgänge geregelt. Demnach entfallen auf die dreijährige Vollzeitberufsausbildung in der Altenpflege als Präsenzzeiten

- für den theoretischen und praktischen Unterricht: 2100 Stunden (à 45 Minuten)
- für die praktische Ausbildung: 2500 Stunden (à 60 Minuten)

Selbstlernzeit

Zu den Selbstlernzeiten gehören neben dem Vor- und Nachbereiten des Unterrichts die Ausarbeitung von Praxis- bzw. Lernaufgaben und das Erstellen von Prüfungsleistungen (z. B. Hausarbeiten, Referate) sowie die Zeit für die Vorbereitung zur Abschlussprüfung. Es wird eine pauschale Selbstlernzeit von 45 Minuten pro Unterrichtsstunde (à 45 Minuten) als Berechnungsgrundlage für die Altenpflegeausbildung veranschlagt.

| Bildungsgang: Altenpflege | Workload Stunden | Credits |
|---|---------------------|------------|
| Gesamtstundenzahl theoretischer und praktischer Unterricht 2100 Stunden (à 45 Minuten) und Selbstlernzeit 2100 Stunden (à 45 Minuten) | 3150 | |
| Stundenzahl praktische Ausbildung (à 60 Minuten) | 2500 | |
| <i>Summe Workload und Credits</i> | <i>5650</i> | <i>180</i> |

Tab. 1/6: Ausweisung des Workloads (Stunden) und Credits

Stunden zur freien Gestaltung des Unterrichts

In der Altenpflege- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung sind 200 Stunden zur freien Gestaltung des Unterrichts vorgesehen. Bei der Modulkonzeption wurden hierfür bereits 100 Stunden eingeplant. Die verbleibenden 100 Stunden zur freien Gestaltung des Unterrichts müssen bei der Berechnung des Workloads berücksichtigt werden. Um diese anteilig den Modulen zuzuweisen, werden jeweils 100 Stunden als Präsenzzeiten und 100 Stunden als Selbstlernzeiten bei der Berechnung des Workloads berücksichtigt. Dementsprechend werden 200 Stunden (je 100 Stunden Präsenz- und Selbstlernzeit) anteilig auf die 22 Module der Altenpflegeausbildung verteilt (200 Stunden/22 Module = 9,09 Stunden/Modul).

Berücksichtigung praktischer Ausbildungsanteile

Eine Berücksichtigung der praktischen Ausbildungszeit erfolgt durch eine pauschale Zuweisung des anteiligen Workloads zu den Modulen.

Der praktische Ausbildungsanteil der Altenpflegeausbildung umfasst 2500 Stunden. Für die 22 Module (20 Pflichtmodule und 2 Wahlpflichtmodule) der Ausbildung werden als Workload für die praktische Ausbildung 113,6 Stunden pro Modul berücksichtigt (2500 Stunden/22 Module = 113,6 Stunden/Modul).

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

Abschlussprüfung (praktisch, mündlich, schriftlich)

Die Abschlussprüfungen der Bildungsgänge werden entsprechend den normativen Vorgaben gewichtet. Deshalb werden die Prüfungsteile (schriftlich, mündlich, praktisch) mit einem eigenen Leistungspunkteanteil ausgewiesen. Da wesentliche Anteile der Prüfungsvorbereitung auf die jeweiligen Ausbildungsanteile bzw. deren Selbstlernzeiten entfallen, wird der Workload für die Prüfungsanteile vom gesamten Workload der Ausbildungen abgezogen.

In der Altenpflegeausbildung werden für die Gesamtqualifikation 180 Credits ausgewiesen. Davon werden für die Abschlussprüfung 15 Credits vergeben. Auf jeden Prüfungsteil – praktisch, schriftlich, mündlich – entfallen somit 5 Credits. Zur Verteilung auf die Module verbleiben demnach 165 Credits. Der Prüfungsanteil von 15 Credits entspricht einem Workload von 450 Stunden. Der Workload der dreijährigen Ausbildung beträgt demnach 5200 Stunden.

In der Folge müssen bei der Berechnung des Workloads eines jeden Moduls anteilig der Workload für die Abschlussprüfung abgezogen werden ($450 \text{ Stunden} / 22 \text{ Module} = 20,45 \text{ Stunden/Modul}$).

| Bildungsgang: Altenpflege | Workload Stunden | Credits |
|--|---------------------|------------|
| <i>Summe Workload und Credits</i> | <i>5650</i> | <i>180</i> |
| Prüfungsanteile (mündlich, schriftlich, praktisch) | - 450 | 15 |
| Gesamtstundenzahl: theoretischer und praktischer Unterricht 2100 Stunden (à 45 Min.), Selbstlernzeit 2100 Stunden (à 45 Min.) und praktische Ausbildung (2500 Stunden) | 5200 | |
| Credits zur Verteilung auf die Module | | 165 |

Tab. 1/7: Übersicht der verbleibenden Credits zur Verteilung auf die Module

Vergabe der Leistungspunkte für die Wahlpflichtmodule der dreijährigen Altenpflegeausbildung (à 40 Stunden)

Für die Altenpflegeausbildung sind vier Wahlpflichtmodule auf der Grundlage von Vorschlägen aus den kooperierenden Bildungseinrichtungen entwickelt worden. Jedes Wahlpflichtmodul hat einen Umfang von 40 Stunden. Alle Wahlpflichtmodule sind als arbeitspraktische Transfermodule konzipiert und werden ebenfalls mit Credits ausgewiesen. Von den vier Modulen müssen zwei in den Bildungseinrichtungen angeboten werden. Die Modulauswahl obliegt der jeweiligen Bildungseinrichtung. In den Credits der Gesamtqualifikation werden jedoch nur die beiden obligatorischen Wahlpflichtmodule ausgewiesen. Von den Schülerinnen und Schülern sind zwei der Wahlpflichtmodule im Rahmen der Ausbildung zu absolvieren.

Werden in Bildungseinrichtungen weitere Wahlpflichtmodule angeboten, können diese nach erfolgreichem Abschluss zusätzlich bescheinigt werden.

Gewichtung der Module

Alle Modultypen des Bildungsganges Altenpflege leisten ihren jeweiligen Beitrag zur umfassenden Handlungskompetenz im Rahmen der Gesamtqualifikation. Deshalb werden die Module – unabhängig vom Modultyp – gleichermaßen mit Leistungspunkten versehen. Basis dafür ist der jeweilige Workload. Eine Gewichtung der Modultypen ist bereits implizit über die Anzahl der Module eines Modultyps im entsprechenden Bildungsgang gege-

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

ben. So kommt in der Altenpflegeausbildung den Arbeitspraktischen Transfermodulen und den dort fokussierten Kompetenzen eine besonders hohe Gewichtung zu.

Der relative Anteil des jeweiligen Modultyps stellt sich für die Altenpflegeausbildung wie folgt dar

- Basismodule 18,2 % (4 Module)
- Arbeitspraktische Transfermodule 63,6 % (14 Module)
- Module besonderer subjektbezogener Qualifikationen 18,2 % (4 Module).

Bestimmung des Umrechnungsfaktors Workload (Stunden) in Credits

Abschließend muss der Workload eines Moduls (Stunden) in die entsprechende Anzahl Leistungspunkte umgerechnet werden.

Der Umrechnungsfaktor ergibt sich aus der Division der Summe aller Credits zur Verteilung auf die Module (165 Credits) und dem Workload des Bildungsgangs (5200 Stunden ohne Workload Prüfungsanteil) Der Umrechnungsfaktor für den Bildungsgang Altenpflege ist demnach 0,0317 (165 Credits/5200 Stunden = 0,0317).

Die exemplarische Berechnung für ein Modul findet sich in Anlage 1.

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

6 Handhabung der Darlegungselemente eines Moduls am Beispiel der dreijährigen Altenpflegeausbildung

Das Modulhandbuch gilt als zentrales Planungs- und Steuerungsinstrument für alle Beteiligten am Lernort Schule und am Lernort Praxis bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in modularisierten Bildungsgängen.

Diese Steuerungsfunktion wird anhand zentraler Elemente der Module und Moduleinheiten systematisiert erläutert.

6.1 Darlegungselemente der Module

| | | |
|--|--------------------------------|---------------------|
| BILDUNGSGANG | | |
| Verpflichtungsgrad lfd. Nummerierung | Modulbezeichnung | |
| Eine farbliche Codierung weist auf den entsprechenden Modultypus hin. | | |
| | Präsenzzeit in Stunden | Workload in Credits |
| Modulbeschreibung Erläuterung des Modulgegenstandes und der inhaltlichen Schwerpunkte. Auch Zusammenhänge mit anderen Modulen, mit deren Zielen und Inhalten werden hier herausgestellt. | | |
| Moduleinheiten | | |
| ME 1 | Bezeichnung der Moduleinheiten | Stunde |
| ME 2 | | Stunde |

Die Angabe des **Bildungsganges** weist die formale Qualifikation aus, in deren Kontext das Modul entwickelt wurde.

Die **Modulbezeichnung** beschreibt die zentrale Perspektive des Moduls für den Bildungsgang. Alle Module führen nach bestandener Modulabschlussprüfung sowie der gesetzlich vorgeschriebenen Prüfungsteile zur formalen Qualifikation.

Eine **farbliche Codierung** weist auf den Modultypus nach Lisop und Huisinga (2000) hin. Diese ist sowohl bei der Bezeichnung des Moduls als auch der Moduleinheit hinterlegt. (z. B. Basismodule – hellblau / Arbeitspraktische Transfermodule – hellgelb / Module subjektbezogener besonderer Qualifikationen – grau)

Zur Modulbezeichnung gehören der **Verpflichtungsgrad** des Moduls sowie die fortlaufende **Nummerierung**. Die Nummerierung intendiert keine Gewichtung oder Vorgabe einer Reihenfolge, in der die Module unterrichtet werden sollen. Die Abfolge der Module wird vielmehr insbesondere im Rahmen der Kursplanung bestimmt.

| | | |
|--|--------------------------------|---------------------------|
| SGANG | | |
| Verpflichtungsgrad lfd. Nummerierung | Modulbezeichnung | |
| Eine farbliche Codierung weist auf den entsprechenden Modultypus hin. | | |
| | Präsenzzeit in Stunden | Credits des Moduls |
| Modulbeschreibung Erläuterung des Modulgegenstandes und der inhaltlichen Schwerpunkte. Auch Zusammenhänge mit anderen Modulen, mit deren Zielen und Inhalten werden hier herausgestellt. | | |
| Moduleinheiten | | |
| | Bezeichnung der Moduleinheiten | Stunden |
| | | Stunden |

Die ausgewiesene **Präsenzzeit** bezieht sich auf die Vorgaben der Altenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung (2002). Für den theoretischen und praktischen Unterricht sind 2100 Stunden vorgesehen.

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

Die **Credits** (Leistungspunkte) weisen den in Leistungspunkten umgerechneten **Workload** (Arbeitsaufwand der Lernenden zur erfolgreichen Bearbeitung) des Moduls aus und variieren je nach Modulgröße. Die Zertifizierung eines Moduls erfolgt nach bestandener Modulabschlussprüfung. Dabei werden Credits und Note getrennt ausgewiesen. In der Anlage zum Jahreszeugnis erfolgt eine Auflistung der abgeschlossenen Module mit Ausweisung der Credits sowie der Note der Modulabschlussprüfung. Ein Beispiel der Anlage zum Jahreszeugnis findet sich in Anlage 2.

| BILDUNGSGANG | | |
|--|--------------------------------|----------------|
| Verpflichtungsgrad I/d. Nummerierung | Modulbezeichnung | |
| Eine farbliche Codierung weist auf den entsprechenden Modultypus hin. | | |
| | Präsenzzeit in Stunden | Workload in Cr |
| Modulbeschreibung | | |
| Erläuterung des Modulgegenstandes und der inhaltlichen Schwerpunkte. Auch Zusammenhänge mit anderen Modulen, mit deren Zielen und Inhalten werden hier herausgestellt. | | |
| Moduleinheiten | | |
| ME 1 | Bezeichnung der Moduleinheiten | Stund |
| ME 2 | | Stund |

Die **Modulbeschreibung** und die darunter aufgeführten **Moduleinheiten** geben einen Gesamtüberblick über das Modul und zeigen damit die Komplexität sowie die unterschiedlichen Perspektiven der Moduleinheiten auf. Darüber hinaus enthält die Modulbeschreibung didaktische Hinweise für die im Modul Lehrenden. Die Verteilung der Module und Moduleinheiten über die Dauer des Bildungsganges erfolgt unter Berücksichtigung der Organisation der Bildungseinrichtung im Rahmen der Kursplanung einschließlich der Block- und Stundenplanung.

Die **Codenummern** der Module systematisieren lediglich die Abfolge im Modulhandbuch. Je nach Organisation der Bildungseinrichtung und den Erfordernissen von digitalisierten Schulverwaltungsprogrammen kann die Codenummer individuell angepasst werden.

| | |
|-----------------------------------|--|
| Modulbezeichnung | |
| Codenummer | Code für: Lernbereich (LB) und z. B. LB1 – PM 1 |
| Modulverantwortliche | Verantwortliche Lehrperson zu Organisation -Modulverlauf -Dokumentation Inhalt -Modulabschlussprüfung -Dokumentation der Ex |
| Modultyp | Typologie nach Verpflichtungsgrad -Pflichtmodule -Wahlpflichtmodule Typologie nach pädagogischer Basis -Basismodule -Arbeitspraktische Transformationsmodule -Modul mit fächerübergreifender Basis |
| Moduleinsatz | Kennzeichnet den Einsatz im Bildungsgang -Lehrplangübergreifender Einsatz |
| Lernbereich der AltPFIAPrV | |
| Lernfeld der AltPFIAPrV | |
| Zugangsvoraussetzungen | Module die vorab abgeschlossen |
| Anschlussmöglichkeiten | Module die angeschlossen werden |

Die transparente Darlegung der Module dient auch der Orientierung von Lernenden im Lehr- und Lernprozess. Zu Beginn sollte ihnen das Modul mit der intendierten Teilqualifikation, den zu entwickelnden Handlungskompetenzen, den Prüfungsanforderungen und den unterschiedlichen Perspektiven der Moduleinheiten vorgestellt werden. Dies gehört mit zu den zentralen Aufgaben der/des **Modulverantwortlichen**. Auch im laufenden Lehr- und Lernprozess ist immer wieder der Gesamtkontext des Moduls herauszustellen.

Nach Abschluss der letzten Moduleinheit sollte eine rückblickende und zusammenfassende Betrachtung des Moduls erfolgen, in der sich alle Unterrichte ausdrücklich im Modul verorten und dessen Lernergebnisse in den Blick nehmen lassen. Um sicherzustellen, dass das Modul von Lehrenden und Lernenden in seiner Gesamtheit gesehen und als zusammenhängender Lehr- und Lernprozess wahrgenommen wird, sollte sich die Bearbeitung eines Moduls auf einen überschaubaren Zeitraum erstrecken. Voraussetzung hierfür ist auch, dass nicht zu viele Module gleichzeitig eröffnet und bearbeitet werden.

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

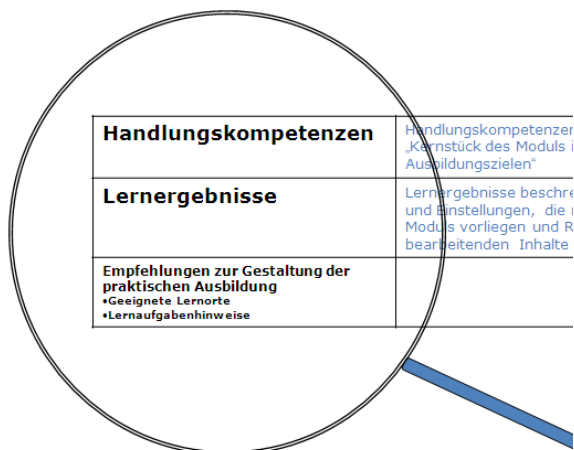
Je nach **Modultyp** intendiert das Modul den Erwerb komplexer beruflicher Handlungskompetenzen im fachbezogenen (Basismodule), handlungsbezogenen (Arbeitspraktische Transfermodule) oder subjektbezogenen (Module subjektbezogener besonderer Qualifikationen) Bereich. Um den Theorie-Praxis-Transfer sicherzustellen, werden je nach Pflegesituation Handlungskompetenzen und Lernergebnisse von Basismodulen anwendungsbezogen in spezifischen Arbeitspraktischen Transfermodulen aufgegriffen.

Je nach Zeitpunkt und Themenschwerpunkt der Basismodule und der Arbeitspraktischen Transfermodule kann es sinnvoll sein, parallel die Module subjektbezogener besonderer Qualifikationen zu eröffnen und zu bearbeiten.

Die Module werden zwar als Teilqualifikation für einen spezifischen Bildungsgang entwickelt. Als abgeschlossene und zertifizierbare Lehr- und Lerneinheiten lassen sich verschiedene Module jedoch nicht nur bildungsgangspezifisch, sondern auch bildungsgangübergreifend einsetzen.

Das Modulelement **Moduleinsatz** bietet den Bildungseinrichtungen die Möglichkeit, den bildungsgangübergreifenden Einsatz von Modulen auszuweisen, indem sie dies in der vorgesehenen Spalte kenntlich machen. Die Ausweisung der dem Modul zugrunde liegenden **normativen Vorgaben** schließt sich an.

Die Elemente **Zugangsvoraussetzungen** und **Anschlussmöglichkeiten** machen deutlich, an welcher Stelle das Modul in den Bildungsgang eingebettet ist, welche Module notwendigerweise vorher bearbeitet werden sollten und welche Module sich aus Lernprozessgründen anschließen sollten.



| | |
|---|--|
| Handlungskompetenzen | Handlungskompetenzen „Kernstück des Moduls i Ausbildungszielen“ |
| Lernergebnisse | Lernergebnisse beschreiben und Einstellungen, die i Moduls vorliegen und R bearbeitenden Inhalte |
| Empfehlungen zur Gestaltung der praktischen Ausbildung • Geeignete Lernorte • Lernaufgabenhinweise | |

Für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der theoretischen und praktischen Ausbildung ist eine Interpretation der Module und Moduleinheiten erforderlich.

Ausgangspunkt und leitend für diesen Interpretationsprozess sind die ausgewiesenen **Handlungskompetenzen**. Die formulierten Lernergebnisse sind auf diese Handlungskompetenzen bezogen, korrespondieren mit den methodischen Hinweisen zur Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse und geben darüber hinaus Hinweise auf das in der Modulprüfung nachzuweisende Wissen und Können sowie auf die einzuschätzenden Einstellungen.

Die **Lernergebnisse** werden als „Wissen“, „Können“ und „Einstellungen“ beschrieben und bilden zusammen mit den übrigen Beschreibungselementen einer Moduleinheit, deren Vorgaben stets im Zusammenhang mit dem Modul zu interpretieren sind, die Grundlage für die Unterrichtsplanung unter Gesichtspunkten der Lernortkooperation.

Die Planung der Abfolge der Module im Ausbildungszeitraum richtet sich auch nach den Einsätzen der Lernenden am Lernort Praxis. Die **Empfehlungen zur Gestaltung der praktischen Ausbildung** weisen Vorschläge für Praxisorte auf, an denen der mit dem Modul verbundene Kompetenzerwerb unterstützt werden kann.

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

Die **Hinweise** auf Gegenstand und Ausrichtung möglicher **Lernaufgaben** bedürfen einer Konkretisierung und spezifischen Anpassung durch die einzelne Bildungseinrichtung.

| | |
|--|---|
| Vorschlag zur Gestaltung der Modulabschlussprüfung | Lernaufgabenhinweise Hinweise auf mögliche Lernaufgaben vollständigen Aufgabenformulieren |
| Relevanz für die gesetzliche Abschlussprüfung lt. AltPflAPrV | |

Die **Prüfungsvorschläge zur Gestaltung der Modulabschlussprüfung** korrespondieren mit den normativen Vorgaben zur Abschlussprüfung gemäß Altenpflege- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (2002) und den darin ausgewiesenen lernfeldbezogenen Prüfungsleistungen.

Modulabschlussprüfungen werden auf der Ebene des Moduls konzipiert. Eine Addition von Prüfungsleistungen auf der Ebene von Moduleinheiten würde der Komplexität und der mit dem Modul verbundenen Handlungskompetenzen nicht gerecht. Darüber hinaus würde sich die Prüfungslast für die Lernen-

den erhöhen. Damit die Prüfungslast möglichst gleichmäßig über die Dauer des Bildungsganges verteilt wird, müssen Modulabschlussprüfungen in der Gesamtplanung des Bildungsganges berücksichtigt werden. Die Koordination und die Erstellung der Modulabschlussprüfung gehören zu den Aufgaben der Modulverantwortlichen.

Entsprechend der **Relevanz für die gesetzliche Abschlussprüfung** wird das Modul den Prüfungsteilen – schriftlich, mündlich, praktisch – explizit zugeordnet.

6.2 Darlegungselemente der Moduleinheiten

Zur Erleichterung der Schulorganisation sowie zur Planung und Durchführung des Unterrichtes sind die Module in Moduleinheiten ausdifferenziert und stehen in enger Verbindung zu den Elementen des jeweiligen Moduls.

| | |
|---|--|
| Bezeichnung der Moduleinheit | |
| Codenummer | B. LB1 - PM1 - ME1 |
| Verantwortliche Lehrkraft | |
| Stunden | Präsenzzeiten |
| Handlungskompetenzen | Auf das konkrete Thema der Gesamtzielsetzung |
| Lernergebnisse | Detaillierte Lernergebnisse |
| Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung | Für die methodische Ausgestaltung des Unterrichts |
| Literaturempfehlungen | Literaturempfehlungen als Ergänzung zu Standardliteratur |

Die Codenummer weist zusätzlich zum Lernbereich und zum Verpflichtungsgrad des Moduls die **Nummerierung der Moduleinheit (ME)** auf. Je nach Perspektive der Moduleinheit kann diese von einer/einem oder mehreren Lehrenden unterrichtet werden. Die **verantwortliche Lehrkraft** wird im Modulhandbuch benannt und koordiniert die Unterrichte. Sie kommuniziert Veränderungen etc. mit der/dem Modulverantwortlichen. Die **Stundenzahl** weist die Präsenzstunden der Moduleinheit aus.

Handlungskompetenzen und **Lernergebnisse** sind auf ausgewählte Perspektiven und Schwerpunkte ausgerichtet und entsprechend konkretisiert. Diese sind immer im Gesamtzusammenhang des Moduls zu interpretieren.

Für die methodische **Ausgestaltung des Unterrichts** werden in den Moduleinheiten **Empfehlungen** ausgesprochen. Diese machen deutlich, welche Unterrichtsmethoden besonders gut geeignet sind, um die mit dem Modul verbundenen Handlungskompetenzen zu entwickeln. Bei der Methodenwahl ist der Modultypus, der Typologie von Lisop und Huisinga (2000) entsprechend, zu berücksichtigen.

Basismodule sind insbesondere auf den Erwerb von Wissen ausgerichtet. Für den Unterricht sind deshalb alle Methoden geeignet, die den Erwerb und das Festigen von Wissen und Kenntnissen unterstützen. Handlungsorientierung als Prinzip sollte jedoch im Vordergrund stehen, sodass überwiegend Verfahren zum Einsatz kommen sollten, die ein aktives und selbstorganisiertes Lernen fördern.

Die *Arbeitspraktischen Transfermodule* sind auf das unmittelbare altenpflegerische Handeln im Praxisfeld ausgerichtet, weshalb hier der Unterricht vor allem den Prinzipien der Problemorientierung und Handlungsorientierung folgen sollte. Die entsprechenden Verfahren knüpfen bevorzugt an Handlungen und Praxissituationen an und machen Praxisprobleme und -anforderungen zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Unterrichtsgeschehens.

Die *Module subjektbezogener besonderer Qualifikationen* stellen die Entwicklung und Weiterentwicklung der Person in den Vordergrund. Das Prinzip des erfahrungsorientierten Unterrichts mit dem Einsatz von Methoden, die eine Reflexion der eigenen Handlungen, Verhaltensweisen, Einstellungen und Erfahrungen fördern, ist hier besonders geeignet.

Teil 1 – Entwicklung modularisierter Curricula

Bei der Methodenauswahl spielt grundsätzlich die Modulprüfung eine wichtige Rolle. Verfahren, die bei der Modulprüfung zum Einsatz kommen, müssen zuvor im Unterrichtsgeschehen eingeübt sein.

Die **Literaturempfehlungen** basieren auf dem Stand der Drucklegung des vorliegenden Modulhandbuches. Sie sind den weiteren Entwicklungen und Erkenntnissen folgend fortlaufend zu aktualisieren und zu ergänzen.




Teil 2: Einführung modularisierter Curricula

Einleitung

Im Anschluss an Teil 1 zur „Entwicklung modularisierter Curricula“ befasst sich der zweite Teil des Handlungsleitfadens mit der „Einführung modularisierter Curricula“ und nimmt damit Bedingungen und Erfordernisse einer erfolgreichen Implementierung in den Blick. Die damit verbundenen Empfehlungen stützen sich auf systematisch erhobene Evaluationsdaten des Modularisierungsprojektes. Die umfangreichen Forschungsergebnisse zum Lernen in Modulen, zur Unterrichtsgestaltung sowie zur Lernortkooperation haben den Implementierungsprozess an den Modellschulen transparent gemacht. Nun können sie auch anderen Bildungseinrichtungen - die modularisierte Curricula einführen möchten - hilfreich sein, um den Herausforderungen dieses Prozesses zu begegnen.

Im Teil 2 führt Kapitel 1 zunächst in die Themen Schulentwicklung, Organisationsentwicklung und Veränderungsmanagement sowie Personal- und Unterrichtsentwicklung ein. Das 2. Kapitel verdeutlicht anhand der Evaluationsergebnisse die Anforderungen an die Organisation „Schule“ und die Lehrenden sowie die Lernenden im Zuge der Modularisierung. Im Kapitel 3 sind Empfehlungen und Anregungen für Bildungseinrichtungen zusammengestellt, die bei der Umstellung auf modularisierte Konzepte genutzt werden können. In dieses Kapitel wurden auch Erfahrungen und Erkenntnisse aus der direkten Zusammenarbeit mit den Modellschulen einbezogen.

1 Hintergrund

Schulentwicklung steht in der Tradition der Organisationsentwicklung, hat mittlerweile aber so stark an Eigenständigkeit gewonnen und so viele spezielle Formen und Strategien ausgebildet, dass sie als ein selbstständiges Paradigma aufzufassen ist (vgl. Rolff, 2010). Schulentwicklung vollzieht sich auf unterschiedlichen Handlungsebenen, die sinnvollerweise im Vorfeld zu unterscheiden sind. Meyer (1997) schlägt folgende Systematisierung vor:

1. Direkte Interaktion/zwischenmenschliches Handeln (Mikroebene)
2. Schulinterne Handlungsverbände (z. B. Klasse, Arbeitseinheit) (Mikroebene)
3. Einzelschule als Handlungseinheit (Mikroebene)
4. Schulen als Teil des Bildungssystems (Makroebene)
5. Bildungssystem als Teil des gesellschaftlichen Gesamtsystems (Makroebene)

Jede dieser Ebenen ist Teil des schulischen Gesamthandelns und kann separat betrachtet werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Ebenen aufeinander aufbauen und die jeweils darunter liegenden Handlungsprozesse einschließen (vgl. Meyer, 1997). Moderne Schulentwicklung fokussiert die Mikroebene. Spätestens seit den 1990er Jahren wird vorwiegend die Einzelschule in den Blick genommen, denn sie gilt als zentraler „Motor der Entwicklung“ (Rolff, 2010, S. 33) und soll zum „Ausgangspunkt der Reform gemacht werden“ (Meyer, 1997, S. 57). Während in erster Linie die Lehrenden und die Leitung für diese Entwicklungen verantwortlich sind, üben die anderen Instanzen eher eine unterstützende und ressourcensichernde Funktion aus (vgl. Rolff, 2010). Im Kern setzt Schulentwicklung also auf der Ebene von Institutionen und nicht am Bildungssystem an.

Ungeachtet dieser aktuellen Fokussierung auf die Einzelschule sind der Systemblick und vor allem die Kopplung zwischen Einzelschule und Gesamtsystem nicht unwichtig. Schulentwicklung muss von beiden Seiten her gedacht und konzipiert werden. Vor diesem

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Hintergrund unterscheidet Rolff (2010, S. 36) drei Arten der Schulentwicklung, die er aus theoretischer Sicht von der alltäglich stattfindenden Schulentwicklung als Reaktion auf stetige Veränderungen und wechselnde Anforderungen abgrenzt:

1. Intentionale Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen (Akteure: vorwiegend Lehrpersonen).
2. Institutionelle Schulentwicklung zielt darauf ab, lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern (Akteure: vorwiegend Schulleitungen).
3. Komplexe Schulentwicklung meint die Steuerung des Gesamtzusammenhangs als Voraussetzung und Unterstützung für die Entwicklung von Einzelschulen durch die Festlegung von Rahmenbedingungen (Akteure: vorwiegend Politikerinnen/Politiker, Behörden).

Im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen steht die Einzelschule, die als „Lernende Organisation“ verstanden wird. Im Vorfeld einer tiefergehenden Auseinandersetzung ist jedoch der Blick auf einige Besonderheiten der Schulentwicklung in berufsbildenden Schulen zu richten.

Schulentwicklung in der beruflichen Ausbildung

Konzepte der Schulentwicklung sind überwiegend aus dem Feld der allgemeinbildenden Schulen heraus entwickelt und erprobt worden. Abgesehen von den augenfälligen Unterschieden hinsichtlich der Adressatengruppen und der Bildungsziele einer berufsbildenden Schule müssen bei der Übertragung der Modelle auch strukturelle, organisationale und personelle Besonderheiten berücksichtigt werden. Es ist zu beachten, dass Veränderungen des Bildungskonzeptes unter Ausrichtung auf spezielle Entwicklungsziele vorgenommen werden. Mit Blick auf Innovationsprozesse müssen bestimmte Rahmenbedingungen als gegeben betrachtet werden. Hervorzuheben ist zum einen die Besonderheit der Lernortkooperation. Die Kooperation der Lernorte „Schule“ und „Betrieb“ ist ein markantes Merkmal einer Berufsausbildung. Beide Settings verfolgen originär andere Zielsetzungen (Bildungsauftrag vs. Versorgungsauftrag) (vgl. Pätzold, Walden, 1995 und Keuchel, 2002) und unterscheiden sich hinsichtlich ihrer pädagogischen Funktion (vgl. Euler, 2004). Ungeachtet dessen bilden sie gemeinsam das Ausbildungssystem und müssen im Falle von Innovationsbestrebungen gleichermaßen und gemeinsam entwickelt werden. Des Weiteren müssen personelle Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden. An Ausbildungsstätten sind häufig externe Dozentinnen und Dozenten tätig, die sich nicht nur in ihrem Zugehörigkeitsgefühl zum System „Schule“, sondern auch in ihren Qualifikationen und ihrer beruflichen Sozialisation von den fest angestellten Lehrenden unterscheiden. Folglich kann insbesondere der didaktisch-methodische Stand der Lehrenden sehr unterschiedlich sein. Diese Besonderheiten müssen im Rahmen von Entwicklungsprozessen aufgegriffen werden. Wenn auch die Altenpflegefachseminare nicht direkt vor dem Kontext des dualen Bildungssystems zu betrachten sind, so unterliegen sie ähnlichen systemischen Bedingungen. Diesen Herausforderungen entsprechend hat das BMFSFJ vielfältige Projekte initiiert und gefördert, mit denen die Lernortkooperation, wie die Ausbildungsqualität an beiden Lernorten verbessert wurde. Dazu gehörten u.a. die Projekte „Erfolgreiche Praxisanleitung in der Altenpflegeausbildung – Eine Investition in die Zukunft“ (Heinemann-Knoch, u.a., 2006), „Lernortkooperation in der Altenpflegeaus-

bildung“ (Knigge-Demal, Pätzold, 2007), sowie „Servicenetzwerk Altenpflegeausbildung“ (Knoch, Pachmann, Bayer, Bickel, u.a., 2010).

Die genannten Aspekte stellen spezielle Herausforderungen für Schulentwicklungsprozesse in der beruflichen Ausbildung dar, die auf der Grundlage einer sorgfältigen Organisationsanalyse im Vorfeld herausgearbeitet und bei der systematischen Entwicklungsplanung zwingend berücksichtigt werden müssen. Der Umfang der vorliegenden Forschungsliteratur zur Schulentwicklung ist dürftig, sodass der Rückgriff auf empirische Daten und einen umfassenden Erfahrungsschatz leider nur begrenzt möglich ist. Buchmann (2009, S. 75) fasst den Stand der Schulentwicklungsforschung folgendermaßen zusammen: „Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“.

Integriertes Entwicklungskonzept der Schulentwicklung

Im Bereich der Schulentwicklung hat sich im Laufe der Zeit ein buntes Spektrum an Modellen und Begriffen herausgebildet. Nur selten präsentieren sie sich aber als geschlossene Konzepte, die die ganze Schule mit all ihren Entwicklungschancen im Blick haben. Ein umfassendes Modell, an das sich inzwischen viele Entwicklungsvorhaben anlehnen, wurde von dem Erziehungswissenschaftler Hans-Günter Rolff entwickelt: Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung.

Rolff (2010, S. 34) spricht von „Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“. Die Einzelschule kann sich demnach nur durch die Veränderung der Subsysteme Organisation, Unterricht und Personal entwickeln, die in enger Wechselwirkung zueinander stehen. Im Zentrum – und das soll an dieser Stelle explizit betont werden – stehen jedoch nicht die Subsysteme selbst, obwohl diese in der Fachwelt intensiv diskutiert werden. Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung sind nur Mittel zum Zweck. Das übergeordnete Ziel und damit im Zentrum der Schulentwicklung stehen die Lernfortschritte der Schülerinnen/Schüler (Rolff, 2010), wie die nachfolgende Abbildung veranschaulicht.

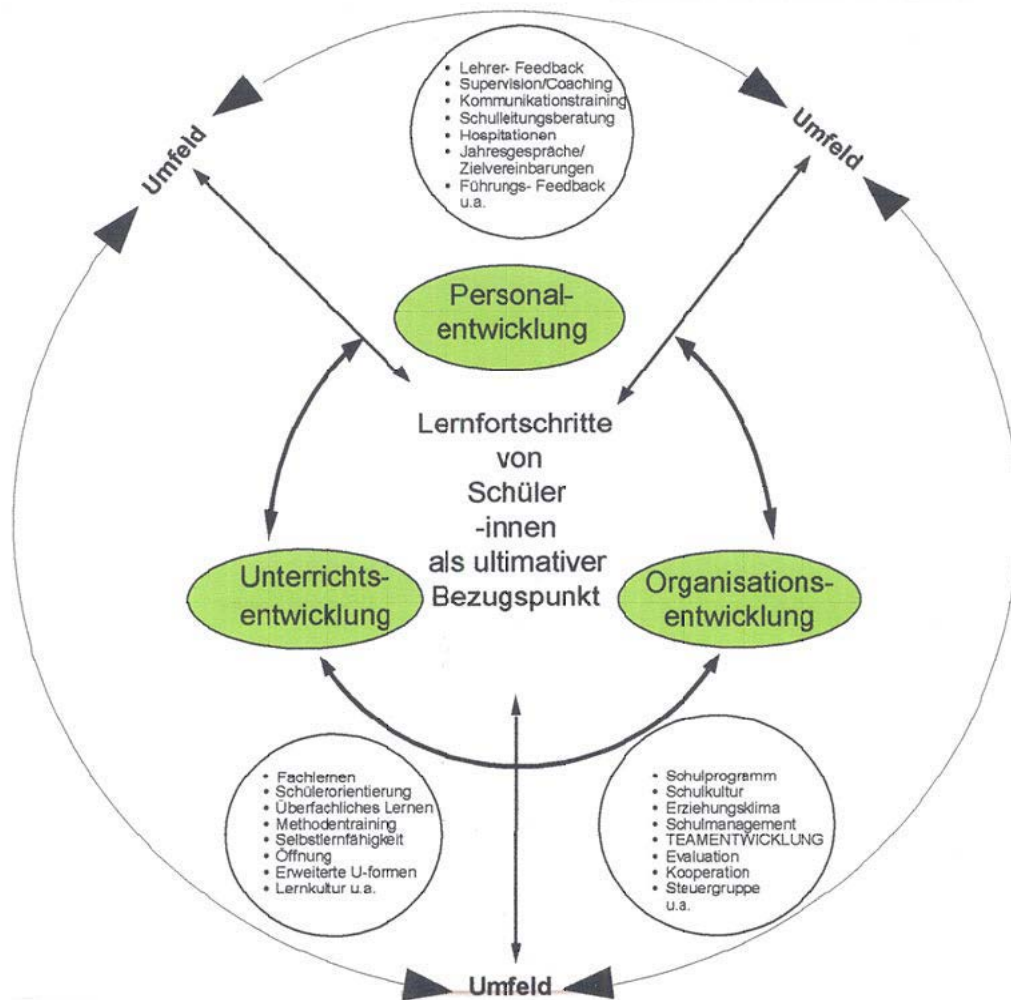


Abb. 2/1: Trias der Schulentwicklung (Rolf, 2010, S. 34)

Ausgehend von einer systemischen Perspektive sind komplexe Aufgaben wie die Schulentwicklung nicht nur durch die Veränderung einzelner Elemente zu realisieren. Aktuelle Herausforderungen und die Fülle an Veränderungen können nicht bewältigt werden, wenn Schulentwicklung auf eine dieser Komponenten verkürzt wird. Es ist stets das gesamte System zu betrachten. Schulentwicklung ist ein Lernprozess. „Es geht dabei letztendlich um die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben oder Erneuern. Was immer der Fall sein mag, die Lernprozesse müssen vom Arbeitsplatz ausgehen und die Akteure dabei neue Einsichten gewinnen, ein anderes Verhalten zeigen, neue Wahrnehmungen machen, alte Routinen aufgeben oder neue schaffen“ (Rolf, 2010, S. 36). Die drei Kernelemente und dahinter stehenden Handlungsstrategien werden im Folgenden näher vorgestellt.

1.1 Organisationsentwicklung und Veränderungsmanagement

Die Schulentwicklung wurde stark durch den Ansatz der Organisationsentwicklung beeinflusst, der ungeachtet weiterer theoretischer Ausdifferenzierungen auch heute noch einen zentralen Stellenwert hat. Organisationsentwicklung bezeichnet unter Berücksichtigung der Eigendynamik von Organisationen ein prinzipiell offenes und gleichermaßen geplan-

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

tes und zielorientiertes Verfahren zur Herbeiführung eines organisatorischen Wandels (vgl. Gebert, 1995). Veränderungsprozesse erfolgen in sozialen Systemen nicht mechanisch, sondern müssen von Menschen getragen und umgesetzt werden. Folglich wird der Wandel durch die Organisationsmitglieder gestaltet und findet von innen heraus statt. „Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln, und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater von außen hinzugezogen werden“ (Rolff, 2010, S. 30).

Interventionen sind, als Reaktion auf Veränderungsforderungen und Veränderungsabsichten, von Organisationen als mehrjährige Lernprozesse konzipiert, die ein ganzheitliches Ziel verfolgen (vgl. Gebert, 1995). Organisationsentwicklung ist als Lernprozess von Menschen und Organisationen angelegt. Während es auf der individuellen Seite u.a. um die Förderung der Selbstverwirklichung und Autonomie der Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter geht (vgl. Gebert, 1995), wird mit Blick auf die Gesamtorganisation das Ziel verfolgt, die Lernfähigkeit einer Organisation, ihre Flexibilität und Innovationsbereitschaft nachhaltig zu stärken (vgl. Gebert 1995) und sie damit zur Selbststeuerung zu befähigen. Schulen werden demnach als „lernende Organisationen“ verstanden, wodurch insbesondere die Fähigkeit zur bewussten Selbstentwicklung und Selbsterneuerung hervorgehoben wird. „Schulen lernen als Organisation, wenn sie in professioneller Weise im Kollegium und in der Schulgemeinschaft ihre pädagogische Arbeit im Hinblick auf Strukturen, Prozesse und Wirkungen ständig überprüfen und hohe Gestaltungs- und Problemlösefähigkeit entwickeln, um auf neue oder veränderte Gegebenheiten angemessen reagieren zu können“ (Holtappels, Rolff, 2010, S. 76). Die Veränderungsfähigkeit von Organisationen ist eine wesentliche Voraussetzung für Entwicklungsprozesse und damit zentraler Erfolgsfaktor.

Kennzeichnend für Konzepte der Organisationsentwicklung ist, dass sich Interventionen auf die gesamte Organisation beziehen. Organisationsentwicklung bezieht sich nicht nur auf Teilaspekte oder einzelne Organisationseinheiten, sondern strebt Veränderungen einer ganzen Organisation an (vgl. Gebert, 1995, Rolff, 2010). Diese ganzheitliche Betrachtungsweise steht nicht im Widerspruch dazu, dass der Entwicklungsprozess nur schrittweise erfolgt und durchaus an Subeinheiten der Schule, am Kooperationsklima, an der Schulleitung, am Schulprogramm oder an einzelnen Abteilungen anknüpfen kann (vgl. Rolff, 2010).

Der Organisationswandel vollzieht sich als zyklischer oder spiralförmiger Prozess. Man unterscheidet nach Fullan (1993) üblicherweise drei Phasen, die alle gleichermaßen von Bedeutung sind: Initiation, Implementation und Inkorporation bzw. Institutionalisierung. French und Bell (1990) unterteilen den Veränderungsprozess konkreter unter Berücksichtigung konkreter Maßnahmen: Analyse und Diagnose, zielbezogene Planung, Umsetzung der Maßnahmen und Evaluation. Diese Grundprinzipien betonen den Prozesscharakter und sind handlungsleitend für die Entwicklungsarbeit in Schulen (vgl. Holtappels, Rolff, 2010). Aufbauend auf einer differenzierten Analyse und Organisationsdiagnose ist insbesondere die kooperative Prozessplanung als Basis einer sich-selbst-entwickelnden Schule von Bedeutung (vgl. Rolff, 2010). Planung und Ausführung hängen eng zusammen und erst durch die gemeinsame Planung werden die Beteiligten mobilisiert und motiviert, Veränderungen auch umzusetzen und vor allem langfristig beizubehalten. Zur zielgerichteten Begleitung des Veränderungsprozesses ist der Aufbau einer institutionellen Steuerungsstruktur des Wandels in Form einer Steuer- und Entwicklungsgruppe, externer Beratung und Evaluation zentral (vgl. Rolff, 2010).

Eine Weiterentwicklung der Organisationsentwicklung stellt das Change Management dar, wobei die Themen Führung, Evaluation und Qualitätsmanagement stärker hervorgehoben werden (vgl. Rolff, 2010). Der Wandel in Organisationen muss aktiv gestaltet und begleitet werden – Change Management wird als bewusster und fortwährender Steuerungsprozess verstanden. Change Management (Veränderungsmanagement) ist ein Konzept zur zielgerichteten Steuerung von Veränderungsprozessen (vgl. Holtappels, Feldhoff, 2010). Zu den zentralen Elementen des Change Managements in Einzelschulen gehören das Informations-/ Wissensmanagement, das Prozessmanagement sowie die Koordinierung dieser Prozesse (vgl. Holtappels, Feldhoff, 2010). Die Schulleitung nimmt im Veränderungsprozess eine Schlüsselrolle ein und wird aus diesem Grund häufig als „Change Agent“ bezeichnet. Schulische Steuergruppen bieten eine gute Möglichkeit, um die Schulleitung bei der systematischen Schulentwicklung zu unterstützen (vgl. Holtappels, Feldhoff, 2010). Die Steuergruppe übernimmt die wichtige Aufgabe, die Vernetzung der Teams untereinander zu fördern und immer wieder die Schule als Ganzes in den Blick zu nehmen (vgl. Buchmann, 2009).

Anhand der vorangegangenen Ausführung ist deutlich geworden, dass Menschen in personengetragenen Einrichtungen wie der Schule Ausgangspunkt und Motor von Veränderungsprozessen sind. Sie tragen nicht nur dazu bei, formale Abläufe und Strukturen nachhaltig zu verändern, sie entwickeln sich selbst und müssen darin unterstützt werden.

1.2 Personalentwicklung

Die Schulentwicklung ist in hohem Maße an die Entwicklung der Kompetenzen der Lehrenden gebunden. Dies gilt besonders für Institutionen wie Schulen und Ausbildungsstätten, in denen Beziehungs- und Veränderungsarbeit an und mit Menschen verrichtet wird (vgl. Terhart, 2010). Die Personalentwicklung ist eine zentrale Handlungsstrategie der Schulentwicklung. Sie ist neben der Personalgewinnung, -beurteilung und -honorierung ein Baustein des Personalmanagements. Das breite Feld der Personalentwicklung umfasst die Förderung, Führung und Fortbildung der Beschäftigten (vgl. Buhren, 2010). Nach Holling und Liepmann (2007, S. 346) stimmen die meisten Definitionen von Personalentwicklung darin überein, dass es „sich [dabei] um geplante Maßnahmen zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz handelt.“ Mentzel (1997, S. 15) definiert Personalentwicklung als „Inbegriff aller Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmung ihrer jetzigen und zukünftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln.“

Demnach ist Personalentwicklung zum einen darauf ausgerichtet, die Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern und zum anderen orientiert sie sich an einer Organisation insgesamt, deren Bedarf an qualifizierten Mitgliedern gedeckt werden muss (vgl. Buhren, 2010). Im Kern geht es also darum, die vorhandenen Fähigkeiten und Neigungen der Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter zu erkennen und zu entwickeln und sie letztendlich mit den Erfordernissen des jeweiligen Arbeitsplatzes in Einklang zu bringen (vgl. Buhren, 2010, Mentzel, 1997). Dieser Aspekt kann durchaus zu Konflikten führen, denn nicht immer haben Organisation und Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter die gleichen Bedürfnisse. Deshalb ist es eine der wichtigsten Aufgaben der Personalführung, hier zu vermitteln. Mentzel (1997, S. 15f.) hat ausgehend von dieser Problematik folgende aufeinander aufbauende Aufgaben der Personalentwicklung abgeleitet:

- „Die Personalentwicklung hat unter Berücksichtigung der individuellen Erwartungen zu prüfen, welche Mitarbeiter im Hinblick auf künftige Veränderungen der Arbeitsplätze zu fördern sind;

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

- sie hat die notwendigen Förderungs- und Bildungsangebote zu schaffen und mit den Betroffenen festzulegen, welche Maßnahmen für den Einzelnen in Frage kommen;
- sie ist zuständig für die Planung, Durchführung und Kontrolle der beschlossenen Bildungsaufgaben.“

Wichtig ist, die Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter über diesen letzten Punkt hinaus zu begleiten. Denn im Anschluss an eine Bildungsaufgabe ist eine Veränderung der Anforderungen empfehlenswert, damit die erworbenen Qualifikationen stabilisiert und erweitert werden können. Dies kann beispielsweise im Rahmen von Zielsetzungsmethoden erfolgen. Veränderte Anforderungen können die Motivation steigern und eigene Lernaktivitäten anregen (vgl. Holling, Liepmann, 2007).

Wunder (2000) unterscheidet in seiner Definition zwischen direkter und indirekter Personalentwicklung. Direkte Personalentwicklung erfolgt in einer unmittelbaren Interaktion von Leitungspersonen und Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern, zum Beispiel in einem Mitarbeitergespräch oder bei Beratungen und Trainings. Die indirekte Personalentwicklung hingegen vertraut auf die förderliche Wirkung der Arbeitsumgebung. Sie ist bewusst so angelegt, dass Lernsituationen entstehen und damit die Selbstentwicklung angeregt wird. Abschließend lässt sich also festhalten, dass Personalentwicklung im Rahmen des Personalmanagements zum einen der individuellen Entwicklung und damit der Professionalisierung und zum anderen der Schule als Organisation dient. Sie entwickelt sich weiter, wenn sich die Lehrenden weiterentwickeln (vgl. Buhren, 2010).

1.3 Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung ist, wie Personalentwicklung oder die Optimierung von Organisation und Ausstattung, ein Teilbereich der Schulentwicklung. Schulentwicklung befasst sich mit der Entwicklung und Optimierung einer pädagogischen Organisation. Sie bezieht sich auf die ganze Schule und alle in ihr stattfindenden Prozesse. „Ist-Zustände“ der Teilbereiche werden analysiert und mit Hilfe eines „Management des Wandels“ in „Soll-Zustände“ überführt. Im Zentrum einer Schule steht jedoch das Lehren und Lernen in der rahmenhaften Form des Unterrichts. Obwohl beispielsweise Rolff (vgl. 2010, S. 43) betont, dass die Entwicklung der Schulorganisation, die Entwicklung des Personals und die Entwicklung des Unterrichts eng miteinander verknüpft sind, verweist Meyer (vgl. 1997, S. 159) darauf, dass die „Kernaktivität“ von Schulleitungen und von Lehrkräften unverrückbar in der Vermittlung von Kompetenzen im Unterrichtsgeschehen besteht. Unterrichtsentwicklung zielt daher auf die unmittelbare Förderung und Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse, im Sinn einer „Effektivierung des Lernens der Schülerinnen/Schüler in allen Dimensionen“ (Horster, Rolff, 2001, S. 59).

Unterrichtsentwicklung kann insofern verstanden werden als die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, Unterrichtspraxis zu optimieren (vgl. Horster, Rolff, 2001, S. 58). Zum einen kann diese Entwicklung aus der Akteursperspektive, zum anderen aus einer Kontextperspektive betrachtet werden (vgl. Arnold, Müller, 2010, S. 314). Akteure, die in die Unterrichtsentwicklung einbezogen sein können, sind einzelne Lehrerinnen/Lehrer, Lehrergruppen oder Schulleitungen. Darüber hinaus sind Schülerinnen/Schüler in vielfacher Weise an der Entwicklung von Unterricht beteiligt, sie gestalten den Unterricht mit ihrer jeweils individuellen Geschichte, ihren Fähigkeiten und Interessen.

Die Kontextperspektive bezieht sich auf die potenziell veränderbaren Bedingungen, Strategien, Methoden oder Instrumente, die die Unterrichtspraxis beeinflussen. Unterrichts-

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

entwicklung wird verstanden als Beeinflussung der Unterrichtspraxis durch externe Merkmale und Entwicklungen. Rahmenlehrpläne, Curricula, Richtlinien, Schulbücher, Lernergebnisse, Qualitätsstandards, aber auch die Ausstattung der Schulen mit Personal- und Sachmitteln, dienen als Beispiele hierfür.

Die Veränderung von Unterricht aus der Akteursperspektive kann an allen Faktoren und Beziehungen des „Didaktischen Dreiecks“ ansetzen. Die Fachliteratur verweist auf etliche Teilbereiche der Unterrichtsentwicklung, die sich auf Gestaltung des Unterrichts durch Lehrende, durch Lernende oder auf die Inhalte bezieht. Unterrichtsentwicklung durch offenen Unterricht, Methodentraining, Koedukation, Schülerfeedback oder durch die Förderung selbstgesteuerten Lernens, kann als Beispiel hierfür gelten. Daraus folgt, dass ein wesentlicher Anteil der Unterrichtsentwicklung im individuellen Lernen der Lehrenden, in Aus-, Fort- und Weiterbildungen, besteht. Die unverzichtbare Verknüpfung der Unterrichtsentwicklung mit der Personalentwicklung wird an dieser Stelle besonders deutlich. Weiter ist die Partizipation der Lernenden an Unterrichtsentwicklungsprozessen wesentlich. Veränderungswünsche und die Verwirklichung der individuellen Lernvorhaben, der „Subjektbezug“ sind vorrangig vor allen anderen (schulorganisatorischen) Belangen in dem Prozess zu berücksichtigen. Freiräume und Strukturen zur Mitbestimmung sind als Bestandteil der Unterrichtsentwicklung anzusehen.

Unterrichtsentwicklungsprozesse gründen in der Regel auf „auslösenden Momenten“, die in einer Veränderung der Kontextbedingungen bestehen können oder darin, dass Probleme/Entwicklungsbedarfe identifiziert werden, wie dies in den Modellschulen der Fall war. Die Realisierung der Unterrichtsentwicklung erfolgt in einem spiralförmigen Prozess, der schulische Entwicklung permanent begleitet. Zunächst sind Daten zu erheben, die die auslösenden Momente analysieren helfen. In einem zweiten Schritt sind vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse gemeinsam Ziele zu vereinbaren. Damit dieser Schritt gelingen kann, ist ein kollektives Bild von Unterricht, ein gemeinsames Verständnis von Bildung, zu entwickeln. Diese Aufgaben wurden im Modellprojekt in der Steuerungsgruppe ausgestaltet, in den Begleitveranstaltungen in vielfältiger Weise diskutiert und in den Modulhandbüchern dokumentiert.

In der Schule sollte eine Verständigung darüber, was, wie und warum gelehrt und gelernt werden sollte, angestrebt werden. Es sollten weitere Indikatoren verabredet werden, an denen die Realisierung gemessen werden kann. Die zur Verfügung stehenden Mittel zur Zielerreichung sind zu überprüfen und anzupassen. Im Hinblick auf den Unterricht ist vor allem das Repertoire an Methoden und Inhalten und mithin das Wissen und Können der Lehrenden und Lernenden zu überprüfen/zu erweitern. Der vierte Schritt besteht in der Implementation der Veränderungsmaßnahmen. Unterrichtsvorhaben sind möglichst im Kollegium, unter Einbeziehung der betreffenden Schülerinnen/Schüler oder in schulübergreifenden Netzwerken zu planen. Für die Umsetzung der Neuerungen im Unterricht sind kollegiale Unterstützungs- und Beratungsarrangements hilfreich. Prozesse und Ergebnisse der Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung sind schließlich zu evaluieren. Hospitationen und Feedback von Kolleginnen/Kollegen, Feedback von Schülerinnen/Schülern können ebenso dazu eingesetzt werden wie Lernerfolgskontrollen oder Interviews (vgl. Horster, Rolff, 2001, S. 66 ff.).

Eine Veränderung des Unterrichts führt immer zu Veränderungen der vernetzten Teilbereiche Personal und Organisation. Ob es sich um die Einführung von Teamteaching oder die Einführung eines modularen Konzeptes handelt, es verändern sich die Interaktionen, die Methoden und vielleicht auch die Ziele des Unterrichts. Anpassungen und Lernprozesse der Beteiligten, Veränderungen der Organisation, der Steuerung und unter Umständen der Schulausstattung werden notwendig. Schulentwicklung geschieht deshalb grundsätz-

lich in einer Synthese der Teilbereiche, selbst wenn in einem der Teilbereiche Schwerpunkte gesetzt werden (vgl. Rolff, 2007, S. 15, 16).

In einem Konzept der Schulentwicklung, in der Schule zu einer lernenden Institution wird, bildet die Verknüpfung von system-, organisationstheoretischen Bezügen und Forschung die Grundlage für Reformen. Wissenschaftliche Klärungen des Gegenstandsbereichs und forschungsgestützte Problemlösungen gelangen durch die gezielte Organisation in den Unterricht und lösen dort den beschriebenen Unterrichtsentwicklungsprozess aus, die wiederum Veränderungen in anderen Bereichen nach sich ziehen. Ergebnisse und neue Probleme werden in die Forschung zurückgetragen, in der Praxis führt die Evaluation zur Revision und zur weiteren Schulentwicklung.

2 Forschungsstand im Modellprojekt

Das Projekt „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ wurde durch ein umfangreiches Evaluationsprogramm begleitet. Das Evaluationsdesign war so angelegt, dass sowohl der Implementierungsprozess wie die Ergebnisse des Projektes beschrieben werden können. Von großem Interesse hielten wir die Akzeptanz gegenüber dem Projekt, die Umsetzbarkeit des modularisierten Curriculums sowie die Beobachtung der beruflichen Handlungskompetenz.

Um diesen und ähnlichen Fragestellungen nachzugehen, wurde ein formatives und summatives Evaluationsdesign angelegt, in dem qualitative und quantitative Forschungsmethoden miteinander verknüpft wurden. Die Auswertung der Evaluationsergebnisse steht am Ende des Projektes kurz vor ihrem Abschluss, dennoch liegen noch nicht alle Ergebnisse der längsschnittlichen Untersuchung vor, da die abschließenden Erhebungen erst am Ende der dreijährigen Altenpflegeausbildung (im September 2011) stattgefunden haben.

Nachfolgend werden einige der umfangreichen Ergebnisse dargestellt, die in besonderer Weise Hinweise auf die notwendige begleitende Schulentwicklung, die Personal- und Unterrichtsentwicklung geben und einen förderlichen Einfluss auf die Implementierung des Modellprojektes hatten.

2.1 Erkenntnisse zur Schulentwicklung

Die Implementierung eines modularisierten Curriculums führt zu einer Rollenanforderung an die Schulleitung als „Change Manager“. In der Regel ist sie angefragt, um den Veränderungs- und Anpassungsprozess zu steuern und zu gestalten. Dazu gehört auch, dass sie gemeinsam mit dem Schulteam einen Projektplan entwickelt, Abstimmungs- und Konsensualisierungsprozesse einleitet und entsprechend der neuen Herausforderungen die Personalentwicklung in den Blick nimmt.

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Bei der Implementierung eines modularisierten Curriculums geht es u.a. darum, neue Strukturen der Zusammenarbeit zu etablieren, die einen kontinuierlichen Austausch der Modulverantwortlichen mit den mitwirkenden Dozentinnen/Dozenten ermöglichen. Dazu gehört die Stärkung der Lernortkooperation, damit sich die Implementierung des modularisierten Konzeptes auch in der berufspraktischen Ausbildung einstellt. In diesem Kontext haben wir im Modellprojekt die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter etwa in der Mitte des dritten Ausbildungsjahres (2011) mithilfe eines Fragebogens befragt.

Erkenntnisse zur Lernortkooperation (Altenpflegeausbildung)

Ergebnisse der Befragung der Lehrenden und der Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter weisen darauf hin, dass die Kooperationsstrukturen und die Qualität der Kommunikation zwischen den Lernorten für die gelingende Umsetzung der modularisierten Ausbildung von hoher Bedeutung sind.

Anhand der Befragungsdaten konnte nachvollzogen werden, dass in den Projektschulen zur Information und zum Austausch über die modularisierte Ausbildung viele Wege genutzt wurden. Dazu gehörte:

- die Aushändigung schriftlicher Informationen zu den Modulen
- die Bereitstellung des Modulhandbuchs für die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter
- gezielte Informations- und Schulungsveranstaltungen für Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter am Fachseminar
- Information durch die Lehrenden bei Praxisbesuchen
- Austausch mit Schülerinnen/Schülern

Eine ganz entscheidende Voraussetzung für den Transport des modularisierten Konzeptes in die praktische Ausbildung ist der grundsätzliche Anspruch sowie die Bemühung beider Lernorte, sich miteinander zu verständigen und sich gemeinsam für die Ausbildungsqualität verantwortlich zu zeigen.

In den Modellschulen zeigte sich die Umsetzung dieser gemeinsamen Ausbildungsziele auch darin, dass die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter die Vorkenntnisse der Schülerinnen/Schüler aufgreifen, Anleitungssituation mit den Lernangeboten der Schule abstimmen, in den Reflexionsprozessen auf Lerninhalte der Schule Bezug nehmen und das Lernangebot der Einrichtung mit den Schülern/Schülerinnen abstimmen.

Wie dies im Einzelnen gelang, verdeutlicht sich in der Abbildung 2/2. Sie zeigt, dass lernortübergreifende Kommunikation bezüglich der berufspraktischen Ausbildung gelingt.

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

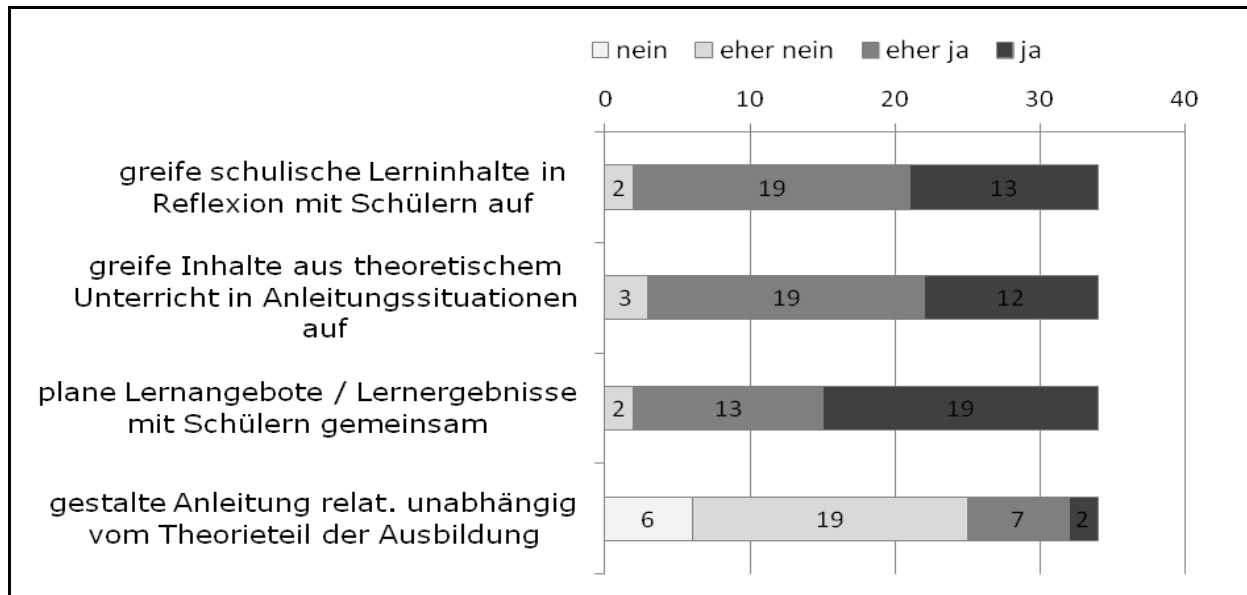


Abb. 2/2: Lernortvernetzung im Verhalten der Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter (Befragung von 34 Praxisanleiterinnen/Praxisanleitern)

Der Informationsstand der Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter zur Modularisierung (Abb. 2/3) kann dennoch verbessert werden. Vieles weist darauf hin, dass sich hier die typischen Hinderungsfaktoren „fehlende Zeitressourcen“ verdeutlichen. Deshalb spricht einiges dafür, nicht allein auf schriftliche Informationen zu setzen, sondern die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter durch eine direkte persönliche Form der Ansprache, Beratung und Schulung in den Implementationsprozess einzubeziehen.

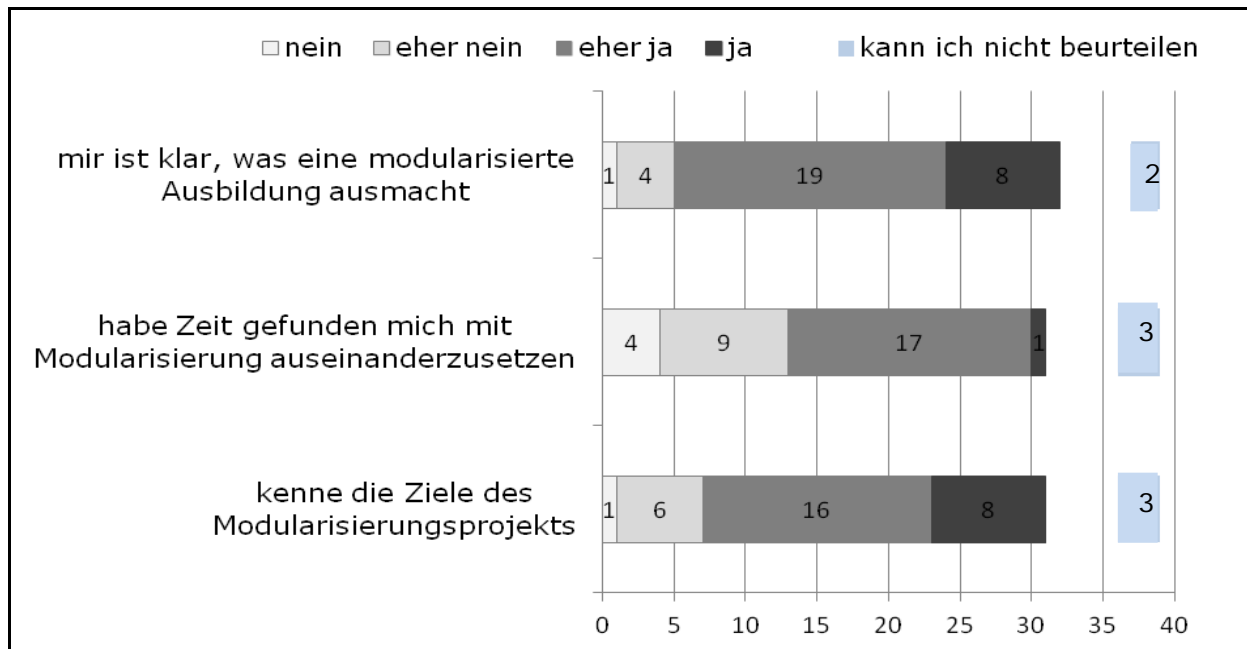


Abb. 2/3: Informationsstand der Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter zum modularisierten Curriculum (Befragung von 34 Praxisanleiterinnen/Praxisanleitern)

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Als nützlich erweist sich auch, die etablierten Kommunikationswege zu stärken und dabei nicht nur die formellen Strukturen der Lernortvernetzung zu festigen.

Die informellen Informationswege, die sich in der Abbildung 2/4 widerspiegeln, unterstreichen die Bedeutung der Kommunikation zwischen den an der Schule Lehrenden und den Praxisanleiterinnen/Praxisanleitern. Die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter sprechen auch mit den Schülerinnen/Schülern über die Module. Wenn sich durch Reflexionsgespräche ausreichend Zeit und Raum bietet, so ist dies eine Chance, sich über die modularisierte Ausbildung und Besonderheiten des modularen Lernens auszutauschen.

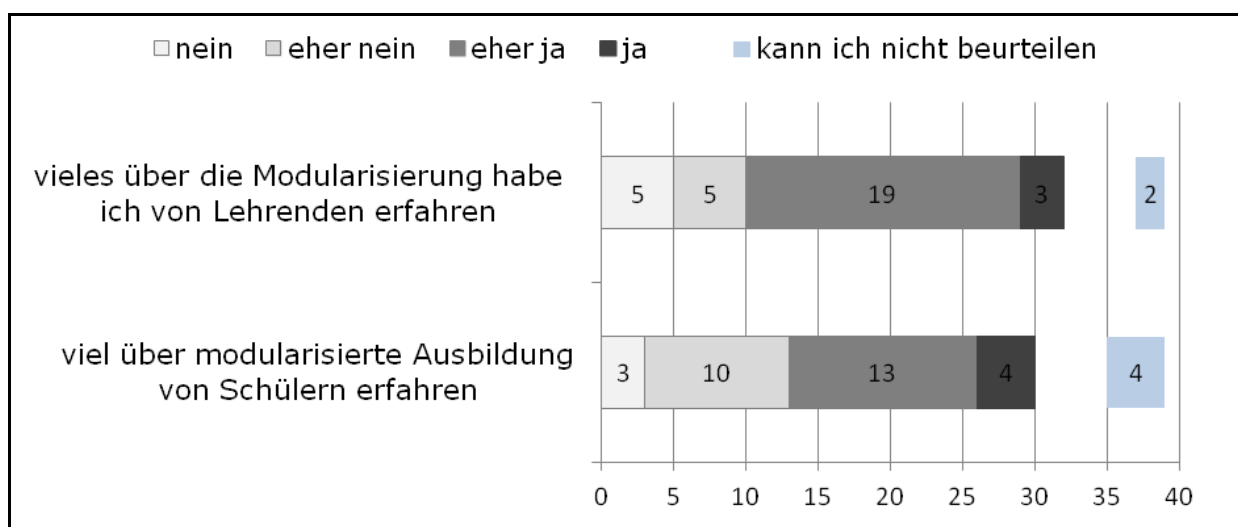


Abb. 2/4: Informationswege, über die das modularisierte Curriculum auch in die Praxis kommt (Befragung von 34 Praxisanleiterinnen/Praxisanleitern)

Durch das situationsorientierte Lehren und Lernen im modularisierten Modellprojekt kann die Anbahnung der Berufsbefähigung in besonderer Weise gefördert werden. Zu vermuten ist, dass sich die volle Entfaltung dieses Bildungskonzepts nur da einstellen wird, wo die Eckpfeiler einer gelingenden Lernortkooperation, die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter, mit „ins Boot geholt“ werden können. Dabei ist im Change Management wohl immer wieder aufs Neue zu überlegen, wie dies trotz der vielfachen Rollenanforderung an die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter gelingen kann.

Auf Basis der Befragung der Lehrenden 2009 können Aussagen über notwendige Bedingungen und förderliche Entwicklungen auf Ebene der Gesamtorganisation „Schule“ getroffen werden. Uns beschäftigte die Frage, wie wir die Modellschulen auf dem Weg zur „lernenden Organisation“ unterstützen und fördern können. Erfahrungswerte der Modellschulen, die in den mehrfach jährlich stattfindenden Steuerungsgruppensitzungen aufgenommen wurden, sind in die Darstellungen der Evaluationsergebnisse eingeflossen. Uns allen wurde eindrücklich deutlich, dass die im Modellprojekt angelegten Unterstützungsstrukturen (Informationsveranstaltungen, Steuerungsgruppensitzungen und Begleitveranstaltungen) zu den Rahmenbedingungen, die eine gelingende Implementierung fördern, gehören. Diese Erkenntnis zeigt sich in vielen Aussagen der Lehrenden.

„Eine kontinuierliche Begleitung, wo man sich einfach regelmäßig . . . trifft, um so Probleme zu besprechen, die im Alltag dann sind.“

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

„Und ganz, ganz wichtig, diese Gruppentreffen. Wir haben ja jetzt noch mal ein zusätzliches Treffen der Steuergruppe auch anberaumt und ich finde, ... da passiert ganz viel!“

„Es gibt viele Tipps der Schulen untereinander, vor allen Dingen auch in der Begleitveranstaltung.“

Es zeigt sich, wie ein gelungener Erfahrungsaustausch der Modellschulen miteinander Synergien ermöglicht und wie sich gemeinsame Problemlösungen einstellen, aber auch, wie sich Netzwerkbildung in Zeiten der Herausforderung förderlich auswirkt. Oder wie es eine unserer Interview-Partnerinnen ausdrückt:

„Also da sind viele dieser grundlegenden Probleme durchdiskutiert worden - was haben die anderen, wie haben die anderen Fachseminare das gelöst? Und das hat mir sehr, sehr viel gebracht.“

Die Begleitveranstaltungen und Steuerungsgruppentreffen stärkten das Vertrauen in die eigene Schulentwicklung und förderten die Geduld der beteiligten Personen und Organisationen bezüglich der Erreichbarkeit der Projektziele. So wurden diese Unterstützungssysteme auf vielfältige Weise zu einer tragenden Säule der Modularisierung.

Der Einbezug der Fremddozenten in die modularisierten Curricula erwies sich als eine besondere Herausforderung an die Modellschulen. Im Interview nimmt eine der Befragten Bezug auf die Modulabschlussklausur und stellt dazu fest, dass diese eine

„... organisatorische Schwierigkeit darstellt, weil man muss diese vielen Dozierenden unter einen Hut kriegen, man muss die Gewichtung wahren und das ist überhaupt nicht einfach!“

Wiederholt beziehen sich die Aussagen der Lehrenden auf Schwierigkeiten bei der Einbindung der externen Dozentinnen und Dozenten in eine sinnvolle Personal- und Unterrichtsplanung. Auch die bloße Vielzahl der nebenberuflichen Dozentinnen und Dozenten erschwere die Planung der Module. Nachdem solche Hürden genommen waren, führten die Personalentwicklungsprozesse an den Fachseminaren u.a. zu einer intensiveren Zusammenarbeit mit externen Dozentinnen und Dozenten. Dies verdeutlicht die nachfolgende Aussage einer Lehrenden:

„Es müssen natürlich auch viel mehr Absprachen getroffen werden. Zumal ja jetzt die Moduleinheiten als Gesamtmodul ... überprüft werden müssen. [...] Also insofern hat es sich natürlich auf die Kommunikation, Interaktion ausgewirkt, dass das viel mehr stattfindet ..., sei es jetzt, dass wir uns treffen als Team ... aber auch Konferenzen mit Fremddozenten stattfinden.“

In besonderer Weise hat uns auch die Umsetzung der modularisierten Altenpflegehilfeausbildung beschäftigt. Wir sind davon ausgegangen, dass sich bei dieser Gruppe der Lernenden die Art des Übergangs in die Ausbildung und von der Ausbildung in die Berufstätigkeit auf eine gelingende berufliche Sozialisation auswirkt. Deshalb haben wir die Evaluation im Schwerpunkt auf diese Fragestellung ausgerichtet. In der Gesamtschau der Evaluationsergebnisse zu diesem modularisierten Ausbildungszweig zeigte sich, dass zunächst die Passgenauigkeit des Ausbildungskonzeptes für die Zielgruppe der Schülerinnen/Schüler mit einer schwierigen (Bildungs-/Berufs-) Biografie überdacht werden muss. Die Lehrenden berichteten, dass die Schülerinnen/Schüler oft mit einem niedrigen Leis-

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

tungsniveau sowie teilweise massiven Lernschwierigkeiten und psycho-sozialen Problemlagen in die Ausbildung einsteigen.

„Ich glaube, dass ganz viele der Auszubildenden in unsicheren sozialen Strukturen leben.“

„Das sind schwierige Lerngruppen, oft mit sozialen Problemen, und wie das aufgefangen werden kann, damit beschäftigen wir uns schon viel.“⁴

Diese vielfältigen Problemlagen können von den Lehrenden kaum aufgefangen werden, da sie weder über eine entsprechende Qualifikation noch über die personellen Ressourcen verfügen. Trotzdem gelingt es den Einrichtungen, bei einigen Schülerinnen/Schülern eine Persönlichkeitsentwicklung anzustoßen, die dann zu einem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung und einem guten Start in das Berufsleben führt. Insgesamt kommen die Lehrenden aber zu dem Schluss, dass das Ausbildungskonzept angepasst werden muss, um noch mehr Schülerinnen/Schülern diese Entwicklung zu ermöglichen.

„Ja, was kann man in einem Jahr entwickeln, da fehlt Handlungskompetenz, da fehlt noch Fachkompetenz, Sozialkompetenz, also das ist schon so, dass die im Prinzip noch nicht fertig sind, um die dann loszulassen.“

„Je kürzer ein Lernprozess ist, desto mehr erwartet man von allen Beteiligten. Es gibt wenig Möglichkeiten sich auszuprobieren, es ist ja auch auf einem anderen Niveau [als in der Altenpflegeausbildung], also ja auf der Fachkompetenzebene sicherlich, aber die soziale, die personale, die Methoden, die Lernkompetenz, ist genau dasselbe.“

Sie plädieren insbesondere für eine Verlängerung der Ausbildungszeit um ein halbes oder ganzes Jahr, um die bei den Schülerinnen/Schülern angeregten Lern- und Entwicklungsprozesse langfristig zu festigen. Dabei sprechen sie sich insbesondere für eine Erweiterung der Praxisphasen aus, da den Schülerinnen/Schülern das Lernen in der Praxis oftmals leichter fällt. Darüber hinaus regen sie eine Klärung der Zuständigkeiten zwischen der Schule und den Praxiseinrichtungen an. Feste Ausbildungsverträge zwischen Schülerinnen/Schülern und Einrichtung sollen die Verbindlichkeit und Qualität der praktischen Ausbildung sichern und dafür Sorge tragen, dass die Schülerinnen/Schüler entsprechend ihrer Qualifikation eingesetzt werden. Aufgrund der finanziellen Problemlagen bei vielen Schülerinnen/Schülern empfehlen die Lehrenden außerdem eine existenzsichernde Entlohnung der Ausbildung.

„Ich glaube, dass Altenpflegehelfer viele angelernte Sachen verwenden und sich sehr da überlassen bleiben zu reflektieren, sind das Dinge, die ich mit Theoriewissen hinterlegen kann und mir selber den Sinn aufbaue. Das ist ja lernen, um da eine Verhaltensveränderung hinzukriegen und auch Einstellung, und all das, was Sie und ich auch alle gelernt haben und können und wo wir auch eine Idee zu haben. Dieser Teil des Lernprozesses, finde ich, ist gerade in der Altenpflegehelferausbildung sehr im Dunkeln.“

Auch für die Schulentwicklung lassen sich aus den Charakteristika der Schülerinnen/Schüler einige Empfehlungen ableiten. Zunächst einmal bietet die Modularisierung von Bildungsgängen die Möglichkeit, Fördermodule für spezielle Bedarfe der Schülerinnen/Schüler, etwa bei Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache oder speziellen psycho-sozialen Problemlagen, zu entwickeln. Fester Bestandteil einer Einrichtung, die Al-

⁴ Zitate von Lehrenden aus der Altenpflegehilfeausbildung

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

tenpflegehilfeschülerinnen und Altenpflegehilfeschüler ausbildet, sollten außerdem verschiedene Beratungs- und Unterstützungsangebote sein. Eine durchgängige und umfassende Lernberatung kann, je nach Qualifikation und zeitlichen Ressourcen der Lehrenden, eventuell von ihnen selbst durchgeführt werden.

Für massivere Problemlagen ist die Einbindung von Fachpersonal, wie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter oder Psychologinnen und Psychologen, empfehlenswert. Sie können zum Beispiel wöchentliche Sprechstunden anbieten. Idealerweise stehen sie auch den Lehrenden für Einzelgespräche, Supervisionen etc. zur Verfügung. Hilfreich können darüber hinaus enge regionale Kooperationen mit Beratungsstellen, Arbeitsagenturen oder Stadtteilprojekten sein. Im Bedarfsfall ist es so möglich, den Schülerinnen/Schülern schnell entsprechende Unterstützung zukommen zu lassen. Auch die Gestaltung des Unterrichts sollte sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren. Sie lassen sich nach Aussage der Lehrenden gut mit kreativen und praktischen Aufgaben motivieren. Ebenfalls fruchtbar ist das Anknüpfen an Erfahrungen aus der Praxis. In allen Lernsituationen benötigen die Schülerinnen/Schüler eine gute Anleitung sowie klare Absprachen und Strukturen. Der Unterricht sollte ihre Reflexionsfähigkeit anregen und sie dabei unterstützen, Verknüpfungen zwischen den Inhalten einzelner Module herzustellen. Außerdem benötigen sie Ermutigung zur Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse und zur freien Rede. Darüber hinaus sollte gemeinsam mit den Praxiseinrichtungen die Kooperation reflektiert werden und dabei insbesondere der adäquate Einsatz der Altenpflegehilfeschülerinnen/-schüler und die Gestaltung der Lernumgebung in der Praxis im Mittelpunkt stehen.

Fazit zur Schulentwicklung

Geradezu zwingend hat die Modularisierung Organisationsentwicklungsprozesse eingefordert, die sich nur mithilfe der kompetenten Steuerung durch die Schulleitung verwirklichen lassen. Zu einem guten „Change Management“ gehört es, neue Strukturen der Zusammenarbeit unter den Lehrenden zu etablieren oder diese zu stärken.

Lehrende äußern im Prozess wiederholt den hohen Bedarf an Information und regelmäßigem Austausch. Dieser Prozess sollte frühzeitig beginnen und kontinuierlicher stattfinden. Dazu gehört auch der Einbezug der nebenamtlichen Dozentinnen und Dozenten, die durch Informations- und Schulungsveranstaltungen Partizipation und Teilhabe erleben können.

Die Kooperation der Lernorte wurde mit der Implementierung des modularisierten Curriculums auf den Prüfstand gestellt. An den Fachseminaren wurden alle vorhandenen Strukturen genutzt, um die Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter einzubeziehen. Mit der Modularisierung bietet sich auch die Chance, diese Strukturen zu stärken oder auszubauen. Durch die Ergebnisse der Praxisanleiterbefragung konnte ein bedeutsamer Informationsfluss zwischen Praxisanleiterinnen/Praxisanleitern und Lehrenden und sowie zwischen Praxisanleiterinnen/Praxisanleitern und Schülerinnen/Schülern belegt werden. Je besser alle genannten Gruppen über die Modularisierung informiert werden, umso erfolgreicher kann auf dieser Basis der Transfer der Module von Handlungskompetenzen zwischen den Lernorten gestaltet werden.

Im Implementierungsprozess brauchen die Schulen den Austausch nach innen und nach außen. Kontinuierliche strukturierte Formen (hier angelegt durch die Strukturen des

Modellprojekts) nehmen bedeutsamen Einfluss auf die organisationalen Entwicklungsprozesse an den Schulen.

Die von uns befragten Lehrenden haben einer kontinuierlichen Begleitung des Modularisierungsprojekts hohen Wert beigemessen. Diese hat die Chance zur gegenseitigen Unterstützung und zum strukturierten Erfahrungsaustausch zwischen den Fachseminaren geboten. Deutlich wurde aber auch, wie sehr es das während der Implementierung aufrechtzuerhaltende „Alltagsgeschäft“ erschwert, regelmäßigen Austausch selbst zu organisieren.

2.2 Erkenntnisse zur Personalentwicklung

Wie aus dem vorangegangenen Abschnitt hervorgegangen ist, sind die Lehrenden mit der Gestaltung eines modularisierten Unterrichts und der Begleitung der Schülerinnen/Schüler bei der Umstellung auf ein fächerintegratives Lernen vor eine besondere pädagogische Herausforderung gestellt. Die im Folgenden vorgestellten Evaluationsergebnisse leuchten nun die Anforderungen an die Lehrenden sowie die an den Modellschulen einsetzenden Lernprozesse näher aus. Dabei geht es nicht nur um die notwendigen pädagogischen Kompetenzen zur konkreten Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses im modularisierten Unterricht. Dargestellt wird auch, wie es Lehrenden im Implementierungsprozess gelingt, eine innere Umstellung auf Module zu leisten und am gesamten Umstellungsprozess mitzuwirken. Auf dieser Basis lassen sich Ansätze zur Personalentwicklung rekonstruieren, die die Lehrenden auf die Modularisierung vorbereiten oder sie in diesem Prozess unterstützen können.

2.2.1 Didaktisch-methodische Anforderungen

Die Konstruktion exemplarischer Lernsituationen und die kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts sind wesentlich für die modularisierte schulische Aus- oder Fortbildung. In Anbetracht dieser speziellen Anforderungen an die Lehrenden bei der Unterrichtsgestaltung wurden an den projektbeteiligten Bildungseinrichtungen bezüglich der didaktisch-methodischen Kompetenzen schon bald Entwicklungsbedarfe wahrgenommen. Nicht alle Lehrenden fühlten sich auf Anhieb sicher genug in der kompetenzorientierten Gestaltung eines Unterrichts und im Umgang mit exemplarischen Lernsituationen.

„Es gibt einfach Module, wo es schwieriger ist, methodisch eben auch ... zu der gewünschten Handlungskompetenz zu kommen.“

„Ja, (...) da habe ich bei manchen Unterrichten das Gefühl, dass ich die Lernergebnisse mit den Auszubildenden schon erreicht habe. Aber in anderen ist es noch schwierig, also da lag es sicherlich auch daran, dass ich von der Methodik her zu wenig darauf eingegangen bin dann in meinem Unterricht.“

„Also ich glaube, 'ne Fortbildung für die Lehrenden wäre auch noch mal gut, 'ne Fortbildung vielleicht auch schulübergreifend, (...) damit das ganze Team ... die Teams (der Schulen) sich noch mal austauschen könnten. Ja, auch bezüglich Unterrichtsmethoden.“

2.2.2 Orientierung in den Modulen - Planung und Umsetzung des modularisierten Curriculums

Die Lehrenden müssen nicht nur Wege finden, mit den Lernenden die Handlungskompetenzen anzubahnen. Auch sie selbst müssen sich im Modulsystem orientieren und sich die

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Verbindung der Moduleinheiten vergegenwärtigen. Die folgenden Zitate verdeutlichen, wie Lehrende diese Orientierungsleistung für sich selbst und die Lernenden vollbringen:

„Wenn ich eine neue Unterrichtseinheit beginne, inhaltlich, dann gucke ich mir noch mal das Modul an. Gucke also erst mal die komplette Modulbeschreibung an, gucke, in welche Moduleinheit gehört das rein? In welchem Zusammenhang mit den anderen steht es?“

„Ja, also ich hab vor meinen Unterrichten immer, wie man sieht, einen Ordner, da habe ich mir immer die Moduleinheit und die Modulbeschreibung rauskopiert und die liegt da vorne drin. Und auch, um darauf eingehen zu können, wenn Fragen von Schülern sind, beschäftige ich mich noch kurz vorher damit.“

„Das Modulhandbuch ist für mich persönlich so ein Nachschlagewerk, einmal, dass ich auch vor jeder Moduleinheit für die Schüler einfach das noch mal exemplarisch herausnehme und mit denen bespreche, also damit den Schülern auch ganz klar ist, was erwarten sie am Ende dieses Moduls bzw. der Moduleinheit.“

„Ich für meinen Teil, ich hab das immer wieder aufgenommen, immer wieder diese Verbindung hergestellt (...). Also Module und Moduleinheit, ich wiederhole es immer wieder, auch für die anderen Module, wo ich selber nicht drin bin oder stell auch schon mal Verbindungen zu meinen Modulen her und das scheint zu gehen.“

Vorerfahrungen aus der Arbeit mit dem Lernfeldkonzept werden als hilfreich erlebt:

„Also dadurch, dass ich ... auch dieses Lernfeldkonzept schon umgesetzt hab im Unterricht und in den Unterrichtsentwürfen, [...] ist es mir jetzt eigentlich nicht schwer gefallen, mich auf dieses neue Modellprojekt einzulassen, weil ich finde, dass es sich jetzt gar nicht so sehr von dem Lernfeldkonzept unterscheidet.“

2.2.3 Typische Schwellen und Hindernisse

Mithilfe der qualitativen Analyse der Interviews mit den Lehrenden konnten wir innere Schwellen und Hindernisse ausmachen, die an den Fachseminaren vor allem in der ersten Phase der Implementierung bei der Umsetzung des modularisierten Curriculums wahrgenommen wurden. Sie alle ergeben sich aus der Outcomeorientierung und Geschlossenheit des modularisierten Curriculums und/oder der notwendigen Exemplaristik von Lerninhalten (exemplarisches Lernen).

In Verbindung mit dem exemplarischen Lernen erlebten die Lehrenden die Unbehaglichkeit, Schülerinnen/Schüler direkt anhand von Pflegesituationen zu unterrichten, ohne ihnen zuvor einen breiten fachlichen Hintergrund dazu vermittelt zu haben. Wenig Zeit für eine gründliche tiefergehende Vermittlung der vorgegebenen Lernergebnisse zu haben, verbinden sie auch mit dem Verlust fachlicher Tiefe.

Ihre Situation schilderten die interviewten Lehrenden aus der Rückschau z. B. so:

„Iztendlich war es schon sehr knapp, also, wenn man jetzt denkt, die sollen handlungskompetent sein und ich hab keine Zeit, mit denen zu üben.“

„[...] ja, immer die Zuspitzung auf eine Pflegesituation ... und immer hat man das Gefühl, der Boden fehlt!“

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

„[Man hat] schon immer dazu tendiert, eben doch alle Inhalte auch als Dozent vermitteln zu wollen, das ist auch für mich jetzt ein Lernprozess.“

Das zielstrebige Zuarbeiten auf bestimmte Lernergebnisse, die über die Module zudem sehr konkret vorgegeben werden, wurde als Begrenzung der pädagogischen Freiheit in der Planung und Gestaltung des Unterrichts/der Unterrichtsplanung empfunden.

„Wobei wir schon den Eindruck haben, dass es stundenmäßig einfach zu wenig ist (...). Also man hat doch nicht die Möglichkeit, so tief einzusteigen. Das ist uns aber auch im Lernfeldkonzept schon aufgefallen, dass (...) die Stunden uns schon auch begrenzen. Wobei wir die empfehlende Richtlinie auch als empfehlende Richtlinie betrachten und wenn wir sagen, also wir brauchen hier mehr Stunden, dann haben wir das immer gemacht. Was jetzt bei der Modularisierung etwas schwieriger ist. (...) Ja, wir müssen halt noch mal didaktisch reduzieren. Das ist so. Insgesamt ist es schon eine Einschränkung der pädagogischen Freiheit, muss ich einfach so sagen. Ja, das ist so.“

Hier verdeutlicht sich, dass die Kompetenzorientierung eine höhere Vergleichbarkeit der Ausbildung sicherstellt, die allerdings dann auch die Einschränkung pädagogischer Freiheit zur Folge hat.

2.2.4 Entwicklungsräume, Entwicklungsanstöße

Während einerseits Hindernisse zu überwinden waren, regten die Module andererseits auch zur bestimmten Entwicklung an, wie etwa die verstärkte Konzentration auf die in der Ausbildung angestrebten Handlungskompetenzen. Im Bemühen um die Abkehr von der Inhaltsvermittlung reflektieren die Lehrenden auch die eigene Lern- und Lehrsozialisation und bekommen ein sehr genaues Gespür dafür, wann sie in die alten an Fächern orientierten Lehrgewohnheiten zurückfallen.

Positiv wirkte die Arbeit mit den Modulen etwa auch auf die Unterrichtsorganisation zurück. Die klare Strukturierung und die Geschlossenheit der Module fördern eine systematische Arbeitsweise und erleichtern die längerfristige Unterrichtsplanung. Sie werden deshalb als Qualitätsmerkmal angesehen.

„Also ein Zugewinn für mich ist es in dem Sinne, dass es mir eine Struktur vorgibt für die Verteilung von Inhalten auf die drei Jahre. Das ist für mich insbesondere ein Zugewinn, dass es da 'ne deutliche Struktur gibt.“

„Dass es so abgeschlossen ist. [...] Man sagt einfach dann, es ist jetzt abgeschlossen. [...] Man kann das immer wieder aufgreifen. Das ist ja bei Modulsystemen möglich. Aber ich hab es irgendwann mal abgeschlossen und ich muss mich etwas stringenter konzentrieren, sag ich mal, auf die Planung.“

2.2.5 Kommunikation und Kooperation im Dienste der Module

Das Zusammenwirken und die Kommunikation unter den Dozentinnen/Dozenten, die mit ihren Lehrinhalten gemeinsam in einem Modul arbeiten, entpuppten sich im Laufe der Implementierung als die zentrale Herausforderung des Modularisierungsprozesses. Gefragt nach der Umsetzung der Module im Unterricht, gehen die Befragten z. B. folgendermaßen auf die Abstimmungsprozesse ein:

„Ja, manchmal ein bisschen schwierig. (...) wobei ich das jetzt auch schon weiß, wie ich das etwas anders machen würde im zweiten Jahr. Da war auch die Abstimmung zwischen

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

der ärztlichen Dozentin und mir nicht so ganz (glücklich), da gab es halt eine Doppelung, da hätt ich halt Zeit sparen können.“

„Ja, also, die Zusammenhänge zu sehen, ist nicht die Schwierigkeit. Die Schwierigkeit ist, das im Unterricht noch mal aufzunehmen. Da ist es halt so insbesondere dann schwierig, wenn ein, oder die Moduleinheiten eines Moduls durch viele Dozenten unterrichtet werden. Da muss ja einer dafür verantwortlich sein, das alles wieder zusammenzuführen und das ist manchmal schwierig.“

„Also wir hatten bisher eine Modulprüfung und das war eine Klausur. (...) Es war schwierig, weil es eine gemeinsame Klausur war, von verschiedenen Dozenten, und da war die Abstimmung untereinander sehr schwierig, insbesondere mit den nebenamtlichen Dozenten.“

An den Fachseminaren wurde schnell deutlich, dass eine bloße Information der einzelnen Lehrenden über das betreffende Modul nicht ausreichen würde, um die Umsetzungsqualität zu sichern. Vielmehr brauchte es feste Strukturen für die Zusammenarbeit, etwa Planungsgespräche zum gemeinsam unterrichteten Modul.

Exkurs: Lehrende in der Altenpflegehilfe

Der bewusste Anstoß von Unterrichtsentwicklung sowie die Einleitung gezielter Personalentwicklung im Sinne didaktisch-methodischer Schulung der Lehrenden sind in der Altenpflegehilfe umso wichtiger. Die Voraussetzungen der Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschüler, um sich in die neue Form des modularen Unterrichts einzufinden, sind insgesamt weniger günstig als bei den Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschülern:

- Häufig müssen psychosoziale Belastungen neben der Ausbildung bewältigt werden.
- Für viele der Schülerinnen/Schüler ist das schulische Lernen mit großen Anstrengungen verbunden (Lernprobleme).
- Einige Schülerinnen/Schüler sind sehr entmutigt durch gebrochene Bildungsbiografien und trauen sich wenig zu.

Für die Lehrenden bedeutet dies, quasi zeitgleich basale Lernkompetenzen (Aneignen von Stoff) der Schülerinnen/Schüler intensiv zu fördern und den Einstieg in das modulare Lernen zu ermöglichen. Vor allem das Auffangen psychosozialer Belastungen (z. B. Familien-/Partnerschaftskrisen) stellt enorme Anforderungen an die Lehrenden. Ein Lehrender/eine Lehrende in der Altenpflegehilfe muss kein ausgebildeter Psychologe oder Sozialarbeiter sein. Er/sie sollte aber sensibilisiert sein für die wiederkehrenden Problemlagen, sie erkennen und Auswirkungen auf Lernen bzw. berufliche Eignung einschätzen können.

Zusammenfassung und Fazit zur Personalentwicklung

Wie soeben (nochmals) deutlich geworden ist, erfordert der modularisierte Unterricht den versierten Umgang mit einer modernen Didaktik. An den Fachseminaren erkennt man den Bedarf an (zusätzlichen) Schulungen (wird der Bedarf formuliert), um Umsetzungsunsicherheiten der Lehrenden abzufedern. Wichtig ist dabei der Einbezug der Fremd-

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

zentinnen/Fremddozenten, um die konsistente Umsetzungsqualität durch alle Lehrenden zu sichern. Eine vorbereitende Schulung und Information gibt allen die notwendige Basis zur kompetenten und selbstbewussten Mitwirkung an der Unterrichtsentwicklung.

Für die Evaluation haben uns die Lehrenden Einblicke in die inneren Verarbeitungsprozesse und Selbstreflexionen gewährt, die sie bei der Umstellung von Unterrichtsplanung und –gestaltung begleitet haben. Dessen zufolge wurden Entwicklungschancen im Zuge der Modularisierung ebenso wahrgenommen wie innere Schwellen und Herausforderungen. Die Umstellung von der (ausschließlichen) Identifikation mit dem eigenen Fach auf das „Bedienen“ eines Moduls ist mit einem Rollen- und Perspektivwechsel verbunden, welcher kognitiv und emotional bewältigt sein will. Mit dem stringenten Zuarbeiten auf die vorgegebenen Lernergebnisse im modularisierten Unterricht erleben die Lehrenden einen Verlust fachlicher Tiefe und eine Einschränkung der pädagogischen Freiheit. Dies geht vor allem auf die komprimierte Vermittlung des Lernstoffs anhand exemplarischer Inhalte zurück. Positiv erlebt wird der strukturierende Einfluss der Module auf die langfristige Unterrichtsplanung.

Aus Sicht der Evaluation erfordert die Modularisierung spezielle personelle Entwicklungen. Berücksichtigt man das vielfältige Umdenken und Umstrukturieren der Arbeitsorganisation, so kann die Modularisierung nicht allein über ein Methodentraining erzielt werden. Die Module brauchen Kommunikation und Austausch sowie eine kooperative Haltung aller Beteiligten. Hier entstehen neue Formen und eine veränderte Qualität der Zusammenarbeit. Die Lehrenden haben immer wieder betont, dass ihnen der Erfahrungsaustausch an vielen Stellen weitergeholfen hat. Damit weisen sie auf eine vielversprechende Methode der Personalentwicklung hin, mit der die typischen Hürden der Modularisierung gemeinsam reflektiert und überwunden werden können.

2.3 Erkenntnisse zur Unterrichtsentwicklung

Hinweise darauf, wie ein modularisierter Unterricht gestaltet werden kann, erhielten wir vor allem durch die Ergebnisse der Befragung der Lernenden. So geben Ergebnisse aus drei Schülerbefragungen in der modularisierten Altenpflegeausbildung Antworten auf die allgemeine Frage „Wie lernt es sich mit Modulen?“ Interviews mit den angehenden Altenpflegehelfern/Altenpflegehelferinnen zeigen Besonderheiten der Adressatengruppe in diesem Ausbildungsgang auf, die bei der Unterrichtsgestaltung im Blick behalten werden wollen. Auch die über die Evaluation erschlossenen Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrenden lassen Rückschlüsse auf hilfreiche Formen der pädagogischen Begleitung von Schülern/Schülerinnen in modularisierten Bildungsgängen zu.

2.3.1 Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Die Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschüler der drei beteiligten Ausbildungskurse wurden zu Beginn der Ausbildung vor der ersten Praxisphase (2008), gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres (2009) und kurz vor dem Abschluss des zweiten Ausbildungsjahres (2010) schriftlich befragt. An der ersten Befragung nahmen 62 von 70 Schülerinnen/Schülern teil, an der zweiten 53 von 62 und an der dritten 54 von 56. Mit dem hohen Frauenanteil (um 90 %) und dem breit streuenden Alter (16-45) bilden die Modellschülerinnen/Modellschüler eine ganz typische Ausbildungsgruppe.

Wie lernt es sich mit Modulen?

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres lagen die ersten Einschätzungen zum modularen Lernen aus der Sicht von Schülerinnen/Schülern vor. Die Ergebnisse dieser Befragung verdeutlichen sich in der nachfolgenden Abbildung.

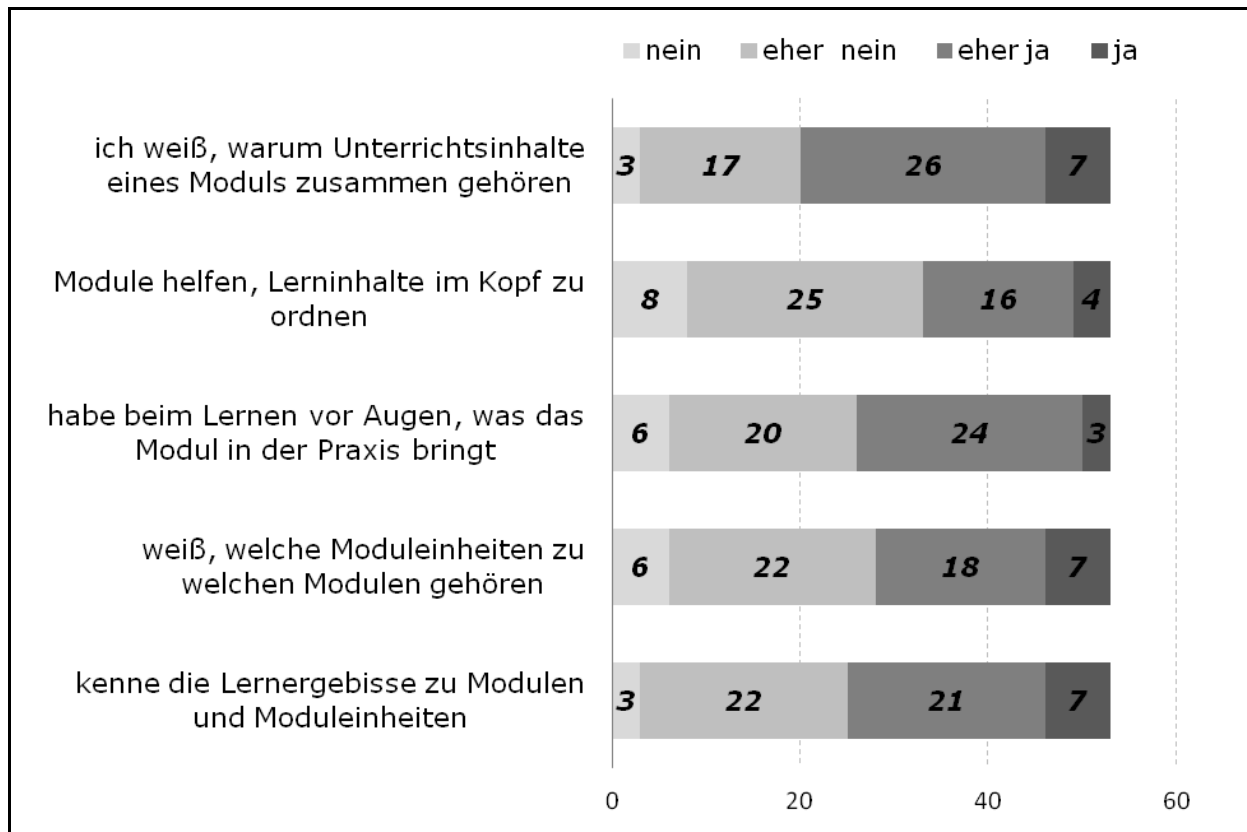


Abb. 2/5: Ergebnisse zum Verständnis der Module. (Befragung von 53 Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschülern gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres 2009)

Entwicklungsbedarfe bestanden zum Ende des ersten Ausbildungsjahres noch hinsichtlich der Zuordnung von Moduleinheiten und Modulen, der Kenntnis der zum Modul gehörigen Lernergebnisse sowie der Greifbarkeit des Praxisbezuges der Module (siehe Abb. 2/5, Antworten 3-4). Über ein tiefgehendes Verständnis der Module (Abb.2/5: „Ich weiß, warum die Unterrichtsinhalte eines Moduls zusammengehören“) verfügen zu diesem Zeitpunkt 33 der 53 befragten Schülerinnen/Schüler. Knapp 40 % von ihnen können zu diesem Zeitpunkt die Modulstruktur noch nicht für den Lernprozess nutzen (Abb.2/5: „Die Module helfen mir, die Inhalte in meinem Kopf zu ordnen“).

Im ersten Ausbildungsjahr (zweiter Befragungszeitpunkt) empfinden die Schülerinnen/Schüler das Lernen in Modulen mehrheitlich (86,8%) als große Umstellung gegenüber dem ihnen vertrauten Fachunterricht. Die längsschnittlichen Analysen zeigen, dass der Anteil der Schülerinnen/Schüler, denen das Lernen in Modulen zum Zeitpunkt der dritten Befragung weiterhin schwer fällt, signifikant geringer ist. Dieses Ergebnis weist daraufhin, dass sich die Schülerinnen/Schüler an den modulatorientierten Unterricht gewöhnt haben. Signifikant höhere Werte liegen zum Zeitpunkt der dritten Befragung auch in einer gebildeten Skala zur Präferenz des modulatorientierten Unterrichts gegenüber dem fächerorientierten Unterricht vor. Zum Zeitpunkt der dritten Befragung beurteilen die

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Schülerinnen/Schüler den modulorientierten Unterricht im Vergleich zum Fachunterricht insgesamt besser als noch zum vorherigen Befragungszeitpunkt.

Ein weiteres interessantes Ergebnis zum Ordnungsverhalten der Schülerinnen/Schüler zeigt die nachfolgende Abbildung 2/6:

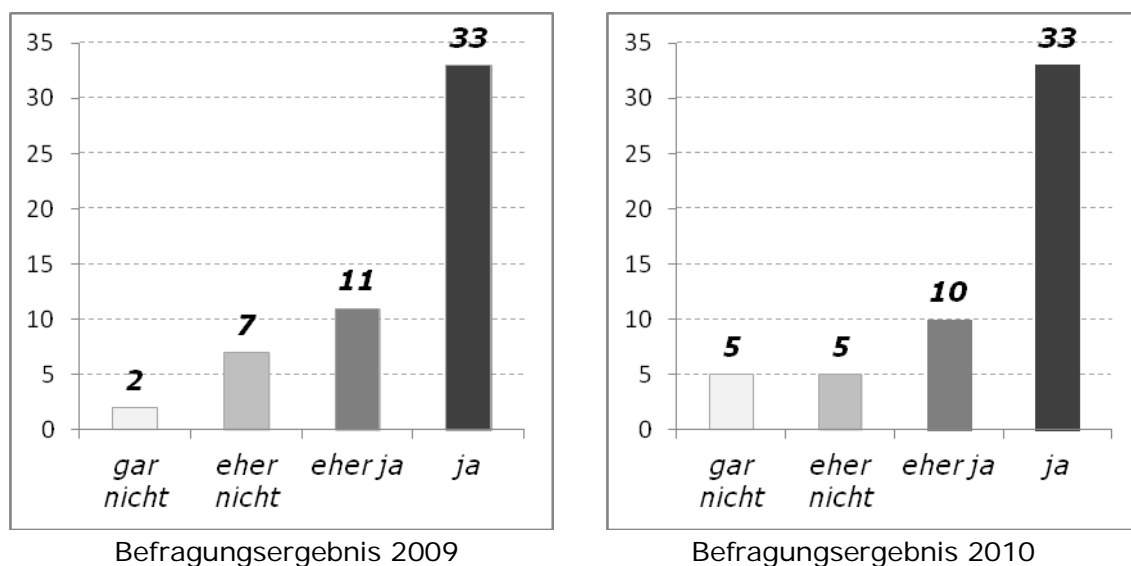


Abb. 2/6 „Ich hefte meine Mitschriften und Materialien aus dem Unterricht geordnet nach Modulen und Moduleinheiten ab.“ (Befragung von 53 Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschülern)

Gut 60% der Schülerinnen/Schüler verwalten ihre Lernmaterialien entsprechend dem Modulsystem; 20% scheinen dies zwar zu tun, aber nicht mit voller Konsequenz („eher ja“); die übrigen 10 Personen unternehmen keine größeren Anstrengungen, ihre Unterlagen nach Modulen zu ordnen. Dem Vergleich der Ergebnisse 2009 und 2010 zufolge hat sich zumindest in diesem Abschnitt der Ausbildung das Ordnungsverhalten bezüglich der Unterlagen nicht verändert.

Entwicklung der Akzeptanz des modularisierten Unterrichts

Über Statements wie „Das Lernen in Modulen motiviert mich stärker als der fächerorientierte Unterricht in der Schule“, „Der Fachunterricht ist für mich als Schülerin/Schüler einfach besser überschaubar“ oder „Das Lernen in Modulen ist interessanter als der Fächerunterricht“ haben die Schülerinnen/Schüler zum Ausdruck gebracht, wie sie das Lernen in Modulen im Vergleich zu dem aus der Schulzeit bekannten, an Fächern orientierten Unterricht bewerten. Daraus wurde ein Schätzwert zur Präferenz (Akzeptanz) des modularisierten Unterrichts ermittelt. Diese stellt sich über den Ausbildungsverlauf hinweg an den drei Fachseminaren wie folgt dar:

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

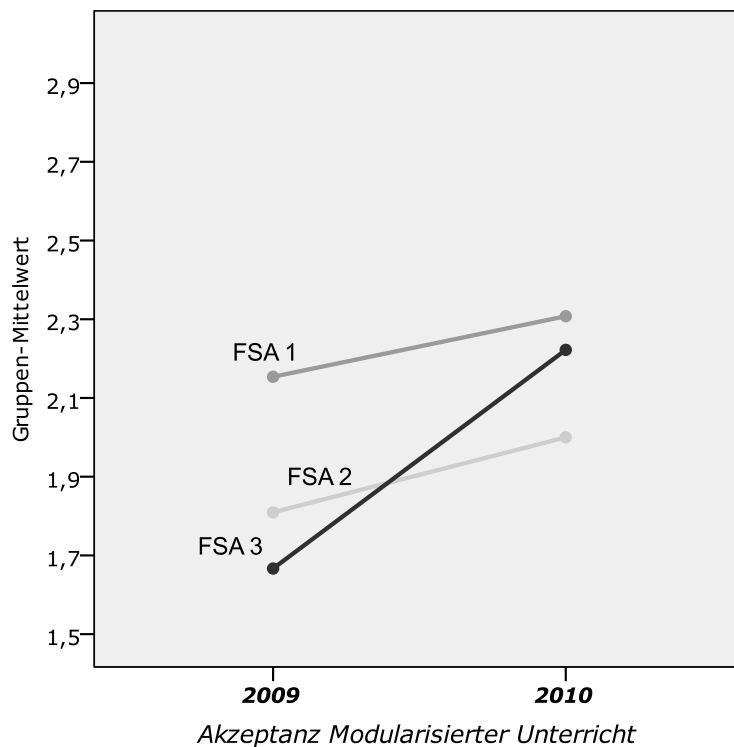


Abb. 2/7: Steigende Akzeptanz unter den Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschülern (Befragung von 53 Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschülern)

Nur sehr langsam, aber in bedeutsamem Umfang, steigt unter den befragten Schülerinnen/Schülern die Akzeptanz des modularisierten Unterrichts. Eine Präferenz gegenüber der Fächersystematik war allerdings am Ende des zweiten Ausbildungsjahres noch nicht erreicht: der mittlere Wert liegt nun etwa bei 2 („eher nicht“) - von einer tatsächlichen Bevorzugung könnte erst ab einem Wert von 3 gesprochen werden. Man wird sehen, wie sich die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler zum 3. Befragungszeitpunkt entwickelt hat. Die Ergebnisse dieser Befragung befinden sich zurzeit in der Auswertung.

Spezielle Anforderungen des modularisierten Unterrichts aus Schülersicht

Bei der Einordnung des Anforderungserlebens in Bezug auf den modularisierten Unterrichtsentwicklungsprozess sind allgemeine Charakteristiken der Schülergruppe zu berücksichtigen. So hatte etwa ein relativ großer Teil der Schülerinnen/Schüler ohnehin vor den schulischen Anforderungen der Ausbildung Respekt, während der praktische Ausbildungsteil wenig Anlass zur Sorge gab:

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

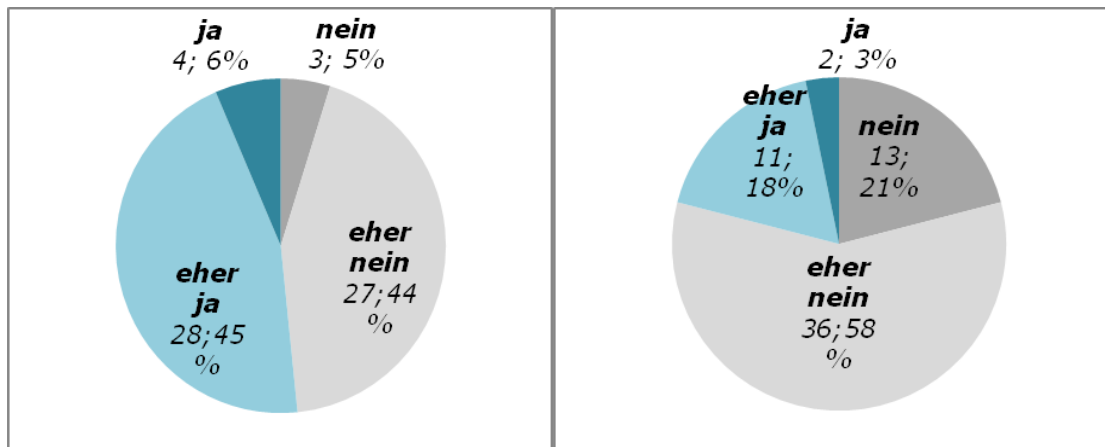


Abb. 2/8: Befürchtung, schulische Ausbildung zu schwer (links) und Befürchtung, praktische Ausbildung zu schwer (rechts) (Befragung von 62 Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschülern)

Lernen in Modulen: Qualitäten und Anforderungen

Als Vorzüge des Lernens in Modulen nehmen die Schülerinnen/Schüler vor allem das Zusammenfließen von sinnvoll verknüpften Lerninhalten in einem Modul wahr. Das für die Pflegepraxis notwendige Zusammenspiel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen wird für sie dadurch besser erkennbar und leichter zu verstehen.

Wie Schülerinnen/Schüler die Zusammenhänge zwischen den Modulen und Moduleinheiten verstehen, wird aus nachfolgenden Aussagen deutlich.

„Mir gefällt gut zu wissen, dass die Moduleinheiten zu vernetzen sind und so kann man sich Brücken bauen und manchmal ist es so, dass wenn man eine Moduleinheit verstanden hat, gleich ein ganzes Pflichtmodul verstanden hat. So kommt man seinem Ziel näher.“

„Das Wissen wird uns interessant vermittelt.“

„Durch Verknüpfung in der Theorie lassen sich Dinge in der Praxis auch besser verknüpfen.“

„Ganzheitliches Lernen, unterschiedliche Fächer miteinander zu verbinden, da in der Praxis der Mensch auch mit allen Aspekten gesehen wird [...]“

Während die Strukturiertheit des Modulsystems „als Ganzes“ von den Schülerinnen/Schülern sehr wohl wahrgenommen und als positiv bewertet wird, bereitet der praktische Umgang mit den Modulen manchen zunächst Schwierigkeiten.

Als schwierig benennen Schülerinnen/Schülern sowohl kognitive als auch organisatorische Anforderungen des modularen Lernens:

- Orientierung im Modul (was gehört dazu?)
- Überblick über die komplexen Inhalte behalten
- Zugehörige Einheiten im Gedächtnis behalten

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

- Korrektes Abheften der Lernmaterialien
- Großer Umfang des Lernstoffs, Komplexität der Modulklausuren.

In der ersten Ausbildungsphase war die Lernsituation durch eine ambivalente Haltung gegenüber dem Modulsystem (Strukturiertheit-Verwirrung), das Erleben einer kompletten Umstellung und das langsame Begreifen der modularen Ordnung charakterisiert:

„Es hat eine gute und bestimmte Ordnung; es ist allerdings teilweise mit den Einheiten etwas verwirrend.“

„Es war erst mal eine komplette Umstellung für mich und ich habe mich in dieses Modulsystem erst schwer hineingefunden; es ist zwar mit der Zeit verständlicher geworden, doch so ganz blicke ich noch nicht durch das ganze System durch.“

Die Orientierung fällt unter anderem deshalb schwer, weil es ungewohnt ist, dass ein Modul von verschiedenen Dozentinnen/Dozenten bedient wird.

„Es ist etwas kompliziert, dass viele Dozenten in einem Modul enthalten sind. Man kommt manchmal durcheinander.“

Die Komplexität des Lernstoffs sowie der damit einhergehende hohe Lernumfang bzw. das hohe Lerntempo beansprucht die Schülerinnen/Schüler:

„Es ist wahnsinnig viel Arbeit nach Modulen zu arbeiten, da man viel mehr lernen muss[...]“

„Problem: zu viel Stoff auf einmal.“

„Jedoch habe ich die Befürchtung, dass der Stoff bei der abschließenden Klausur eines Moduls zu viel sein könnte und man schnell überfordert ist und gewisse Themeninhalte durcheinander bringt.“

In den Modulprüfungen verdichten sich die Herausforderungen des modularisierten Lernens. 72 % der Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschüler geben an, dass sie sehr viel Zeit in die Vorbereitung investiert hätten. Gut die Hälfte von ihnen beurteilt die ersten Modulprüfungen als „zu schwierig“.

Ganz ähnlich erleben die Schülerinnen/Schüler in der einjährigen Altenpflegehilfeausbildung die speziellen Anforderungen des modularisierten Unterrichts. Aus den mit ihnen geführten Interviews geht zudem hervor, dass es den meisten von ihnen ungleich schwerer fällt, sich auf den theoretischen Teil der Ausbildung einzulassen (Zitate von Schülerinnen/Schülern in der Ausbildung zum Altenpflegehelfer/zur Altenpflegehelferin):

„Wir würden lieber wieder arbeiten gehen.“

„Also, ich bin eher praktisch als Theorie.“

Es gibt aber auch anders lautende Aussagen:

„[...] ich habe mich tierisch gefreut, dass ich wieder in die Schule gehen kann, was lernen kann und so, weil es ist, also, muss ich persönlich sagen jetzt auch nach dem Praxiseinsatz, dass mir Schule viel besser gefällt als das Praktische.“

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Ressourcen der Schülerinnen/Schüler: Motivation, Interesse, Zufriedenheit

Trotz anhaltend hoher Beanspruchung, hier befragt direkt nach den anforderungsreichen Modulprüfungen zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres, bezeichnen sich knapp 85% der Schülerinnen/Schüler als eher oder sehr zufrieden. Im Mittel ist die Ausbildungszufriedenheit zwischen dem ersten und dem zweiten Ausbildungsjahr allerdings leicht rückgängig.

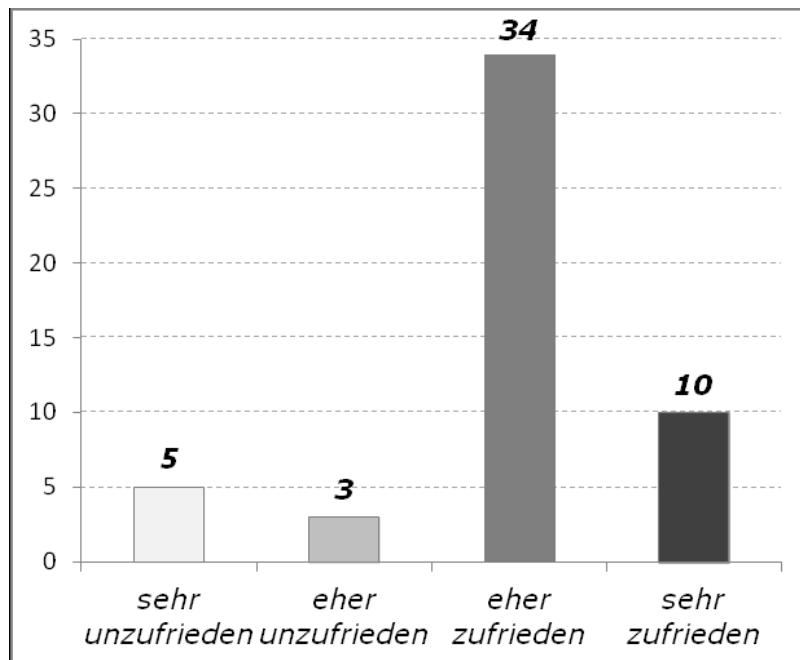


Abb. 2/9: Ausbildungszufriedenheit, Ende 2. Ausbildungsjahr
(Befragung von 52 Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschülern)

Die Freude an der Arbeit mit alten Menschen kann als eine bedeutsame Motivationsquelle eingeordnet werden:

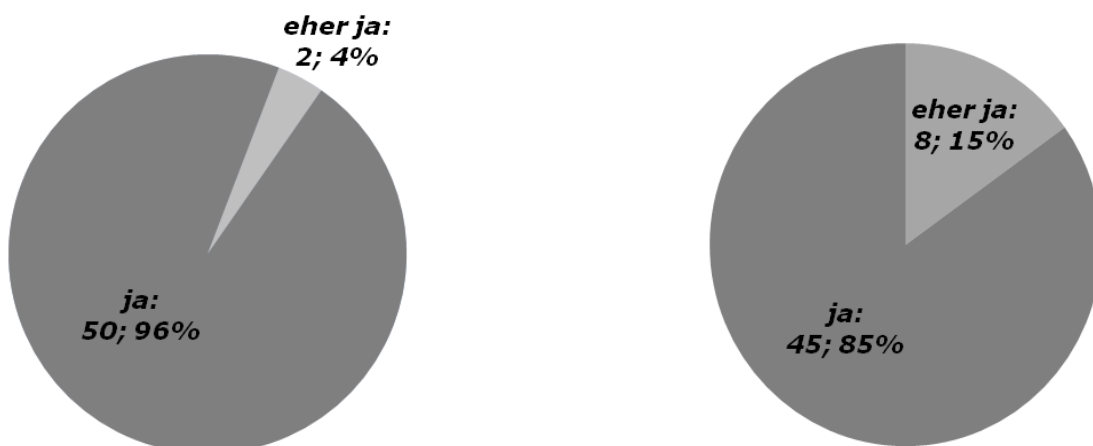


Abb. 2/10: „Die Arbeit mit alten Menschen bereitet mir Freude.“
(links: 2009; rechts: 2010)
(Befragung von 52 bzw. 53 Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschülern)

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

2.3.2 Die Perspektive der Lehrenden

Die folgenden Ergebnisse spiegeln vor allem die Herausforderungen der ersten Phase des Modellprojekts wider (Befragung Lehrende/Altenpflegeausbildung: Ende 1. Ausbildungsjahr; Befragung Lehrende/Altenpflegehilfe: Abschluss der einjährigen Ausbildung).

Adressatenorientierung und didaktisch-methodische Erfordernisse

Auch die Lehrenden an den Fachseminaren erleben die Schülerinnen/Schülern durch die Umstellung auf den modularisierten Unterricht als stark gefordert. Ihrer Einschätzung nach hat sich das Anspruchsniveau (Stoffmenge, erforderliches Lerntempo), welches bei Einführung der Lernfelder bereits deutlich gestiegen war, durch die Modularisierung weiter erhöht. In dem Bestreben, die komplexen Lerninhalte zu vermitteln, regen sie die Schülerinnen/Schüler mit ihrem Unterricht zum Exemplarischen Lernen an. Sie suchen jedoch nach verbesserten Möglichkeiten, um allen Schülerinnen/Schülern diese Lernmethode zugänglich zu machen („Nicht alle unsere Schüler sind dazu in der Lage, die exemplarischen Inhalte auf weitere Situationen zu übertragen“).

Bei der Gestaltung des modularisierten Unterrichts wird die Notwendigkeit des kompetenzorientierten Lehrens offensichtlich direkt erfahrbar. In der Selbstreflexion betonen viele der im Interview befragten Lehrenden an den Fachseminaren das Bedürfnis, die Kenntnisse und Fertigkeiten im kompetenzorientierten Unterrichten zu verbessern oder aufzufrischen.

Die Veranschaulichung des Modulsystems, die Verknüpfung von Modulen und Moduleinheiten sowie der zugehörigen Lernergebnisse wird für die Lehrenden zu einer wichtigen Aufgabe. Die Neuartigkeit der modularen Struktur und des fächerintegrativen Lernens erfordern es, dem Thema „Wie funktionieren die Module?“ im Unterricht Platz einzuräumen und die Modulzusammenhänge immer wieder aufzugreifen. Um den Schülerinnen/Schülern die Zuordnung der Moduleinheiten zu erleichtern und immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, entwickeln die Lehrenden vielfältige Strategien (z. B. die Kennzeichnung ausgehändigter Lernmaterialien). Auch das Modulhandbuch wird zu diesem Zweck eingesetzt: durch Aushändigung von Kopien zum behandelten Modul oder selbst verfassten Zusammenfassungen an die Lernenden sowie durch Bereitstellung des Modulhandbuchs in der Bibliothek.

Das Modulhandbuch gibt aber auch den Lehrenden selbst Orientierung bei der Unterrichtsgestaltung. Sie schätzen den transparenten Aufbau des Modulhandbuchs und erarbeiten sich darüber die modulbezogene Lehrkompetenz.

„[Das Modulhandbuch] ist sehr strukturiert aufgebaut, man kann sich da wirklich gut reindenken. Und man muss aber auch regelmäßig damit arbeiten, weil, wenn man da irgendwann mal nicht mehr, eine Zeit lang mal nicht mehr damit gearbeitet hat, dann kommen die Verknüpfungen nicht mehr!“ (Aus dem Interview mit einer Lehrenden).

Inbesondere die in der Altenpflegehilfeausbildung Lehrenden sind überzeugt, dass bei einem modularisierten Unterricht mehr „Lernen lernen“ für die Anbahnung der Handlungskompetenz ihrer Schülerinnen/Schüler notwendig ist. Insgesamt kommen sie zu der Einschätzung, dass es bei den gegebenen Voraussetzungen der Schülerinnen/Schüler innerhalb des einen Ausbildungsjahres nicht ganz leicht ist, die Ausbildungsziele zu erreichen. Sie bedauern die Kürze der Ausbildung, weil sie bei den Schülerinnen/Schülern gerade zum Ende der Ausbildung deutliche Fortschritte bemerken. An diesem Punkt, wo

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

die Schülerinnen/Schüler das Modulsystem wirklich durchdrungen haben und ein professionelles Pflegeverständnis entwickeln, wäre es wertvoll, die Schülerinnen/Schüler noch eine Weile zu begleiten.

Zusammenfassung und Fazit zur Unterrichtsentwicklung

Erkenntnisse zur Unterrichtsentwicklung konnten aus der Evaluation der beiden modularisierten Altenpflegeausbildungen (Altenpflege/Altenpflegehilfe) und aus der Evaluation der Weiterbildungskurse gewonnen werden.

Die Module als Einheiten aufzufassen, ihren inneren Zusammenhang zu begreifen und dieses Verständnis frühzeitig in den Lernprozess zu integrieren, bildet die entscheidende Herausforderung des modularisierten Unterrichts - für Lernende und Lehrende.

Das Lernen in Modulen ist eine große Umstellung, und der Umgewöhnungsprozess vollzieht sich langsam. Etwa die Hälfte der befragten Altenpflegeschülerinnen/Altenpflegeschüler ist durch diesen Prozess stark beansprucht, einige geraten gar an die Grenzen ihrer Lernkapazität.

Die Lehrenden investieren viel Kraft und Kreativität, um die Schülerinnen/Schüler beim „Umdenken“ auf Module zu unterstützen. Indem sie die Modulsystematik immer wieder veranschaulichen und den inneren Zusammenhang der behandelten Module (zugehörige Einheiten und Lernergebnisse) immer wieder verdeutlichen, verhelfen die Lehrenden ihren Schülerinnen/Schülern zu gelingenden Lernprozessen.

Die Evaluationsergebnisse belegen, dass das Tempo, in dem die Schülerinnen/Schüler ihre „Modulkompetenz“ ausbilden, auch maßgeblich von den mitgebrachten Lernvoraussetzungen abhängt. Darum sind der pädagogischen Einwirkung auf die modulspezifische Lernkompetenz Grenzen gesetzt: die Sache braucht Zeit.

Um die Lernergebnisse der inhaltlich komplexen Module zu erzielen, sind die Schülerinnen/Schüler auf das Exemplarische Lernen angewiesen. Dabei erleben es die Lehrenden in Anbetracht heterogener Lernvoraussetzungen in ihren Kursen als Herausforderung, mit ihrem Unterricht allen Schülerinnen/Schülern gerecht zu werden.

In besonderem Maße gilt dies für die Lernenden, die sich in der Ausbildung zur Altenpflegehelferin/zum Altenpfleger einfinden. Lehrende in diesen Ausbildungsgängen bedauern die kurze Ausbildungsdauer und hätten gern mehr Zeit, um das „Lernen lernen“ zu fördern.

Ein gut ausgearbeitetes Modulhandbuch unterstützt die gelingende Implementierung, indem es Lehrenden und Lernenden Orientierung gibt. Es kann zu einem wertvollen Anker der Unterrichtsgestaltung werden, weil es die Module mit ihren Moduleinheiten und Lernergebnissen übersichtlich präsentiert.

Die Freude der Schülerinnen/Schüler an der praktischen Arbeit mit alten Menschen und die Aussicht auf den Pflegeberuf ist die entscheidende Quelle ihrer Motivation und Ausbildungszufriedenheit. Darum schätzen die Schülerinnen/Schüler auch das vernetzte Denken und das situationsorientierte Lernen, das mit den Modulen verbunden ist. Schnell erkennen sie darin den starken Praxisbezug des Modulsystems, den sie im Laufe der Ausbildung zunehmend wertschätzen.

3 Resultierende Empfehlungen an die Bildungseinrichtungen

Empfehlungen zur Schulentwicklung

Im Projekt „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ zeigte sich einmal mehr, in welcher Weise die Schulentwicklung zum Gelingen eines Projekts beiträgt. Mit der Implementierung neuer Curricula, Richtlinien oder Lehrpläne ändern sich die Strukturen und die Dynamik in Bildungseinrichtungen und dies stellt insbesondere die Schulleitung vor Herausforderungen, die sich nicht alle im Vorfeld des Veränderungsprozesses antizipieren lassen. Auch bei einer längeren Vorbereitungsphase wird die Eigendynamik der Prozesse unerwartete Herausforderungen mit sich bringen. Allerdings lässt sich einiges im Vorfeld antizipieren und entsprechend planen. Dazu gehört die Herstellung von Transparenz. Es scheint sinnvoll, in einer frühen Projektphase die beteiligten Personen sowohl im Hinblick auf curriculare und didaktisch-methodische Zielsetzungen als auch hinsichtlich der Organisationsentwicklung zu informieren, zu schulen und zu beraten.

In dieser ersten Projektphase geht es darum, die nötige Transparenz herzustellen, die Beteiligten zu motivieren, sie für die Projektideen zu gewinnen sowie Akzeptanz und Partizipation zu ermöglichen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Pflegefachschulen in den letzten Jahren erhebliche Anpassungsleistungen zu erbringen hatten (Knigge-Demal, Schürmann, 2010).

Die Revisionen der Berufsgesetze waren und sind mit weitreichenden Folgen verbunden. So wird im Berufsgesetz der Altenpflege explizit die Umstellung auf eine Lernfeldorientierte Didaktik eingefordert. Auch wenn anzunehmen ist, dass dieser Veränderungsprozess auf der Ebene der landesrechtlichen Richtlinien weitgehend abgeschlossen ist, so ist dennoch zu vermuten, dass den didaktischen Implikationen für die Unterrichtsplanung, Unterrichtsrealisierung, die Schulentwicklung sowie der Bewertung von Schülerleistungen noch nicht im vollen Umfang Rechnung getragen wird. Anzunehmen ist auch, dass die Herausforderungen des Lernfeldkonzeptes noch nicht allorts zu einer kompetenzorientierten Ausbildung geführt haben. Dies ist auf vielfältige Ursachen zurückzuführen und kann keinesfalls fehlenden Anpassungsbemühungen der Bildungseinrichtungen zugeschrieben werden.

Wenn sich Bildungseinrichtungen dennoch entscheiden, in dieser Phase der fortlaufenden Veränderungen, ein modularisiertes Curriculum zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, so ist die Information und Partizipation der betroffenen Teams von hoher Bedeutung.

Nach unserer Erfahrung ist die Integration aller Betroffenen, die das Gelingen des Projektes beeinflussen können, unabdingbar. Einzubeziehen sind unserem Erachten nach die Schulleitung, das Team der Lehrenden, die Dozentinnen/Dozenten, die Schülerinnen/Schüler sowie die Kooperationseinrichtungen (Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter, Pflegedienstleitung, Wohnbereichsleitung). Gefördert wird die Integration dieser Personengruppen durch Informations- und Motivationsgespräche mit Einzelpersonen oder Gruppen sowie durch die Gestaltung von Informationsveranstaltungen (Siepe 2008, S. 11 ff.).

Neben der Motivation, der Information und der Teilhabe aller Beteiligten sind die notwendigen Rahmenbedingungen und organisatorischen Fragen zu klären, damit die Entwicklung und Erprobung des modularisierten Konzeptes gelingt und die vielfältigen Herausforderungen erfolgreich bewältigt werden können.

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Wir konnten feststellen, dass die Konzept- und Modulerprobungen immer dann besonders erfolgreich waren, wenn das Projekt durch ein Schulentwicklungsprogramm unterstützt wurde (Knigge-Demal, 2006, S. 54 ff.).

Im Projekt „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ wurde das Schulentwicklungsprogramm durch Begleitveranstaltungen und die Implementierung von Steuerungsgruppen gefördert. Zusätzlich zu persönlichen Treffen im Rahmen von Schulungsveranstaltungen waren zahlreiche Telefonkontakte förderlich, um die Erprobung und Implementierung des Curriculums adäquat vorzubereiten und zu begleiten.

Empfehlung 1

Nehmen Sie alle, die von den Innovationen der Schulentwicklung betroffen sind, mit ins Boot. Lassen Sie diese Personen teilhaben am Veränderungsmanagement, indem Sie eine partizipative Schulentwicklung mit den Lehrenden, den Praxisanleiterinnen/Praxisanleitern, den Kooperationseinrichtungen, den Lernenden und der Schulverwaltung gestalten.

Empfehlung 2

Bilden Sie Arbeitsgruppen zur Umstellung des Curriculums und der Schulorganisation aus verantwortlich handelnden und interessierten Lehrenden. Diese Gruppen sollten eine erste Informationsbesprechung vorbereiten, die sowohl die Innovationsabsichten transparent macht als auch die Ideen des Kollegiums ins Konzept aufnimmt.

Empfehlung 3

Konstituieren Sie eine Steuerungsgruppe, in die die Schulleitung, die Programmverantwortlichen und evtl. eine externe Beraterin/ein externer Berater eingebunden ist (vgl. Pkt. 2.3 und Empfehlung 5).

Empfehlung zum Projekt- und Zeitmanagement

Jede Umstellung eines Curriculums erfordert eine „lernende Organisation“, in der sich die Lehrenden, Praxisanleiterinnen/Praxisanleiter, Schulleitung und Lernenden gemeinsam auf den Weg machen (vgl. Kraus, Becker-Kolle, Fischer, 2010). Damit dies gelingt und sich Akzeptanz gegenüber den Veränderungen durchsetzt, sollten alle mitgenommen werden. Es bietet sich an, nach der Festlegung der gemeinsamen Zielsetzung einen Projekt- und Zeitplan zu entwickeln, der die Akzeptanz der Beteiligten findet.

Es ist damit zu rechnen, dass nicht immer alle Betroffenen sofort von den Veränderungsideen überzeugt sind. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass die Bildungseinrichtungen in der Altenpflege in den letzten Jahren erhebliche Anpassungsleistungen zu erbringen hatten. Dazu kommt, dass sich die Lehrenden in den Bildungseinrichtungen der Pflege vielfach in der mittleren Lebensphase befinden, die nicht selten, neben der Berufsrolle, die Rolle als Mutter oder als pflegendes Familienmitglied ausfüllen (Knigge-Demal, Schürmann, 2010). Nicht zu unterschätzen ist auch, dass viele Lehrende gerade ihr Studium abgeschlossen haben oder sich noch in einer Qualifizierungsphase befinden. Auch ohne diese spezifischen Herausforderungen, denen sich die Bildungseinrichtungen der

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Altenpflege gegenübersehen, sind Veränderungsbemühungen in der Regel durch Phasen der langsamen Annäherung an das neue Ziel gekennzeichnet.

Rosenstiel (2003, S. 458) beschreibt den Verlauf dieser Veränderungen in sieben Phasen. Zunächst wird in der Phase 1 die Veränderung als „Schock“ erlebt und die Unterschiede zwischen den eigenen Erwartungen und den fremden Erwartungen fokussiert. Nach der 2. Phase, der „Verneinung“, leitet sich die Phase 3 als „Einsicht“ in die Notwendigkeit von Veränderung ein. In der Phase 4 setzt sich die „Akzeptanz“ gegenüber dem Neuen durch. Über die Phase 5 des „Ausprobierens“ kommt es zur Phase der „Erkenntnis“, in der neue Kompetenzen erprobt und erfolgreich eingesetzt werden. In der Phase 7, der „Integration“, wird eine erfolgreiche Identifikation mit den Neuen erreicht. Aus dieser Erkenntnis und aus den Evaluationsergebnissen resultiert unsere nächste Empfehlung.

Empfehlung 4

Entwickeln Sie einen abgestimmten Projektzeitplan, der eine partizipative Schul- und Curriculumentwicklung ermöglicht. Dieser Zeitplan sollte auf die personellen und organisatorischen Ressourcen der Schule ausgerichtet und mit den Beteiligten abgestimmt und konsensualisiert sein.

Empfehlung zur Netzwerkbildung

Zu den Aufgaben der Netzwerkbildung gehört es, vorhandene Ressourcen zu bündeln, um Synergieeffekte zu erzeugen und Planungen zu koordinieren. Nach Jütte (2009) handelt es sich bei der Organisationsform des Netzwerks um eine zeitlich begrenzte vertrauensvolle Kooperation, die auf Synergie und verbesserte Kommunikation von bisher getrennt handelnden Akteuren zielt. Dabei stellt diese Form der Kooperation besondere Anforderungen an das professionelle Handeln der Akteure (vgl. auch Bienzle et al., 2007): Netzwerke müssen moderiert und gesteuert werden; es müssen „Türöffner“ im Themenfeld gewonnen und die Netzwerkarbeit so gestaltet werden, dass sie von den Beteiligten als gewinnbringend wahrgenommen wird. Alle für die Aufgabenstellung relevanten und wichtigen Partnerinnen/Partner sollen einbezogen und durch Öffentlichkeitsarbeit die Ergebnisse der Netzwerkarbeit verstetigt werden.

Im Projekt „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ wurde der Aufbau eines Netzwerks durch die Bildung einer Steuerungsgruppe und die Initiierung von Begleitveranstaltungen initiiert. Schnell entwickelten sich aus diesen eher formalen Strukturen informelle Unterstützungssysteme, die sich durch ein vertrauensvolles Kooperationsgefüge auszeichneten. In diesem Netzwerk wurden Synergieeffekte und kollegialer Austausch zur Bewältigung situativer Herausforderungen wirksam und nachhaltig genutzt. Diese Netzwerke stellen bedeutsame Ergänzungen zur formalen wissenschaftlichen Begleitung von Projekten dar.

Empfehlung 5

Nutzen Sie vorhandene Kooperationsformen, um sich mit Gleichgesinnten zu verständigen, Synergien zu ermöglichen und sich wechselseitig in Situationen der Stagnation zu stärken oder sich gemeinsam über Erfolge zu freuen. Wenn sich bestehende Netzwerke nicht ausbauen lassen, nutzen Sie die Öffentlichkeitsarbeit, um andere lernende Bildungseinrichtungen für eine kooperative Netzwerkbildung zu gewinnen.

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Sinnvoll erscheint uns, zu Beginn des Prozesses mit den Beteiligten vertraglich eine Verpflichtung in Form eines Letters of Intent auszuhandeln, die die Identifikation mit dem Projekt fördert und die innere Verpflichtung gegenüber den Zielen des Projektes erhöht.

Empfehlungen zur Personalentwicklung

Anders als erwartet muss damit gerechnet werden, dass Lehrende und Lernende erhebliche Probleme bei der Umstellung vom fächerorientierten auf fächerintegrierten und situationsorientierten Unterricht bewältigen müssen. Die eigene fächersystematische schulische Sozialisation und eine entsprechende Lehrerbildung haben tiefe Spuren in den kognitiven Strukturen hinterlassen, die sich nicht nur in der Sprache, sondern auch in der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht sowie bei der Bewertung von Schülerleistungen abbilden. Umlernen ist nicht leicht, so wird in unseren Evaluationsergebnissen von den Lehrenden eingefordert, dass sich die Modulhandbücher doch an Lerninhalten und nicht an Lernergebnissen ausrichten sollten. Damit werden zwei Umstellungsprobleme deutlich: einmal die Ausrichtung an Lernergebnissen und damit an outcomeorientiertem Unterricht und zum anderen die Überwindung der fächerorientierten Didaktik.

Eine ähnliche Herausforderung scheint der situationsorientierte Unterricht mit sich zu bringen, auch dieser erfordert die Überwindung der fachimmanenten Struktur eines Unterrichtsfaches. Situatives Lernen, wie es die Modulhandbücher nahe legen, erfordert Lernarrangements, in denen die Sachlogik des Faches mit der Handlungslogik der Situation verknüpft wird (Siebert 2007, S. 57 ff.).

Die Implementierung von modularisierten Konzepten geht nicht selten mit einer Verunsicherung in den Teams einher. Diese Situation ist sicher auch darin begründet, dass tradierte und habituierte Handlungskonzepte aufgegeben werden müssen und in dieser Phase der Neuorientierung zugleich der Verunsicherung der Schülerinnen und Schüler mit wirksamer Beratung begegnet werden muss. Wenn die Lehrenden aber gerade selbst dabei sind neue Strukturen aufzubauen, um sich den Herausforderungen der modularisierten Konzepte zu nähern und zeitgleich als Lernberater angefragt sind, dann stellt dies eine doppelte Herausforderung dar, denen mit Unterstützungssystemen für die Lehrenden begegnet werden muss.

Ein mögliches Unterstützungssystem besteht im Aufbau von kollegialen Beratungsangeboten (Schlee, 2008, S. 19 ff.). Der Aufbau dieses Angebotes kann sich thematisch auf verschiedene Schwerpunkte ausrichten. Es erscheint sinnvoll, einerseits die Gestaltung neuer modularisierter Lernarrangements und andererseits die Lernberatung und Begleitung der Schülerinnen zum Gegenstand kollegialer Beratung zu machen (Tietze, 2003, S. 42).

Zur Unterstützung der Lernenden könnte mit den Lehrenden ein Konzept entwickelt werden, mit dem sie die Schülerinnen/Schüler in das Modulhandbuch einführen können (also eine Art Workshop: Einführung in die Arbeit mit dem Modulhandbuch für Schülerinnen/Schüler), oder man könnte in der Schule eine regelmäßige Beratungssprechstunde zum Thema Modularisierung einrichten, über die sich ein Schülerforum entwickelt, in dem sie die Belastungen z.B. durch modularisierte Prüfungen besprechen könnten und Lösungen erarbeitet werden.

Aus unseren Evaluationsergebnissen leiten sich die nachfolgenden Empfehlungen ab.

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Empfehlung 6

Gestalten Sie das Projekt zur Modularisierung so, dass sich Tandems oder Gruppen von Lehrenden bilden, die sich bei der Neustrukturierung von Unterricht unterstützen, sich wechselseitig beraten und Feedback geben. Ein weiterer thematischer Schwerpunkt dieser Gruppen oder Tandems ist die Beratung und Begleitung von Lernenden, wie sie bei der Umstellung auf modularisierte Lernarrangements erforderlich scheint.

Empfehlung 7

Selbst wenn Modulhandbücher vorliegen, sind die Chancen gemeinsamen Lernens bedeutsam. Bieten Sie Fortbildungsveranstaltungen im Sinne von Inhouseschulungen für das gesamte Schulteam (auch für freie Dozentinnen/Dozenten) an, in denen die Vorbereitung, Durchführung und Bewertung von fächerübergreifendem modularisiertem Unterricht diskutiert und geschult wird. Nutzen Sie dafür auch die bestehenden Netzwerke (siehe Empfehlung 5).

Der Situationsorientierte Unterricht ist darauf zentriert, Handlungskompetenzen anzubahnen, die den Anforderungen der Lebenswelten entsprechen. Er ist per se transferorientiert. Wenn die damit verbundenen Chancen ihre volle Entfaltung entwickeln sollen, dann erscheinen eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lernorten und lernortübergreifende Lernarrangements sinnvoll (Knigge-Demal, Pätzold, 2007).

Empfehlung 8

Gestalten Sie lernortübergreifende Informations- oder Fortbildungsveranstaltungen sowie Teamsitzungen, in denen die Module und die damit verbundenen Lernaufgaben oder Lernsituationen diskutiert bzw. gestaltet und die Strukturen für lernortübergreifende Lernarrangements angebahnt werden.

Empfehlungen zur Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung

Die Einführung modularisierter Curricula ist mit weitreichenden Implikationen für die Schulentwicklung, die Lehrgangsorganisation, die Unterrichtsplanung, die Unterrichtsdurchführung sowie die Bewertung von Schülerleistungen verbunden. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Planung und Umsetzung des modularisierten Unterrichts veränderte Abstimmungs- und Koordinationsleistungen erfordert, da in der Regel nicht nur ein Lehrender den Unterricht in einem Modul gestaltet. Wenn dies so ist, dann sind die Einzelbeiträge der Dozentinnen/Dozenten zusammenzuführen und ins Modul zu integrieren. Im Projekt wurde diese Aufgabe von den Modulverantwortlichen gesteuert.

Je höher die Anzahl der nebenamtlichen Dozentinnen/Dozenten, umso umfangreicher wird die Integrationsleistung, die von den Modulverantwortlichen zu erbringen ist. Gelungene, aber auch misslungene Abstimmungsprozesse zwischen den Dozentinnen/Dozenten werden für die Lernenden sehr schnell deutlich. Sie erleben gelungene Abstimmungsprozesse als lernfördernd, die Transparenz und Orientierung in der Komplexität situationsorientierter und modularisierter Lernarrangements sichern.

Neben der Koordinierung der Abstimmungsprozesse besteht eine weitere Aufgabe der Modulverantwortlichen darin, die Einführung in das Modul zu leisten. Zur Förderung eines

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

gelingenden modularisierten Unterrichts sind mit dem Beginn eines Moduls dessen Anforderungen mit den Schülerinnen/Schülern zu diskutieren und die erforderlichen Vorkenntnisse zu aktualisieren. Mit der Vorstrukturierung (advance organizers) des Moduls, bei dessen Beginn, sind mehrere Ziele verbunden, sie können dazu beitragen, Interesse und Neugier zu wecken, kognitive Strukturen zu aktualisieren, die einen verstehenden Zugang zum Modul und die damit verbundenen Handlungskompetenzen anbahnen (vgl. Gage, Berliner, 1996). Die Veröffentlichung der Module z.B. im Intranet oder in Papierform bei dessen Einführung wurde von den Lernenden als hilfreich und unterstützend erlebt.

Die Evaluationsergebnisse weisen darauf hin, dass die Lehrenden in der Phase der Modularöffnung als Übersetzer angefragt sind, denn die meisten Modulhandbücher sind sprachlich auf die Lehrenden, nicht auf die Lernenden, ausgerichtet.

Empfehlung 9

Klären Sie den neuen Aufgabenbereich eines/einer Modulverantwortlichen, der/die ergänzend zur Kursleitung die Integrations- und Abstimmungsprozesse zwischen den Dozentinnen/Dozenten innerhalb eines Moduls koordiniert.

Empfehlung 10

Sichern Sie, dass die Lernenden vor Beginn eines neuen Moduls eine Einführung erfahren, in der nicht nur die Anforderungen, sondern auch die erforderlichen Vorkenntnisse verdeutlicht und aktualisiert werden. Prospektiv ist auch der Abschluss des Moduls hinsichtlich der Methode und Anforderungen mit den Lernenden zu diskutieren.

Die Modernisierung der Bildungsprozesse, die sich in den Bildungseinrichtungen der Pflegeberufe schon über einige Jahre erstreckt, ist mit der Fähigkeit der Lehrenden zum „Lebenslangen Lernen“ verbunden (vgl. Hof, 2009). Nicht selten sind die Biografien der Lehrenden durch dieses Merkmal gekennzeichnet, insbesondere dann, wenn sie nach einer langjährigen Weiterbildung, nach einem akademischen Diplomabschluss, noch einen Masterabschluss erwerben (Knigge-Demal, Schürmann, 2008 und Knigge-Demal, Schürmann, Lehmann, 2010).

Empfehlung zur kompetenzorientierten Prüfungsgestaltung

Anders als in den Pflegeausbildungen üblich, sind mit der Einführung eines modularisierten Konzeptes zahlreiche Modulprüfungen verbunden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, unter welchen Voraussetzungen die mit den Modulen zu erwerbenden Credits vergeben werden. Im Projekt „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ haben sich die beteiligten Bildungseinrichtungen dafür ausgesprochen, dass die Vergabe der Credits an den erfolgreichen Abschluss eines Moduls (Mindestnote 4,5) gebunden ist und jede Modulprüfung einmal wiederholt werden kann.

Aus den Evaluationsergebnissen wird deutlich, dass die zahlreichen Modulprüfungen sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden eine Herausforderung sind. Dabei

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

sind die Prüfungsmethoden, die Prüfungsanforderungen sowie der Zeitpunkt der Modulprüfung von Bedeutung.

Die Schülerinnen und Schüler betonen, dass die Modulprüfung unmittelbar nach Abschluss der Module erfolgen und sich nicht auf Klausuren beschränken sollte. Dies entspricht natürlich auch den Grundsätzen der Interdependenz, denn es ist unstrittig, dass auch die Prüfungsformen erheblichen Einfluss auf die Anbahnung der Handlungskompetenzen nehmen.

Je nach Modultypologie bieten sich unterschiedliche Prüfungsformen an. In den Modulhandbüchern befinden sich Hinweise auf entsprechende Prüfungsmethoden, die von der Fallanalyse, über die Fallbesprechung, vom OSCE (Objective Structured Clinical Examination) bis zur Performanzprüfung variieren (vgl. Hundenborn, 2007 und Bonse-Rohmann, Hüntelmann, Nauerth, 2008).

Empfehlung 11

Führen Sie die kompetenzorientierten Modulprüfungen zeitnah nach Abschluss eines Moduls durch. Die Implementierung eines Moduls ist auf einen überschaubaren Zeitraum zu begrenzen. Sinnvoll erscheint uns ein halbes Jahr, allerdings nie länger als ein Jahr. Eine Ausnahme stellen die „Module subjektbezogener besonderer Qualifikationen“ dar. Diese Module sollten, entsprechend ihrer Zielsetzung, der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, über den gesamten Ausbildungszeitraum situativ umgesetzt werden.

Empfehlung 12

Reduzieren Sie die Anzahl der Modulprüfungen, in dem sie beispielweise Kombinationsprüfungen durchführen. Dies gelingt durch eine Verknüpfung der Lernergebnisse mehrerer Module, die dann gebündelt über kompetenzorientierte Prüfungen überprüft werden können.

Prozess- und Ergebnisevaluation

Zur Beurteilung des Projekts erweist sich eine gründliche Evaluation als sinnvoll. Die Prozess- und Ergebnisevaluation kann von der Einrichtung oder von einer externen Beratung durchgeführt werden.

Externe Beratungen haben den Vorteil, mit einer größeren Distanz den Projektverlauf und die Projektergebnisse in den Blick nehmen zu können. Interne Evaluationen haben den Vorteil, die zentralen Fragen des Projektteams zeitnahe in den Blick nehmen und ins Team zurückspiegeln zu können. Immer aber wird sich zeigen, dass die Einführung modularisierter Konzepte (wie alle Umstellungsprozesse) durch Erfahrungen gekennzeichnet ist, die sich nicht alle im Vorfeld antizipieren lassen.

Die Prozessevaluation ermöglicht die fortlaufende Transparenz von Hindernissen und Erfolgen. Ein entsprechendes Feedback führt zur Zielreflexion und kann die Prozesssteuerung in konstruktiver Weise unterstützen.

Die Ergebnisevaluation ist nicht nur auf die interne, sondern auch auf die externe Validität des modularisierten Curriculums ausgerichtet. Hier ist nicht nur von Interesse, ob die Lernergebnisse und Handlungskompetenzen angebahnt wurden, sondern auch, ob diese geeignet sind, um den Anforderungen des Berufes zu entsprechen.

Teil 2 – Einführung modularisierter Curricula

Um eine Prozess- und Ergebnisevaluation leisten zu können, müssen bereits in der Vorbereitungsphase ein angemessenes Evaluationsdesign und entsprechende Instrumente entwickelt werden.

Empfehlung 13

Nutzen Sie zur fortlaufenden Reflexion des Implementierungsprozesses ein Evaluationsprogramm. Der Prozessverlauf kann durch eine formative und summative Evaluation und die damit verbundene Reflexion gefördert werden. Die entsprechenden Ressourcen sind frühzeitig zu klären und in die Programmplanung aufzunehmen.

Ausblick

Es ist immer wieder bemerkenswert, mit wie viel Innovationskraft, Visionen und Gestaltungskompetenzen sich die Bildungseinrichtungen gemeinsam mit dem Team der Lehrenden auf die gesellschaftlichen Anforderungen und Kontextbedingungen einlassen. In vielfältigen Projekten haben sich die Bildungseinrichtungen in den Pflegeberufen als „Lernende Organisation“ ausgezeichnet. Und die Biografien der Lehrenden sind nicht selten exemplarisch für gelungene „Lebenslange Lernprozesse“.

Nun stehen wir vor einem neuen Wendepunkt, denn mit atemberaubender Geschwindigkeit konstituieren sich vielfältige Modelle dualer Studiengänge. Wieder sehen sich die Bildungseinrichtungen neuen Herausforderungen hinsichtlich der Schul- und Personalentwicklung gegenüber und sind ein weiteres Mal als „Häuser des Lernens“ angefragt.

Das sekundäre und das tertiäre Bildungssystem aufeinander auszurichten und aneinander anzupassen erfordert Kreativität und Gestaltungskompetenz. Ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg des gemeinsamen Lehrens und Lernens sind modularisierte Curricula, die die Anrechnung von beruflicher Bildung auf die hochschulische Bildung ermöglichen, die Übergänge zwischen den beiden Systemen erst erleichtern und „Lebenslanges Lernen“ fördern.




Literatur

Teil 1

- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik und der Fachstelle Studienreformen der Universität Zürich (2008). Dossier Modulplanung. Kapitel 2: Rollen und Verantwortlichkeiten. Verfügbar unter: <http://www.afh.uzh.ch>, Zugriff: 13.10.2011.
- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung - AltPflAPrV) vom 26. November 2002 (BGBl. I S. 4418), zuletzt geändert durch Artikel 31 des Gesetzes vom 2. Dezember 2007 (BGBl. I S. 2686).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005). Berufsbildungsbericht 2005. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/publikationen>, Zugriff: 13.10.2011.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005) Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. Verfügbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf>, Zugriff: 05.10.2011.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002). Projekt: „Entwicklung eines LeistungsPunktSystems an einer Hochschule in allen Fachbereichen (FH). Leitfaden zu Modularisierung und Leistungspunktvergabe. Verfügbar unter: <http://www.doebler-online.de/pdf/leitfaden.pdf>, Zugriff: 13.10.2011.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002): Modularisierung in Hochschulen – Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen – Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm "Modularisierung". Bonn. Verfügbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf>; Zugriff: 20.10.2011.
- Europäische Parlament und Rat (2009). Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Zugriff am 27. April 2010 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF>.
- Grün, G.; Tritscher-Archan, S.; Weiß, S. (2009). Leitfaden zur Beschreibung von Lernergebnissen. Verfügbar unter: http://ibw4.m-services.at/zoom/pdf/wp2/Leitfaden_DE_final_2.pdf, Zugriff: 13.10.2011.
- Kloas, P.-W. (1997) Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 208. Bielefeld: Bertelsmann.
- Knigge-Demal, B., Bergmann-Tyacke, I. & Schürmann, M. (2006). Zwischenbericht zum Vorhaben Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen in Gesundheitsberufen auf den Bachelor-Studiengang Pflege und Gesundheit. Teilprojekt 1: Pflegeberufe. Fachhochschule Bielefeld.
- Knigge-Demal, B. & Schürmann, M. (2009). Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen in den Pflegeberufen auf den Bachelorstudiengang Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld. In W. Freitag (Hrsg.), Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe (S. 105-138). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG.

- Kultusministerkonferenz (2004). Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000.
Verfügbar unter:
<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf>, Zugriff: 13.10.2011.
- Kultusministerkonferenz (2003, 2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf, Zugriff: 13.10.2011.
- Lisop I., Husinga R. (2000). Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichungen. In: Lipsmeier, A., Pätzold, G., Busian, A. (Hrsg.). Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 15.
- Lipsmeier, A. (2000). Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier, Pätzold (Hrsg.). Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Landesberichterstattung Gesundheitsberufe, Nordrhein-Westfalen 2010. Verfügbar unter:
https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/70582/lbg_2010.pdf; Zugriff: 21.10.2011.
- Rauner, F. (2004). Reform der Berufsausbildung. Expertise im Auftrag des Ministerium für Arbeit u. Soziales, Qualifikation und Technologie Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter http://itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/expertise_nrw.pdf, Zugriff: 13.10.2011.
- Reglin, Schöpf (2007). ECVET im Automotive-Sektor. Untersuchung zu den Erfordernissen der Erprobung eines Credit-Systems für die Berufsbildung in der deutschen Automobilindustrie.
Verfügbar unter: http://www.fbb.de/uploads/tx_ffbb/Reglin_Schoepf_ECVET_im_Automotive_Sektor_2007.pdf, Zugriff: 13.10.2011.
- Reetz, L. (2005). Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. Verfügbar unter: <http://www.bwpat.de>. Nr. 8.; Zugriff: 24.10.2011.
- Reetz, L.; Seyd, W. (2007) . Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 227 – 251.
- Spöttl, Blings (2011). Kernberufe: Ein Baustein für ein Transnationales Berufsbildungskonzept. Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Statistische Ämter der Länder (2010). Demografischer Wandel. Heft 2. Auswirkungen auf Krankenhausbehandlungen und Pflegebedürftige im Bund und in den Ländern.
Verfügbar unter: http://www.statistikportal.de/statistikportal/demografischer_wandel_heft2.pdf, Zugriff: 13.10.2011.

Literatur

Statistisches Bundesamt
(2011). Verfügbar unter:

http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/02/PD11__070__224,templateId=renderPrint.psml, Zugriff: 13.10.2011.

Tramm, T. (2003). Prozess, Systematik und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. Verfügbar unter: <http://www.pat.de>. Nr.4 . Zugriff: 08.02.2011.

Teil 2

- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2010). Einführung: Unterrichtsentwicklung – Die Perspektive der Unterrichtswissenschaften. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G., Schelle, C. (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire: Theorie - Forschung - Praxis. Stuttgart: UTB. S. 313-315.
- Bienzle, H., Gelabert, E., Jütte, W., Kolyva, K., Meyer N. & Tilkin, G. (2007). Die Kunst des Netzwerkers. Europäische Netzwerke im Bildungsbereich. Als Download verfügbar unter: http://www.networks-in-education.eu/fileadmin/images/downloads/art_DE.pdf. Abruf: 17.10.2011.
- Bonse-Rohmann, M., Hüntelman, I., Nauerth, A. (Hrsg.) (2008). Kompetenzorientiert prüfen. München: Elsevier.
- Buchmann, F. (2009). Schulentwicklung verstehen. Die soziale Konstruktion des Wandels. Münster, New York: Waxmann.
- Buhren, C.G. (2010). Einführung: Personalentwicklung, Personalmanagement und Professionalisierung. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.G., Schnelle, C. (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire: Theorie - Forschung – Praxis. Stuttgart: UTB, S. 225-231.
- Euler, D. (2004). Lernortkooperation - eine unendliche Geschichte? In: Euler, D. (Hrsg.). Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 12 - 24.
- Euler, D. (2004). Lernortkooperation im Spiegel der Forschung. In: Euler, D. (Hrsg.). Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld: Bertelsmann S. 25 - 40.
- French, W. L. & Bell, C. H. (1990). Organisationsentwicklung. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Fullan, M. (1993). Change Forces. London: Falmer.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Gebert, D. (1995). Interventionen in Organisationen. In: Schuler, H. (Hrsg.). Organisationspsychologie. Bern: Hans Huber, S. 481 – 494.
- Heinemann-Knoch, M., Klünder, M. & Knoch, T. (2006). Erfolgreiche Praxisanleitung in der Altenpflegeausbildung – Eine Investition in die Zukunft. Berlin: BMFSFJ.
- Hof, C. (2009). Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holling, H. & Liepmann, D. (2007). Personalentwicklung. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Hans Huber, S. 345-384.
- Holtappels, H. G., Rolff, H.-G. (2010). Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.G., Schnelle, C. (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire: Theorie - Forschung – Praxis. Stuttgart: UTB, S. 73-79.
- Holtappels, H. G., Feldhoff, T. (2010). Schule als Lernende Organisation. Bohl, T., Helsper, W., Holt-appels, H.G., Schnelle, C. (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire: Theorie - Forschung – Praxis. Stuttgart: UTB, S. 99-105.

- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hundenborn, G. (2007). *Fallorientierte Didaktik in der Pflege*. München: Elsevier.
- Jütte, W. (2009). Vernetzung und Kooperation – zwischen Modernisierungsmetapher und fachlicher Gestaltungsaufgabe. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*. 38. Jhg. H 20155. S. 10-13.
- Keuchel, R. (2002). Lernen im Wandel - Neue Lernwege in der Pflegeausbildung. In: Görres, S. et. al. (Hrsg.). *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Wissenstransfer in der Pflege*. Bern: Hans Huber, S. 56-70.
- Knigge-Demal, B. (2006). Transnationales Pilotprojekt zur Modularisierung der Pflegeausbildung. In: Görres, S., Krippner, A., Stöver, M., Bohns, S. (Hrsg.). *Pflegeausbildung von morgen - Zukunftslösungen heute. Das Modellprojekt "Integrierte Pflegeausbildung in Bremen" im Diskurs - wissenschaftliche Beiträge und praktische Erfahrungen*. Lage: Jacobs Verlag, S. 54 ff.
- Knigge-Demal, B. & Pätzold, C. (2007). *Lernortkooperation in der Altenpflegeausbildung. Ein strukturelles und curriculares Konzept. Band 1*. Paderborn: Westfalia Druck.
- Knigge-Demal, B. & Schürmann, M. (2008). Studienbedarfe und Anrechnungspotentiale weitergebildeter Lehrer und Lehrerinnen in den Pflegeberufen. In: Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E. A., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (Hrsg.). *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann, S. 258-268.
- Knigge-Demal, B., Schürmann, M. & Lehmann, B. (2010). Pädagogische Handlungskompetenzen von Pflegelehrkräften. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung zur Selbsteinschätzung pädagogischer Handlungskompetenzen. *Padua. Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik* (1). Stuttgart: Thieme, S. 46-54.
- Knoch, T., Pachmann, B., Bayer, G., Bickel, T., u.a. (2010). *Die praktische Altenpflegeausbildung. Ein Handbuch des Servicenetzwerkes Altenpflegeausbildung für ambulante und Stationäre Pflegeeinrichtungen*. Berlin: BMFSFJ.
- Kraus, G., Becker-Kolle, C., Fischer, T. (2010). *Change-Management*. Berlin: Cornelsen.
- Mentzel, W. (1997). *Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung*. Freiburg: DTV-Beck.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Pätzold, G. & Walden, G. (1995). Kooperation des Lehr- und Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung – Berufspädagogische Begründungen, Bilanz, Perspektiven. In: Pätzold, G. & Walden, G. (Hrsg.). *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*. S. 143-166. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.G., Schnelle, C. (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire: Theorie - Forschung – Praxis*. Stuttgart: UTB, S. 29-36.

- Rosenstiel, v. L. (2003). Grundlagen der Organisationsentwicklung. Basiswissen und Anwendungshinweise. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Schlee, J. (2008). Regeln und Prinzipien für kollegiale Unterstützungsgruppen. In: Mutzeck, W., Schlee, J. (Hrsg.). Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. S. Stuttgart: Kohlhammer.
- Siebert, H. (2007). Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Augsburg: Ziel.
- Siepe, A. (2008). Keiner darf verloren gehen – Etablierung von Management und Führungsstrukturen bei einem sozialen Dienstleister. In: Kuhnert, J. & Teuber, S. (Hrsg.). Praxisbuch Change Management. München: Vahlen, S. 19-24.
- Terhart, E. (2010). Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen. In: Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.G., Schnelle, C. (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire: Theorie - Forschung – Praxis. Stuttgart: UTB, S. 237-240.
- Tietze, T. O. (2003). Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Wunder, R. (2000). Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. Neuwied: Luchterhand.



Anlagen

Anlage 1: Exemplarische Berechnung der Leistungspunkte eines Moduls

Beispiel

Pflichtmodul 2: Pflege alter Menschen prozesshaft gestalten;

Präsenzzeit: 120 Stunden

Berechnungsgrundlagen

- *Gesamtzahl Leistungspunkte zur Verteilung auf die 22 Module (20 Pflichtmodule und 2 obligatorische Wahlpflichtmodule)*

| | |
|--|---------|
| | Credits |
| Leistungspunkte für eine dreijährige Vollzeitberufsausbildung | 180 |
| Für die Prüfungsanteile – mündlich, schriftlich, praktisch - werden jeweils 5 Credits abgezogen (Gesamt: 15 Credits) | - 15 |
| zur Verteilung auf die Module verbleiben | 165 |

- *Bestimmung des Umrechnungsfaktor Workload (Stunden) in Credits*

| | |
|---|----------------|
| Anzahl Credits für die Summe aller Module | 165 Credits |
| dividiert durch den Workload (Stunden) der gesamten Ausbildung (abzüglich des Workloads für Abschlussprüfungen 450 Stunden) | / 5200 Stunden |
| | <hr/> |
| | 0,0317 |

Berechnung Workload Modul 2:

Präsenzzeit 120 Stunden $\hat{=}$ Selbstlernzeit 120 Stunden

| Präsenzzeit (Std.) + Anteil der 100 Std. zur „freien Verfügung“ | + Selbstlernzeit (Std.) + Anteil der 100 Std. zur „freien Verfügung“ | + Anteil praktische Ausbildung (Std.) | - Anteil Workload Abschlussprüfung (Std.) | Workload Modul 2 Stunden |
|---|---|---|--|--------------------------------|
| $100 \text{ Std.} / 22 \text{ Module} =$ 4,54 Std./Modul (à 45 Min.) | $100 \text{ Std.} / 22 \text{ Module} =$ 4,54 Std./Modul (à 45 Min.) | $2500 \text{ Std.} / 22$ Module $= 113,6 \text{ Std.}$ (à 60 Min.) | $450 \text{ Std.} / 22 \text{ Module} =$ 20,45 Std./Modul (à 60 Min.) | |
| $120 + 4,54$ (à 45 Min.) $\hat{=}$ 93,4 (à 60 Min) | $+ 120 + 4,54$ (à 45 Min.) $\hat{=}$ 93,4 (à 60 Min.) | $+ 113,6$ | $- 20,45$ | 279,95 |

Umrechnung Workload in Credits

| | | |
|-----------------------------|---|------------------|
| Workload Modul 2 Stunden | x Umrechnungsfaktor Bildungsgang Altenpflege | Credits Modul 2 |
| 279,95 | x 0,0317 | 9 Credits (8,87) |

Aufgrund der Berechnung werden dem Pflichtmodul 2: „Pflege alter Menschen prozesshaft gestalten“, mit einer Präsenzzeit von 120 Stunden, 9 Credits zugewiesen. Der Workload des Moduls beträgt 280 Stunden (279,95 Stunden).

Anlagen

Anlage 2: Beispiel – Anlage zum Jahreszeugnis

Ergebnisse der Modulabschlussprüfungen 1. Ausbildungsjahr

Name, Vorname der Schülerin/des Schülers

| Pflicht-modul | Module | Anzahl Stunden Theorie | Datum Modul-ab-schluss-prüfung | Note Modul-ab-schluss-prüfung | Credits |
|---------------|--|------------------------|--------------------------------|-------------------------------|---------|
| PM 1 | Theoretische Grundlagen in das Altenpflegerische Handeln einbeziehen | | | | |
| PM 2 | Pflege alter Menschen prozesshaft gestalten | | | | |
| PM 3 | Alte Menschen in ihrer Selbstständigkeit und Selbstpflege unterstützen | | | | |
| PM 7 | Alte Menschen mit chronischen somatischen Erkrankungen pflegen | | | | |
| PM 9 | Anleiten, beraten und Gespräche führen | | | | |
| PM 12 | Lebenswelten und soziale Netzwerke alter Menschen in das Altenpflegerische Handeln integrieren | | | | |
| | | | | | |

Ort/Datum Leitung des Fachseminars für Altenpflege Stempel Fachseminar

Ort/Datum Anstellungsträger