



## Rahmenlehrplan

---

### Hypothese im Rahmen des GPA-Projekts



# Inhalt

Abbildungsverzeichnis .....	3
1. Vorbemerkungen .....	5
2. Nationale und bi-nationale Bedingungen der gemeinsamen Pflegeausbildung .....	6
3. Didaktische und curriculare Grundsätze der gemeinsamen Ausbildung .....	7
3.1. Handlungsorientierung und Kompetenzerwerb als konzeptionelle Zielorientierung .....	7
3.2. Ebenen eines gemeinsamen Curriculums.....	9
3.3. Merkmale der gemeinsamen Ausbildung.....	12
4. Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung als konzeptleitende Prinzipien .....	14
4.1. Didaktisches Modell unter Berücksichtigung nationaler Begriffsdefinitionen .....	14
4.2. Konkretisierung der konzeptleitenden Prinzipien durch didaktische Ansätze und Methoden .....	17
4.3. Operationalisierung des GPA-Curriculums .....	18
A. organisatorische Merkmale .....	22
B. curriculare Merkmale .....	22
5. Messung und Bewertung der Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf .....	36
6. Rahmenbedingungen der Ausbildung .....	39

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Ebenen eines gemeinsamen Curriculums.....	7
Abbildung 2:	Merkmale der gemeinsamen Pflegeausbildung.....	8
Abbildung 3:	Verknüpfung der betrieblichen und schulischen Kontexte .....	10
Abbildung 4:	didaktische Merkmale der Handlungs- und Kompetenz- orientierung.....	11
Abbildung 5:	Übersicht der Strukturmerkmale des GPA-Curriculums für das 1. Ausbildungsjahr.....	12
Abbildung 6:	Übersicht der Strukturmerkmale des GPA-Curriculums für das 2. Ausbildungsjahr.....	13
Abbildung 7:	Übersicht der Strukturmerkmale des GPA-Curriculums für das 3. Ausbildungsjahr.....	14
Abbildung 8:	Kompetenzbereiche und Ausbildungskompetenzen.....	16
Abbildung 9:	Konstruktion der Lernsituation: Phase 1 - Definition des Handlungsbezugs.....	18
Abbildung 10:	Konstruktion der Lernsituation: Phase 2 – aktueller Bedarf der Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund des bisherigen Ausbildungsverlaufs.....	18

<b>Abbildung 11: Konstruktion der Lernsituation: Phase 3 – Konstruktionsmerkmale der Lernsituation.....</b>	<b>19</b>
<b>Abbildung 12: Konstruktion der Lernsituation: Phase 3 – Planung der unterrichtlichen Ebene.....</b>	<b>20</b>
<b>Abbildung 13: Phasen innerhalb des Prozesszyklus.....</b>	<b>21</b>
<b>Abbildung 14: Kompetenzentwicklung in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Rauner und Zeymer.....</b>	<b>22</b>
<b>Abbildung 15: Komplexitätsmerkmale.....</b>	<b>24</b>
<b>Abbildung 16: Operationalisierung der Komplexitätsmerkmale.....</b>	<b>25</b>

## 1. Vorbemerkungen

Das ROC- Twente Plus aus Almelo (NL) und die Caritas Bildungswerk Ahaus GmbH haben am 01. Oktober 2001 mit dem Projekt „Grenzüberschreitende Pflege durch Grenz-überschreitende Pflegeausbildung“ begonnen.

Das auf 5 Jahre angelegte und von der Euregio aus Mitteln des Interreg III A Programms geförderte Vorhaben will nach einer einjährigen Konzeptionsphase insgesamt 46 deutsche und niederländische Auszubildende in eine dreijährige Pflege-Ausbildung einbinden. Das Ziel der zweiten Phase des Projektes ist es, diesen Teilnehmern eine Ausbildung anzubieten, die mit zwei Diploma abschließt: die Teilnehmer sollen staatlich anerkannte/r Altenpfleger/innen nach deutschen Vorgaben (hier gem. AltPflIG NRW) werden und gleichzeitig der niederländischen Pflegeausbildung der Versorgende IG/Niveau III entsprechen. Die dritte Phase des Projektverlaufs ist der Auswertung des Gesamtvorhabens vorbehalten, um die Ergebnisse zu sichern und für die weitere Nutzung aufzubereiten.

Das ROC-Twente Plus aus Almelo (NL) und die Caritas Bildungswerk Ahaus GmbH verfolgen mit dieser ersten grenzüberschreitenden Pflegeausbildung Europas mehrere Ziele:

- Beide Einrichtungen werden durch einen binationalen Curriculumentwurf auf der Grundlage der bestehenden gesetzlichen Vorgaben beider Länder zu einer Pflegeausbildung durch eine Bi-Diplomierung kommen.
- Die gemeinsame Ausbildung soll eine innovative Pflegeausbildung darstellen, die einen Beitrag zu einem europäischen Berufsbild der Pflege leistet.
- Die Ausbildung soll den kulturellen, gesellschaftlichen und fachlichen Austausch zwischen den Lernenden sowie den Pflegeeinrichtungen in Deutschland und den Niederlanden berücksichtigen und in die Ausbildung implementieren.

- Das Vorhaben soll den Transfer von Pflegestrukturen, Handlungsabläufen der Pflege und den Austausch von Kompetenzen fördern.
- Das Projekt soll in der Grenzregion einen Beitrag zur Öffnung des Pflegemarktes in den Bereichen der Alten- und Krankenpflege leisten.

## **2. Nationale und bi-nationale Bedingungen der gemeinsamen Pflegeausbildung**

Die im Rahmen des Projektes durchgeführte IST-Analyse „Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich der Pflegeausbildungen“ bilden die Grundlage der Gestaltung eines gemeinsamen Rahmenlehrplans. Die Gemeinsamkeiten der Pflegeausbildungen sind eher grundsätzlicher Art. So gibt es Übereinstimmungen in Bezug auf

- die den Ausbildungen zugrunde liegenden Leitbildern,
- den gesetzlichen Grundlagen,
- die Übereinstimmung der Kern-Bildungsinhalte,
- die Möglichkeiten der Modularisierung und Lernfeldkonzeption
- die Möglichkeiten der Teilqualifikationen

Die in der IST-Analyse beschriebenen Unterschiede zwischen den beiden Pflegeausbildungen<sup>1</sup> ergeben sich im Kern aus unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen, die sich strukturell und in didaktischer Dimension auf die Durchführung der Ausbildungen auswirken

Schlussfolgernd können die Ausgangspunkte der nationalen Ausbildungen aus sozialhistorischen Variablen abgeleitet werden, welche die Hilfe, Pflege und Betreuung in den Niederlanden und in Deutschland determinieren und aus der Genese der Ausbildungssysteme in den Pflege bzw. Altenpflegeberufen beider Länder.

Die nordrheinwestfälischen Altenpflegeausbildung lässt sich vor diesem Hintergrund als ein umfassendes Lernarrangement mit einer differenzierten Fächersystematik verstehen, die zur Fachpflege alter Menschen qualifiziert. Die curriculare Struktur dieser Ausbildung orientiert sich an definierten

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu Kap. 3 der GPA IST-Analyse

Lernzielen, die sich zum Teil auf der Grundlage gesetzlicher Verordnungen in den Leistungsnachweisen und Examen der Teilnehmer widerspiegeln. Ein Anforderungsprofil auf der Grundlage evaluierter Kompetenzen für den Beruf des staatlich anerkannten Altenpflegers existiert nicht als Voraussetzung für die Ausbildung.

Die Pflegeausbildung in den Niederlanden (Niveau 3 i.G.) leitet sich aus Lernbereiche ab, die durch 33 Kompetenzprüfungen differenziert werden und modulartig aufeinander aufbauen. Zur Systematik dieses Ausbildungskonzeptes gehört, dass die curriculare Struktur im Verlauf der Ausbildung zwar komplexere Anforderungen an die Teilnehmer richtet, jedoch - anders als in Deutschland – die Examinierung durch das Bestehen aller Module sicherstellt und damit auf eine umfassende Abschlussexaminierung verzichtet. Die Ausbildung verzichtet auf eine Fächersystematik, kann aber auf eine evaluierten Anforderungsprofil des Pflegeberufes nicht verweisen. D.h. die der Ausbildung zu Grunde liegenden Kompetenzen leiten sich nicht aus einem in der Definition allgemein anerkannten Berufsbild ab. Darüber hinaus differenzieren sich die Teilkompetenzen nicht entsprechend der Dimensionen von Fach-, Methoden-, sozial-kommunikativer und personaler Kompetenzen.

### **3. Didaktische und curriculare Grundsätze der gemeinsamen Ausbildung**

#### **3.1. Handlungsorientierung und Kompetenzerwerb als konzeptionelle Zielorientierung**

Die gemeinsame Pflegeausbildung ist in seiner Zielorientierung auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen der Lernenden ausgerichtet. Vor dem Hintergrund didaktischer Konzepte beider Nationen wird unter Handlungskompetenz nicht nur die Ausprägung der für das Berufsfeld erforderlichen funktionalen Fertigkeiten verstanden. Vielmehr differenziert sich das Kompetenzverständnis in die Dimensionen

- fachliche Kompetenz,
- methodische Kompetenz,

- sozial-kommunikative Kompetenz und
- personale Kompetenz.

Im Sinne der Zielformulierung eines handlungsorientierten Kompetenzerwerbs leiten sich die Lerninhalte aus den Anforderungen des Berufsfeldes ab.

Dabei sollen die Lerninhalte die Handlungsprozesse des Berufsfeldes sowohl inhaltlich wie strukturell wider spiegeln. Vor diesem Hintergrund sind die Lerninhalte auf der Ebene der curricularen Beschreibung sowie der unterrichtlichen Gestaltung in Anlehnung an den Zyklus von Arbeitsprozessen (des Pflegeprozess) in folgende Phasen zu strukturieren:

- Analyse
- Planung
- Durchführung
- Evaluation

Gleichzeitig charakterisieren diese Prozessphasen den Lernzyklus der Lernenden. Es wird davon ausgegangen, dass Bildung im Sinne der Kompetenzentwicklung eine Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung ist. Die Entwicklung von berufsspezifischen Handlungs-kompetenzen im oben dargestellten Sinn liegt somit primär in der Selbstverantwortung der Lernenden. Die Ausbildungsstätten verstehen ihren Auftrag als Begleitung in diesem persönlichen Entwicklungsprozess.<sup>2</sup>

Konzeptleitend sind die Ansätze der Handlungs- und Kompetenzorientierung, die sich in entsprechenden didaktischen Ansätzen und Methoden konkretisieren.<sup>3</sup>

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 dargestellten Rahmenbedingungen der Ausbildungen beider Nationen stellt die grenzüberschreitende Pflegeausbildung keine Qualifizierung dar, die evaluierte Berufsprofile der Niederlande und Deutschlands zusammenführt. Die Ausbildung ist als Synthese von curricularen Vorgaben des niederländischen Pflegeberufes Niveau 3 i.G. und des nordrheinwestfälischen Altenpflegeberufes zu verstehen. Merkmale dieser Synthese sind im Sinne einer Zielformulierung

---

<sup>2</sup> vgl. Arnold und Siebert, 1995

<sup>3</sup> vgl. Abb. 4

festgelegt worden und leiten sich aus der Anforderung ab, nach einer dreijährigen Ausbildung den niederländischen und deutschen Vorgaben der Qualifizierung zu entsprechen.

Die Grenzüberschreitende Pflegeausbildung basiert vor diesem Hintergrund auf Kompetenzen und Teilkompetenzen, die sich im Ausbildungsverlauf spiralcurricular differenzieren und durch Kompetenzprüfungen belegt sind. Die den Kompetenzen zu Grunde liegenden beruflichen Anforderungen lassen sich auf Inhalte und curricular auf eine Fächersystematik zurückführen, die den gesetzlichen Vorgaben des nordrheinwestfälischen Altenpflegeberufes und der niederländischen Ausbildung entsprechen.

Die dem Projektmanagement zur Verfügung stehenden Ressourcen erlauben keine vollständige Deckungsgleichheit der Ausbildungen in bezug auf alle Merkmale und Ausbildungsvariablen. Ursache hierfür sind vor allem:

- Kulturvariablen im Bereich der sozialhistorischen Prägung von Hilfe, Pflege und Betreuung bedürftiger Menschen,
- schulorganisatorische Prägungen und Abläufe in den Niederlanden und in Deutschland,
- finanzielle und personelle Voraussetzungen,
- Kompatibilität der Pflegewesen beider Länder,
- Sprachkompetenzen aller beteiligten Akteure
- der zeitlichen Begrenzung der Ausbildung auf drei Jahre.

### **3.2. Ebenen eines gemeinsamen Curriculums**

Das gemeinsame Curriculum differenziert sich in drei Strukturebenen:

- Makro-Ebene,
- Meso-Ebene und
- Mikro-Ebene.

Die Makro-Ebene beinhaltet die Ableitung der Bildungsinhalte aus dem beruflichen Handlungsfeld einschließlich der Formulierung von Kompetenzen.

Da in diesem Zusammenhang in keinem der Partnerländer eine empirisch hergeleitete Beschreibung des Handlungsfeld vorliegt, wurde dieser

Projektschritt im Rahmen intersubjektiver Vereinbarungen der an der Entwicklung des Rahmenlehrplans beteiligten Experten sicher gestellt. Auf dieser Ebene kann sich die grenzüberschreitende Pflegeausbildung durch einen Rahmenlehrplan auf eine völlige Deckungsgleichheit der Ausbildung berufen.

Die Meso-Ebene beschreibt die Ableitung von Lernfeldern vor dem Hintergrund der Struktur der Makro-Ebene und die Parallelität in der Kompetenzentwicklung im schulischen Vergleich.

Die Meso-Ebene wird vor dem Hintergrund der schulorganisatorischen Umsetzung eine weitgehende Angleichung erreichen.

Die Mikro-Ebene beschreibt die unterrichtliche Umsetzung in Lernsituationen.

Trotz weitgehender Annäherung der Didaktik sowie einer weitgehenden Annäherung in der Nutzung von Ausbildungsmethoden wird in diesem Bezug eine nationale Vorgehensweise berücksichtigt. Ausnahmen stellen in diesem Kontext die bi-nationalen Unterrichtsanteile dar, bei denen eine völlige Deckungsgleichheit dieser Merkmale Voraussetzung ist.

<b>Merkmale eines gemeinsamen Curriculums</b>		<b>Völlige Deckungsgleichheit</b>	<b>Weitgehende Annäherung</b>	<b>Nationale Vorgehensweise</b>
<b>Makro-Curriculum</b>	<b>Ableitung der Bildungsinhalte aus dem beruflichen Handlungsfeld einschließlich der Formulierung von Kompetenzen</b>	<b>X</b>		
<b>Meso-Curriculum</b>	<b>Ableitung von Lernfeldern aus dem Kompetenzmodell und Parallelität in der Kompetenzentwicklung im schulischen Vergleich</b>		<b>X</b>	
<b>Mikro-Curriculum</b>	<b>Gestaltung von Lernsituationen (unterrichtliche Gestaltung)</b>			<b>X</b>

**Abbildung 1: Ebenen eines gemeinsamen Curriculums**

Die Partner dieses Projektes sind sich aber darüber einig, dass diese Differenzen, die im Einzelnen im Rahmenlehrplan sowie im Curriculum darzustellen sein werden, dem Konzept der gemeinsamen Ausbildung im Grundsatz nicht widersprechen. Trotz bleibender Differenzen können die Zielformulierungen der Ausbildungen in Form von Kompetenzen der Lernenden sowie die didaktischen Leitlinien in einem übereinstimmenden Konzept sicher gestellt werden.

Vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen externen Evaluation des Projektes sehen die Partner die bleibenden Differenzen als Chance, aus einer Mehrdimensionalität struktureller und methodischer Ansätze, die geeignetsten Ansätze herauszufiltern und beiden Nationen zugänglich zu machen.

Es geht also in dieser europäischen Dimension nicht zwingend um absolute Vereinheitlichung der Ausbildungskonzepte, sondern um das Miteinander- und Voneinander-Lernen mit dem Ziel der größtmöglichen Angleichung in der bi-nationalen Dimension sowie der optimierenden Weiterentwicklung der Ausbildung unter nationalen Bedingungen.

Vor diesem Hintergrund haben der Rahmenlehrplan sowie das zu entwickelnde curriculare Konzept hypothetischen Charakter.

### **3.3. Merkmale der gemeinsamen Ausbildung**

Die in Abbildung 2 bezeichneten Merkmale der gemeinsamen Ausbildung sind in bezug auf ihre Deckungsgleichheit im bi-nationalen Vergleich in drei Kategorien zu differenzieren:

- völlige Deckungsgleichheit,
- weitgehende Annäherung,
- nationale Vorgehensweise.

In der Synthese der nationalen Ausbildungen zur grenzüberschreitenden Ausbildung wird von einer völligen Deckungsgleichheit in bezug auf die Dauer der Ausbildung, die Ausbildungsinhalte im Theorie- und Praxisbereich, den Kompetenzerwerb sowie die Kompetenzprüfungen ausgegangen.

<b>Merkmale der gemeinsamen Pflegeausbildung</b>	<b>völlige Deckungsgleichheit</b>	<b>weitgehende Annäherung</b>	<b>nationale Vorgehensweise</b>
<b>Struktur der Ausbildung in bezug auf die Dauer der Ausbildung</b>	X		
<b>Struktur der Ausbildung in bezug auf die Parallelität der Theorie- und Praxisanteile</b>		X	
<b>Ausbildungsinhalte im Theoriebereich</b>	X		
<b>Ausbildungsinhalte im Praxisbereich</b>	X		
<b>Berufsbilder</b>		X	
<b>Kompetenzerwerb</b>	X		
<b>Kompetenzprüfungen</b>	X		
<b>Bewertung der Kompetenzprüfungen</b>	X		X
<b>Didaktik</b>		X	

**Abbildung 2: Merkmale der gemeinsamen Pflegeausbildung**

Vor dem Hintergrund der in Kap. 3.1. dargestellten Bedingungen wird in bezug auf die Parallelität der Theorie- und Praxisanteile, die Anforderungen aus den Berufsbildern sowie die Didaktik eine weitgehende Annäherung erreicht.

Entsprechend der prozesshaften Kompetenzentwicklung erfolgen Einschätzungen zum Kompetenzerwerb (Kompetenzprüfungen) ebenfalls prozesshaft im Rahmen der Ausbildung. Qualitative Einschätzungen zum Kompetenzerwerb ergeben sich ergänzend aus Selbstbewertungen der Lernenden und Fremdbewertungen der jeweils zuständigen Dozenten.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen der Ausbildungen in den Partnerländern sind die einzelnen Kompetenzprüfungen in der Gewichtung mit dem Ziel der Ermittlung des Gesamtergebnisses zunächst im Rahmen der nationalen Bedingungen zu bewerten.<sup>4</sup> Zur Sicherstellung der Bi-Diplomierung sind sie darüber hinaus in einer gemeinsamen Bewertungsstruktur zu erfassen.

<sup>4</sup> vgl. Ausführungen zur Kompetenzprüfung in Kap. 5

## 4. Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung als konzeptleitende Prinzipien

### 4.1. Didaktisches Modell unter Berücksichtigung nationaler Begriffsdefinitionen

Das Ziel der Gemeinsamen Pflegeausbildung ist der Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen.

In dem Bestreben, zu einer gemeinsamen Zielorientierung zu kommen, sind national unterschiedliche didaktische Begriffsdefinitionen zu berücksichtigen.

In niederländischen didaktischen Ansätzen wird die Berufskompetenz als das Vermögen des beruflich Handelnden verstanden, in den sich ergebenden Berufssituationen auf eine adäquate, zielgerichtete und motivierte Weise verlaufs- und ergebnisorientiert zu handeln. Berufskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, mit berufsrelevanten Aktivitäten und Problemen umgehen zu können. Sie besteht aus zusammenhängenden Kompetenz-Elementen (integrierte Kenntnisse, Verständnis, Können, Einstellung, persönliche Eigenschaften):<sup>5</sup>

Nach niederländischer Auffassung sind Berufskompetenzen vor allem mit dem Betrieblichen Handeln verknüpft.

In Deutschland ist der Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ in Anlehnung an ein lernfeldorientiertes berufsdidaktisches Verständnis verknüpft mit der „schulischen Handlungskompetenz“ zu betrachten. Berufliche Handlungskompetenz meint die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.<sup>6</sup>

Zur Sicherstellung einer projektbezogenen einheitlichen Begrifflichkeit werden folgende Begriffsdefinitionen vereinbart:

---

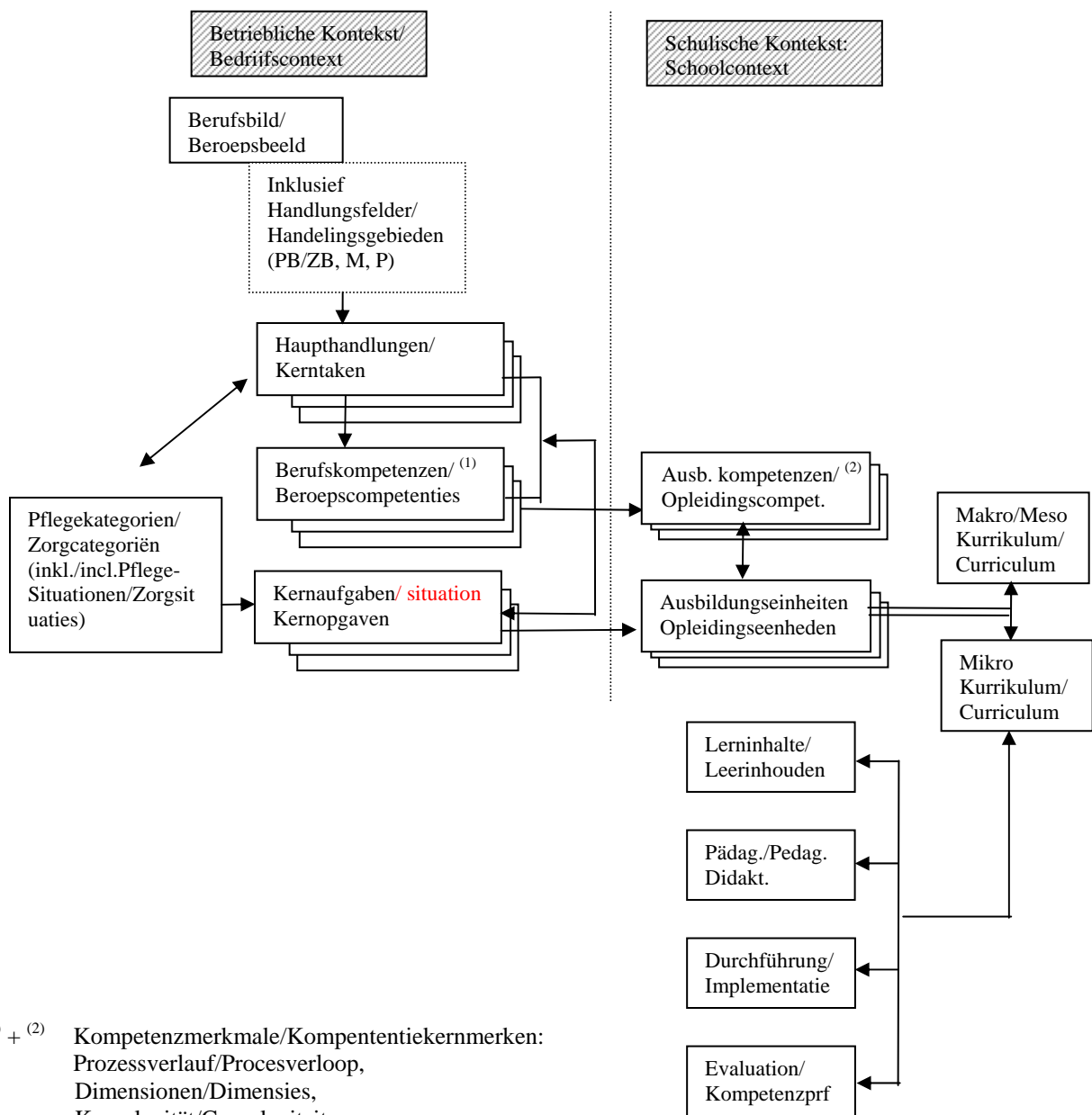
<sup>5</sup> Colo, 2002, Begrippenkader, S.7

<sup>6</sup> KMK, 1997, S.9

1. Der Begriff „Berufskompetenz“ wird nur in Bezug auf die auf die Fähigkeit benutzt, die nötig ist, um Haupthandlungen und Kernaufgaben<sup>7</sup> in einem betrieblichen Kontext adäquat ausführen zu können.
2. Der Begriff „Ausbildungskompetenz“ wird in schulischem Kontext verwendet.
3. Beide Begriffe beziehen sich auf die Handlungskompetenz.
4. Die Ausdrücke „Berufskompetenz“ und „Ausbildungskompetenz“ werden als Begriffspaar benutzt.

---

<sup>7</sup> In der deutschen Didaktik finden eher die Begriffe „Geschäftsprozesse“ und „Arbeitsprozess“ eine entsprechende Verwendung. Auch wenn diese Begriffe nicht vollständig den Bezeichnungen „Haupt-handlungen“ und „Kernaufgaben“ entsprechen, kann als gemeinsames Merkmal beider sprachlicher Ansätze die Über- und Unterordnung von Handlungen festgestellt werden. Aus pragmatischen Gründen wurde hier auf eine GPA-spezifische Terminologie verzichtet.



**Abbildung 3: Verknüpfung der betrieblichen und schulischen Kontexte**

## 4.2. Konkretisierung der konzeptleitenden Prinzipien durch didaktische Ansätze und Methoden

Die Prinzipien der Handlungs- und Kompetenzorientierung sind auf der Makro-Ebene des Curriculums als konzeptleitend definiert. Zur Realisierung dieser leitenden Prinzipien sind im Rahmen der unterrichtlichen Umsetzung (Mikro-Ebene) entsprechende didaktische Ansätze<sup>8</sup> anzuwenden, zum Beispiel:

- Problemorientierung nach Roth<sup>9</sup>
- persönlichkeitsentwickelnder Ansatz nach Tausch/ Tausch<sup>10</sup>
- erfahrungsorientierter Ansatz nach Scheller<sup>11</sup>
- handlungsorientierter Ansatz nach Meyer<sup>12</sup>

Die didaktischen Ansätze sind mittels verschiedener Methoden<sup>13</sup> in der konkreten Unterrichtsgestaltung entsprechend umzusetzen.

Im Rahmen des schulischen Kontextes erfolgt die unterrichtliche Umsetzung innerhalb von Lernsituationen.<sup>14</sup>

---

<sup>8</sup> vgl. Abb. 4

<sup>9</sup> Roth, 1976

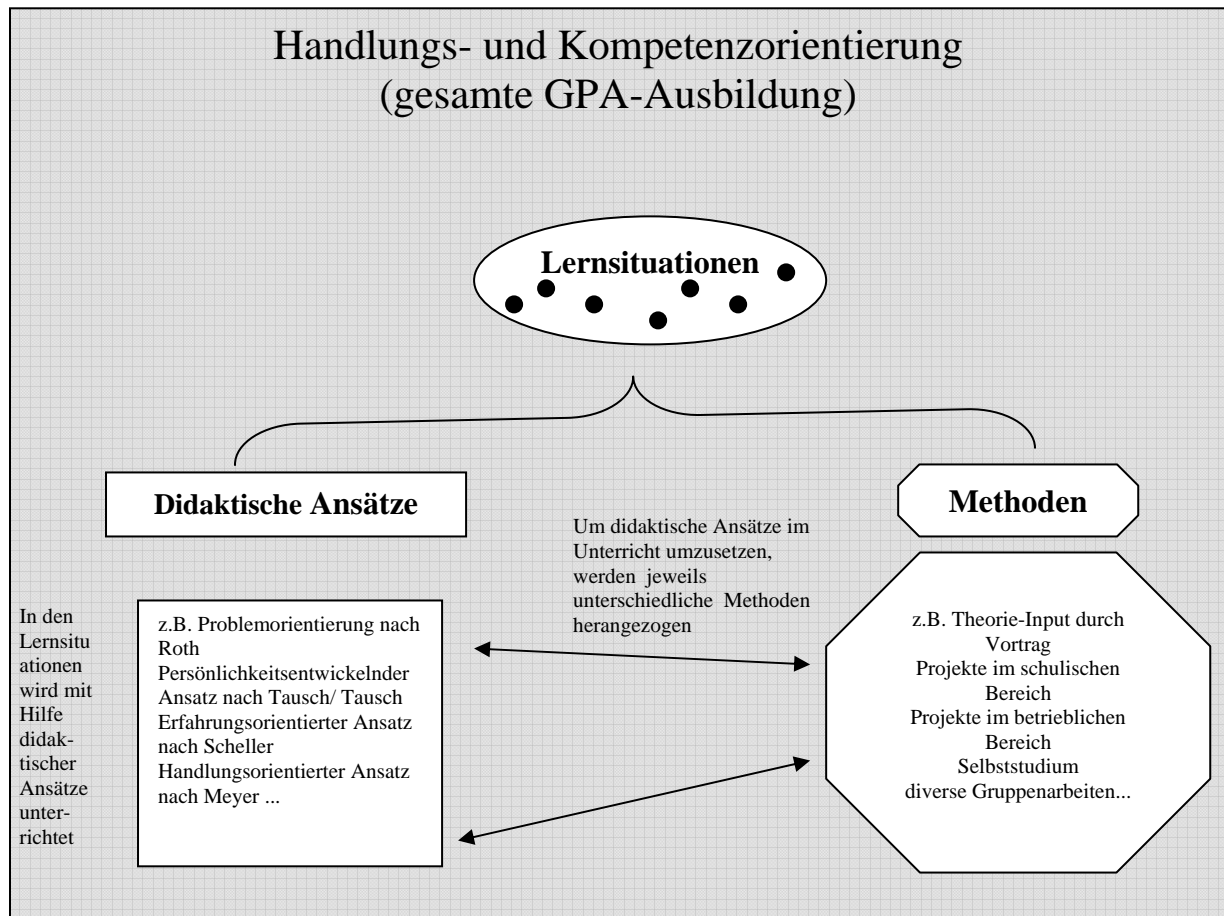
<sup>10</sup> Tausch/Tausch, 1991

<sup>11</sup> Scheller, 1987

<sup>12</sup> Scheller, 1987

<sup>13</sup> vgl. Abb. 4 und Kap. 4.3. B d)

<sup>14</sup> vgl. Anmerkung in Fußnote 13



**Abbildung 4: didaktische Merkmale der Handlungs- und Kompetenzorientierung**

Im Rahmen der Auswahl von didaktischen Ansätzen und Methoden der unterrichtlichen Umsetzung können sich neben didaktischen Entscheidungskriterien auch historisch bedingte spezifische konzeptionelle Prägungen der Partnerschulen auswirken.

### 4.3. Operationalisierung des GPA-Curriculums

Vor dem Hintergrund und unter Berücksichtigung der jeweils nationalen curricularen Vorgaben gilt für das GPA-Modells eine eigens entwickelte Struktur, die organisatorische sowie curriculare Merkmale berücksichtigt.

Die in der Strukturübersicht<sup>15</sup> verwendete Terminologie wird unter den folgenden Gliederungspunkten A und B differenziert erläutert.

<sup>15</sup> vgl. Abb. 5

<u>organisatorische Merkmale</u>		<u>curriculare Merkmale</u>									
Ausbildungs- jahr (AJ)	Aus- bildungs- einheit (AE)	Handlungs- Schwerpunkt	Aus- bildungs- - Kompe- tenzen	Kompetenz- - Dimen- sionen	Themen	Inhalte	Lern- situation	Kompetenz- prüfung	Prozess- phase	Komplexität Kompetenz- entwicklung	
										Ziffer	Aus- prägung
1. AJ	1. AE	Begleitung (einschl. Pflege) unter Berücksichtigung der individuellen Lebenssituation und des individuellen Lebensraums des Pflegebedürftigen	PUB 1 PUB 2	fachlich					III	A	1
				methodisch						B	1
				sozial						C	1
				personal						D	1
	2. AE	Pflege bei Mobilitätseinschränkungen	PUB 1	fachlich					II III	A	2
				methodisch						B	2
				sozial						C	1
				personal						D	1
	3. AE	Prophylaktisches Handeln zur Vorbeugung somatischer und (geronto-) psychiatrischer Erkrankungen (einschl. Vermeidung von Notsituationen)	PUB 3	fachlich					II III	A	2
				methodisch						B	2
				sozial						C	1
				personal						D	1
	4. AE	Handeln im Kontext von Notsituationen	PUB 4	fachlich					II III	A	3
				methodisch						B	3
				sozial						C	2
				personal						D	2

Abbildung 5: Übersicht der Strukturmerkmale des GPA-Curriculums für das 1. Ausbildungsjahr

organisatorische Merkmale		curriculare Merkmale										
Ausbildungsjahr (AJ)	Ausbildungseinheit (AE)	Handlungsschwerpunkt	Ausbildungskompetenzen	Kompetenzdimensionen	Themen	Inhalte	Lernsituation	Kompetenzprüfung	Prozessphase	Komplexität Kompetenzentwicklung		
										Ziffer	Ausprägung	
2. AJ	5. AE	Begleitung im Umgang mit Lebenskrisen	PUB 4	fachlich					I	A	3	
				methodisch						II	B	3
				sozial						III	C	2
				personal							D	2
	6. AE	Pflege im Kontext von ärztlichen Delegationsleistungen bei Menschen mit somatischen Erkrankungen	PUB 1 PUB 5	fachlich					I	A	2	
				methodisch						II	B	2
				sozial						III	C	2
				personal							D	2
	7. AE	Begleitung von Menschen mit geistigen Behinderungen und (geronto-) psychiatrischen Erkrankungen unter Berücksichtigung der individuellen Lebenssituation und des individuellen Lebensraums	PUB 2	fachlich					I	A	2	
				methodisch						II	B	2
				sozial						III	C	2
				personal							D	2
	8. AE	Pflege im Kontext von ärztlichen Delegationsleistungen bei Menschen mit geistigen Behinderungen und (geronto-) psychiatrischen Erkrankungen	PUB 1 PUB 2 PUB 5	fachlich					I	A	3	
				methodisch						II	B	3
				sozial						III	C	2
				personal							D	3

Abbildung 6: Übersicht der Strukturmerkmale des GPA-Curriculums für das 2. Ausbildungsjahr

<u>organisatorische Merkmale</u>		<u>curriculare Merkmale</u>									
Ausbildungs- jahr (AJ)	Aus- bildungs- einheit (AE)	Handlungs- Schwerpunkt	Aus- bildungs- Kompe- tenzen	Kompetenz- - Dimen- sionen	Themen	Inhalte	Lern- situation	Kompetenz- prüfung	Prozess- phase	Komplexität Kompetenz- entwicklung	
										Ziffer	Aus- prägung
3. AJ	9. AE	Prozesssteuerung unter Berücksichtigung von Instrumenten und Methoden des Qualitätsmanagement in institutioneller Dimension unter Einbeziehung der Auswirkungen im pflegerischen und situativen Individualbezug	PUB 1 – 5 MAN 1 – 3	fachlich					I II III IV	A	4
				methodisch				B		4	
				sozial				C		2	
				personal				D		3	
	10. AE	Pflege und Begleitung im Kontext von Lebenskrisen der Pflegebedürftigen unter Berücksichtigung ihres sozialen und räumlichen Umfelds	Pub 1 PUB 2 PUB 5	fachlich					I II III IV	A	4
				methodisch				B		4	
				sozial				C		3	
				personal				D		3	
	11. AE	Reflektion und Positionierung der berufl. Rolle (einschl. der damit verbunden Handlungen und Verantwortlichkeiten) in institutioneller, berufssozio-o-gischer und persönlicher Dimension	PUB 1 – 5 Man 1 – 3 Prof 1 – 3	fachlich					I II III IV	A	4
				methodisch				B		4	
				sozial				C		4	
				personal				D		4	
12. AE	Pflege und Begleitung (einschl. Prozesssteuerung) von Menschen mit spezifischen und komplexen Pflege- und Begleitungsbedarfen am Beispiel von ...	PUB 1 – 5 Man 1 – 3 Prof 1 – 3	fachlich					I II II IV	A	4	
			methodisch				B		4		
			sozial				C		4		
			personal				D		4		

Abbildung 7: Übersicht der Strukturmerkmale des GPA-Curriculums für das 3. Ausbildungsjahr

## A. organisatorische Merkmale

### a) Ausbildungsjahre

Die Ausbildung gliedert sich in drei Abschnitte mit einem zeitlichen Umfang von je 12 Monaten (**Ausbildungsjahre**).

### b) Ausbildungseinheiten

Die Ausbildungsjahre gliedern sich jeweils in vier Ausbildungseinheiten mit einem zeitlichen Umfang von durchschnittlich 10 Wochen. Die Zeitstruktur der Ausbildungseinheiten kann vor dem Hintergrund der jeweiligen organisatorischen Bedingungen der Partnerschulen nicht vollständig parallel sein.

Die Ausbildungseinheiten integrieren Bildungsanteile innerhalb der Lernorte Schule sowie Pflegeeinrichtungen (Praxis).

## B. curriculare Merkmale

### a) Handlungsschwerpunkt

Die einzelnen Ausbildungseinheiten sind geprägt durch einen spezifischen **Handlungsschwerpunkt**, der sich aus dem betrieblichen Kontext ableitet.

### b) Ausbildungskompetenzen

Die Kompetenzentwicklung innerhalb der Handlungsschwerpunkte wird durch die Zuordnung von **Ausbildungskompetenzen** differenziert.

Die Ausbildungskompetenzen gliedern sich in drei **Kompetenzbereiche**.

Die einzelnen Kompetenzbereiche sowie die dazu gehörigen Ausbildungskompetenzen sind in der folgenden Übersicht abgebildet.

Kompetenzbereiche	Ausbildungskompetenzen	
	Pflege und Betreuung (PUB)	AK – PUB 1
AK – PUB 2		Der Auszubildende begleitet den Pflegebedürftigen im Rahmen seiner Lebensgestaltung (einschl. der Milieugestaltung)
AK – PUB 3		Der Auszubildende führt Präventivmaßnahmen durch
AK – PUB 4		Der Auszubildende handelt in Notsituationen
AK – PUB 5		Der Auszubildende führt Maßnahmen im Rahmen des ärztlichen Delegationsverfahrens durch.
Management (MAN)	AK-MAN 1	Der Auszubildende ist in der Lage, förderlich an Organisationsaufgaben mitzuwirken.
	AK-MAN 2	Der Auszubildende ist in der Lage, Leistungen vor dem Hintergrund bereichsübergreifender Zielvereinbarungen in den Schnittstellen zu anderen Leistungsbereichen zu gestalten.
	AK-MAN 3	Der Auszubildende ist in der Lage, sich förderlich in die Qualitätsentwicklung der Gesamtorganisation einzubringen.
Professionalisierung (PROF)	AK-PROF 1	Der Auszubildende ist in der Lage, seine Kompetenzen selbstgesteuert weiter zu entwickeln.
	AK-PROF 2	Der Auszubildende ist in der Lage, sich als Person im beruflichen Handlungsfeld wahrzunehmen.
	AK-PROF 3	Der Auszubildende ist in der Lage, sich selbstvertretend und selbstverantwortlich in die Berufssituation einzubringen.
	AK-PROF 4	Der Auszubildende ist in der Lage, gesellschaftspolitische sowie berufspolitische Bedingungen in seinem beruflichen Handeln zu berücksichtigen.

**Abbildung 8: Kompetenzbereiche und Ausbildungskompetenzen**

### c) Kompetenzdimensionen

Die Ausbildungskompetenzen differenzieren sich in folgende

Dimensionen:

- fachlich
- methodisch (einschl. organisatorisch und strategisch)
- sozial (einschl. kommunikativ)
- personal

Die Bedeutung dieser Dimensionen lehnt sich an die Begriffsbestimmung der Kultusministerkonferenz in Deutschland<sup>16</sup> an.

Danach bezeichnet die **Fachkompetenz** die Bereitschaft und Fähigkeit, Aufgabenstellungen zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu lösen und die Ergebnisse zu bewerten.

**Sozialkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu gestalten sowie Zuwendungen und Spannungen zu erfassen. Hierzu gehört insbesondere die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität

Die **Personalkompetenz** umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit und Wertorientierung. Letztlich geht es um die Bereitschaft und Fähigkeit, als Individuum die Anforderungen, Entwicklungschancen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu erkennen und zu bewerten, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu entwickeln.

Die **Methodenkompetenz** (diese Dimension integriert die Lernkompetenz) erwächst aus einer ausgewogenen Entwicklung der vorgenannten Dimensionen.

Die Entwicklung der Ausbildungskompetenz innerhalb einer Ausbildungseinheit kann in den verschiedenen angewendeten Methoden der unterrichtlichen Gestaltung sowie im Kontext der verschiedenen Themen und Inhalte Schwerpunkte in bezug auf die benannten Kompetenzdimensionen berücksichtigen.

---

<sup>16</sup> KMK, 1997, S. 9

## Lernsituationen<sup>17</sup>

**Lernsituationen** verstehen sich als spezifische didaktische Einheiten innerhalb der Kompetenzentwicklung. Sie bilden betriebliche Kontexte innerhalb schulischer Kontexte ab.

Die Kontextbezüge werden vor dem Hintergrund der jeweiligen Handlungsschwerpunkte (zzgl. der Spezifika „Ausbildungskompetenzen“, „Themen“ und „Inhalte“) innerhalb der Ausbildungseinheiten abgeleitet.

Die Konstruktion von Lernsituationen erfolgt in 4 Phasen:

### **Phase 1**

stellt den Handlungsbezug mittels eines Fallbeispiels her;

### **Phase 2**

leitet den aktuellen Bedarf der Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund des bis dahin realisierten Ausbildungsverlaufs ab;

### **Phase 3**

beschreibt die Konstruktion der Lernsituation unter Berücksichtigung pflegewissenschaftlicher sowie berufsdidaktischer Bezüge;

### **Phase 4**

bildet die Planung der unterrichtlichen Umsetzung ab.

---

<sup>17</sup> vgl. Abbildung 4

<u>zeitliche Verortung</u>		<u>Handlungsbezug</u>				
Ausbildungsjahr (AJ)	Ausbildungseinheit (AE)	Handlungsschwerpunkt	konkrete Handlung		Komplexität Kompetenzentwicklung	
			Fallbeispiel		Ziffer	Ausprägung
					A	Konkretisierung
					B	Konkretisierung
					C	Konkretisierung
					D	Konkretisierung

Abbildung 9: Konstruktion der Lernsituation: Phase 1 - Definition des Handlungsbezugs

bisherige Kompetenzentwicklung														Entwicklungsbedarf						
Ausbildungs-kompetenzen		Ausbildungseinheiten												thematische/ inhaltliche Bezüge	kontextualisier + dekontextualisi ert	Ausbildungs-kompetenzen		thematische / inhaltliche Bezüge		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12							
PUB 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PUB 1	<input type="checkbox"/>		
PUB 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PUB 2	<input type="checkbox"/>		
PUB 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PUB 3	<input type="checkbox"/>		
PUB 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PUB 4	<input type="checkbox"/>		
PUB 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PUB 5	<input type="checkbox"/>		
MAN 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAN 1	<input type="checkbox"/>		
MAN 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAN 2	<input type="checkbox"/>		
MAN 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAN 3	<input type="checkbox"/>		
PROF 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PROF 1	<input type="checkbox"/>		
PROF 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PROF 2	<input type="checkbox"/>		
PROF 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PROF 3	<input type="checkbox"/>		
PROF 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	PROF 4	<input type="checkbox"/>		

Abbildung 10: Konstruktion der Lernsituation: Phase 2 – aktueller Bedarf der Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund des bisherigen Ausbildungsverlaufs

Unterrichtseinheit		Unterrichts-Einheit 1	Unterrichts-Einheit 2	Unterrichts-Einheit 2
Konstruktions- prinzipien				
Pfliegewissenschaftliche Ebene	Verfahrensstruktur			
	Thema (Motto der Unterrichtstage)			
	Fächer-integrative Inhalte			
berufsdidaktische Ebene	Kompetenzen			

Abbildung 11: Konstruktion der Lernsituation: Phase 3 – Konstruktionsmerkmale der Lernsituation

Unterrichts-Einheit 1							
THEMA							
Ziele der Kompetenzentwicklung	Zeit (in min)	Phase	geplante Arbeitsschritte der Lehrenden	geplante Arbeitsschritte der Lernenden	Methoden	Medien	Rahmenbedingungen

Unterrichts-Einheit 1							
THEMA							
Ziele der Kompetenzentwicklung	Zeit (in min)	Phase	geplante Arbeitsschritte der Lehrenden	geplante Arbeitsschritte der Lernenden	Methoden	Medien	Rahmenbedingungen

Unterrichts-Einheit 1							
THEMA							
Ziele der Kompetenzentwicklung	Zeit (in min)	Phase	geplante Arbeitsschritte der Lehrenden	geplante Arbeitsschritte der Lernenden	Methoden	Medien	Rahmenbedingungen

Abbildung 12: Konstruktion der Lernsituation: Phase 4 – Planung der unterrichtlichen Ebene

Die innerhalb von Lernsituationen bearbeiteten Themen und Inhalte<sup>18</sup> können im Rahmen der unterrichtlichen Gestaltung methodisch unterschiedlich aufbereitet sein:

- diverse Gruppenarbeiten
- Theorie-Input durch Vortrag,<sup>19</sup>
- Projekte im schulischen Kontext,
- Projekte im betrieblichen Kontext,
- Mitwirkung im Handlungsfeld (betrieblicher Kontext),
- Selbststudium.

#### d) Kompetenzprüfung<sup>20</sup>

**Kompetenzprüfungen** ermitteln den Stand der Kompetenzentwicklung der Lernenden.

Die Aufgaben, die die Lerner innerhalb der Kompetenzprüfung zu lösen haben werden, leiten sich in erster Linie aus der Kompetenzentwicklung der jeweiligen Ausbildungseinheit ab. Vor dem Hintergrund des spiral-curricularen Ansatzes können auch Kompetenzentwicklungen aus voraus gegangenen Ausbildungseinheiten berücksichtigt werden.

Die kontextualen Bezüge der Kompetenzprüfungen entsprechen dem Kontextbezug einer zentralen Lernsituation innerhalb der jeweiligen Ausbildungseinheit.

#### e) Prozessphase

Die Handlungen innerhalb des Handlungsschwerpunkts werden durch die Phasen des Prozesszyklus differenziert.

Innerhalb der unterrichtlichen Bezüge wird festgelegt, auf welche Phasen des Prozesszyklus sich die Kompetenzentwicklung schwerpunktmäßig bezieht.

---

<sup>18</sup> Vor dem Hintergrund der noch nicht vollständig realisierten didaktischen Anpassungsbedarfe in den Partnerschulen wird damit zu rechnen sein, dass Themen und Inhalte auch außerhalb von Lernsituationen bearbeitet werden. Davon unberührt bleibt der in der jeweiligen Ausbildungseinheit zu berücksichtigende Handlungsfeldbezug. Bezüge zur kontextualisierten Kompetenzentwicklung in Lernsituationen der jeweiligen Ausbildungseinheit oder Lernsituationen in anderen Ausbildungseinheiten finden eine entsprechende Berücksichtigung.

<sup>19</sup> Es ist davon auszugehen, dass der Theorie-Input durch Vortrag noch eine größere Bedeutung hat, als konzeptionell vorgesehen. Dies ist erklärbar vor dem Hintergrund des noch nicht vollständig realisierten didaktischen Anpassungsbedarf der Partnerschulen.

<sup>20</sup> vgl. hierzu Kap. 5

Zuordnung Prozesszyklus	
Ziffer	Prozessphase
I	Anamnese
II	Planung
III	Durchführung/Intervention
IV	Evaluation

**Abbildung 13: Phasen innerhalb des Prozesszyklus**

**f) Komplexität in bezug auf die Kompetenzentwicklung**

Im Sinne des spiral-curricularen Ansatzes erfolgt die Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf mit zunehmender Komplexität.

Die Entwicklung der Komplexität lässt sich in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Rauner und Zeymer<sup>21</sup> abbilden.

---

<sup>21</sup> vgl. ebd., 1991

	Berufliche Handlungen					Lernsituation			Kompetenzen			
<b>3. Ausbildungs-jahr</b>	hohe	↑ Komplexität				spezifischer	↑ Kontextbezug		überwiegend Handlungs-	↑ selbstgesteuerte kompetenz		
<b>2. Ausbildungs-jahr</b>	zunehmende	↑ Komplexität				zunehmender	↑ Kontextbezug		Handlungs-zunehmend	↑ kompetenz selbständig		
<b>1. Ausbildungs-jahr</b>	geringe	↑ Komplexität				Kontextbezug bezogen auf	↑ überwiegend Basispflege		Handlungs-unter	↑ kompetenz Anleitung		
<b>Ausbildungs-kompetenzen</b>	PUB 1	PUB 2	PuB 3	PUB 4	PUB 5	MAN 1	MAN 2	MAN 3	PROF 1	PROF 2	PROF 3	PROF 4
<b>Handlungsfeld-bezug</b>	Pflege und Begleitung					Management			Professionalisierung			

Abbildung 14: Kompetenzentwicklung in Anlehnung an das Kompetenzmodell nach Rauner und Zeymer

Die Komplexität wird in vier Bezügen gemessen. Die Ausprägung der Komplexität innerhalb der jeweiligen Komplexitätsbezüge ist in vier Stufen unterteilt.

Komplexitätsmerkmale							
Ziffer	Komplexitätsbezug	Komplexitäts-Ausprägung					
A	Komplexitätsgrad der Handlung	gering	1	2	3	4	hoch
B	Komplexitätsgrad des Kontextes	gering	1	2	3	4	hoch
C	Ausprägung der Verantwortlichkeit/ Selbständigkeit	gering	1	2	3	4	hoch
D	Ausmaß der Auswirkungen der Handlung	gering	1	2	3	4	hoch

**Abbildung 15: Komplexitätsmerkmale**

Die Definition der Komplexität hat Auswirkungen auf die inhaltliche und didaktische Gestaltung der curricularen Merkmale a – f.

Die Komplexitätsgrade werden nachfolgend spezifiziert. Wir haben bereits in einer Notiz (Komplexitätsgrad der Ausbildungseinheiten) versucht, die vier Komplexitätsbezüge näher zu operationalisieren:

Grad der Komplexität der (kognitiven) Handlung

- Handlungsprozeß (eine oder mehrere Phasen des Pflegezyklus)
- Methoden und Hilfsmittel

Grad der Komplexität des Kontextes

- Betroffene (einer oder mehrere Patienten, eines oder mehrere Krankheitsbilder, gemischte Krankheitsbilder, monodisziplinär oder multidisziplinär)
- Eigener Arbeitsplatz - organisationsumfassend

Ausprägung der Verantwortlichkeit / Selbständigkeit

- Im Auftrag - auf eigene Initiative
- Mit Hilfe Anderer - völlig selbständig

Ausmaß der Auswirkungen der Handlung

- Interessen
- Risiko eines Abbruchs

Zu jedem Komplexitätsbezug sind zwei Stichworte genannt, die einen Anhaltspunkt für die Formulierung des Komplexitätsbezuges bieten.

Um das Niveau der Ausbildungseinheiten zu bestimmen, geht man von zwei Annahmen aus:

1. Jede Ausbildungseinheit ist das Ergebnis der vier Komplexitätsbezüge, wobei die Resultate von 1 bis 4 variieren.
2. Jeder Komplexitätsbezug hat seinen eigenen "Maßstab" (Ergebnis 3 nach dem einen Maßstab ist nicht das gleiche wie Ergebnis 3 nach einem anderen Maßstab - bei einem anderen Komplexitätsbezug -).

Das impliziert, dass jede Ausbildungseinheit durch vier Werte nach vier voneinander unabhängigen Maßstäben, deren Durchschnitt nicht ermittelt wird, "charakterisiert" werden.

Operationalisierung der Komplexitätsmerkmale	
Komplexitätsbezüge	Komplexitätsgrad
Komplexität der Handlung (von niedrig bis hoch)	1:
	2:
	3:
	4:
Komplexität des Kontexts (von niedrig bis hoch)	1:
	2:
	3:
	4:
Grad der Verantwortung und Selbständigkeit (von niedrig bis hoch)	1:
	2 :
	3:
	4:
Ausmaß der Auswirkungen der Handlungen (von niedrig bis hoch)	1:
	2:
	3:
	4:

**Abbildung 16: Operationalisierung der Komplexitätsmerkmale**

Komplexitätsgrad des Kontexts

Zentral steht die Betreuung /Pflege des Patienten / Klienten. Mit welchen Krankheitsbildern wird man bei der Ausübung des Berufs konfrontiert? Außerdem spielt die Zusammenarbeit mit Arbeitskollegen, Fachkollegen und ähnlichen Berufsgruppen (Ärzte, Pfleger, Physiotherapeuten etc.)eine Rolle. Auch der Arbeitsplatz ist ein wichtiger Faktor, wie z.B. die normale

Belastung durch Arbeit unter gleichbleibenden Umständen oder aber eine hohe Belastung durch Arbeit unter sehr wechselhaften Umständen.

#### Ausprägung der Verantwortlichkeit / Selbständigkeit

Verantwortlichkeit / Selbständigkeit bezeichnen den Grad, an dem die Berufstätigen bezüglich ihrer (beruflichen) Handlungsweise gemessen werden sowie die Folgen davon für die (berufliche) Handlungsweise von anderen. Von dem / der Berufstätigen wird verlangt, dass er / sie die berufliche Tätigkeit mit Sorgfalt und Hingabe ausführt und darüber Rechenschaft ablegen kann. Die Verantwortlichkeit / Selbständigkeit kann sich auf die Ausführung von Aufträgen unter der Verantwortlichkeit anderer beschränken, aber auch die Ausführung von Tätigkeiten in eigener Initiative sein, wobei der Berufstätige umfassend verantwortlich ist für das, was er tut. Verantwortlichkeit kann sich auf das Funktionieren innerhalb des eigenen Aufgabenbereiches beschränken, kann aber auch die Arbeit von Anderen einschließen.

#### Komplexitätsgrad des Kontexts

Zentral steht die Betreuung /Pfleger des Patienten / Klienten. Mit welchen Krankheitsbildern wird man bei der Ausübung des Berufs konfrontiert? Außerdem spielt die Zusammenarbeit mit Arbeitskollegen, Fachkollegen und ähnlichen Berufsgruppen (Ärzte, Pfleger, Physiotherapeuten etc.)eine Rolle. Auch der Arbeitsplatz ist ein wichtiger Faktor, wie z.B. die normale Belastung durch Arbeit unter gleichbleibenden Umständen oder aber eine hohe Belastung durch Arbeit unter sehr wechselhaften Umständen.

#### Ausprägung der Verantwortlichkeit / Selbständigkeit

Verantwortlichkeit / Selbständigkeit bezeichnen den Grad, an dem die Berufstätigen bezüglich ihrer (beruflichen) Handlungsweise gemessen werden sowie die Folgen davon für die (berufliche) Handlungsweise von anderen. Von dem / der Berufstätigen wird verlangt, dass er / sie die berufliche Tätigkeit mit Sorgfalt und Hingabe ausführt und darüber

Rechenschaft ablegen kann. Die Verantwortlichkeit / Selbständigkeit kann sich auf die Ausführung von Aufträgen unter der Verantwortlichkeit anderer beschränken, aber auch die Ausführung von Tätigkeiten in eigener Initiative sein, wobei der Berufstätige umfassend verantwortlich ist für das, was er tut. Verantwortlichkeit kann sich auf das Funktionieren innerhalb des eigenen Aufgabenbereiches beschränken, kann aber auch die Arbeit von Anderen einschließen.

## **5. Messung und Bewertung der Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf**

Die Kompetenzentwicklung der Lernenden wird im Rahmen von Kompetenzprüfungen evaluiert. Die Kompetenzprüfungen werden vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Konzepts konstruiert und realisiert.

- Das Konzept der Kompetenzprüfungen dient
  - der systematischen Erfassung der Kompetenzentwicklung der Lernenden im Ausbildungsverlauf
  - dem Abgleich zwischen den Partnerschulen in Bezug auf die Parallelität der GPA-Ausbildung
  - dem Nachweis der Erreichung des Ausbildungsziels der Lernenden gegenüber Gesetzgebern und Kostenträgern mit dem Ziel der Anerkennung der Bi-Diplomierung
  
- Das Konzept der Kompetenzprüfungen berücksichtigt die den Prinzipien der Handlungs- und Kompetenzorientierung zugehörigen didaktischen Ansätze.<sup>22</sup>
  
- Die Anzahl und Zeitpunkte sowie thematische/inhaltliche Schwerpunkte der Kompetenzprüfungen ergeben sich vor dem Hintergrund
  - des gemeinsamen Examinierungskonzepts
  - des gemeinsamen Ausbildungsplans
  - des gemeinsamen Curriculums
  - der Parallelität der implementierten Lernsituationen

---

<sup>22</sup> vgl. Abb. 4

Vor diesem Hintergrund bilden die Kompetenzprüfungen die Struktur der Kompetenzentwicklung ab.

Die Kompetenzprüfungen gelten als Leistungsnachweise innerhalb der Grenzüberschreitenden Pflegeausbildung.

Die im Projekt abgelegten Leistungsnachweise werden für deutsche und niederländische Teilnehmer in identischer Weise absolviert.

Die Bewertung dieser Prüfungsleistungen erfolgt national, d.h. sie werden sowohl auf der Grundlage der deutschen Prüfungsordnung (APO-Altenpflege) bewertet, als auch auf der Basis der niederländischen Vorgaben (Gesetz WEB)

Diese Bewertungen werden je nach nationalen Vorschriften zur Gesamtbewertung der Ausbildung genutzt, wobei deutsche und niederländische Teilnehmer jeweils eine deutsche und niederländische Gesamtbewertung erhalten.

Innerhalb der Grenzüberschreitenden Pflegeausbildung absolviert der Teilnehmer Kompetenzprüfungen als Leistungsnachweise, die als Beleg der erworbenen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz zu werten sind, als auch den national definierten Ausbildungszielen entsprechen (AltpfIG-NW und WEB-NL).

Die Nutzung von Kompetenzprüfungen entsprechen sowohl den curricularen als auch den gesetzlichen Vorgaben in den Niederlanden, als auch den Empfehlungen der wissenschaftlichen Fachwelt in den Niederlanden und in Deutschland und den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz in Deutschland.

Diese Vorgehensweise soll der im Projektziel dargestellten Bi-Diplomierung entsprechen, d.h. einer Ausbildung, die den jeweils nationalen Vorgaben des Pflegeberufes/Altenpflegeberufes gerecht wird und zeitgleich die Examinierung zum staatlich anerkannten Altenpfleger/in gemäß dem

Altenpflegegesetz – NW und der niederländischen Pflegefachkraft Niveau 3, Verzorgende IG entsprechen.

Es werden zwei Typen von Kompetenzprüfungen unterschieden: „Vorbereitende Kompetenzprüfungen“ und „Umfassende Kompetenzprüfungen“.

### **a) Vorbereitende Kompetenzprüfungen**

Vorbereitende Kompetenzprüfungen finden im Laufe der drei Ausbildungsjahre in mündlicher, und schriftlicher oder im Rahmen der praktischen Ausbildungsanteile statt.

Inhaltlich werden hier Aufgabenstellungen in schriftlicher, mündlicher Form und im Rahmen der praktischen Ausbildungsbestandteile erarbeitet, welche den Bezügen der Kompetenzentwicklung in betrieblichen und schulischen Kontexten der Ausbildungseinheiten entsprechen, sowie sich auf die Kompetenzprüfungen in den Praxiseinsätzen beziehen.

Diese einzelnen Kompetenzprüfungen dienen der Vorbereitung auf die umfassenden Kompetenzprüfungen.

Damit ergeben sich vorbereitende Kompetenzprüfungen, die im Ausbildungsverlauf auf mindestens 5 mündliche, 5 schriftliche und 5 praktischen Prüfungen beruhen.

Insgesamt werden im Rahmen der Ausbildung mindestens 15 vorbereitende Kompetenzprüfungen in die Ausbildung implementiert.

### **b) Umfassende Kompetenzprüfungen**

Kompetenzprüfungen, die sowohl schriftliche, mündliche Anteile berücksichtigen und im Rahmen der praktischen Ausbildungsbestandteile erfolgen, werden nachstehend umfassende Kompetenzprüfungen genannt.

Alle Bestandteile einer umfassenden Kompetenzprüfung beziehen sich auf eine Ausbildungseinheit der Ausbildung und stehen damit in dem jeweiligen Handlungsfeldbezug. Im Rahmen der Grenzüberschreitenden Ausbildung werden mindestens 11 umfassende Kompetenzprüfungen durchgeführt. Die Dauer einer Kompetenzprüfung umfasst 100 Minuten.

Die umfassenden Kompetenzprüfungen werden arithmetisch berechnet und fließen in das Gesamtergebnis ein.

Das Gesamtergebnis aller Kompetenzprüfungen wird mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ bewertet. Die Prüfung ist bestanden, wenn jede der vorgenannten umfassenden Kompetenzprüfungen mindestens mit „ausreichend“ (vgl. §18 Abs.2 APO-NW) bzw. als „genügend“ (NL) bewertet worden ist.

Diese Vorgehensweise setzt eine Bewertung der Prüfungen auf der Grundlage der nationalen Bewertungskriterien voraus.

Die konkreten Formulierungen der Kompetenzprüfungen für die Ausbildung erfolgt in Anlehnung an das gemeinsame Curriculum.

Da schon deutlich ist, dass der überwiegende Teil der Ausbildungsinhalte identisch sein wird, können gemeinsame Lerninhalte der Altenpflegeausbildung NW und der Ausbildung Verzorgende IG in den Niederlanden gegenseitig anerkannt werden. Einige unterschiedliche Lerninhalte werden der Ausbildung, des jeweiligen Landes zusätzlich zugeordnet. Die zu prüfenden Kompetenzen werden in NRW und den Niederlanden analog der jeweiligen nationalen Vorgaben bewertet (beide Vorgaben werden für alle Lernenden angewendet).

Die Kompetenzprüfungen nehmen im Ausbildungsverlauf an Komplexität zu und schließen mit den umfassenden Vorgaben der Pflege/Altenpflege und den gesetzlich definierten Zielen der Ausbildung ab.

Auf der Basis bestandener Kompetenzprüfungen wird das Examen in beiden Ländern erreicht.

## **6. Rahmenbedingungen der Ausbildung**

Folgende Rahmenbedingungen sind wichtig für die Entwicklung von Ausbildungen (Streumer, Thijssen und Nijhoff, 1991):

### *A. Finanzielle Rahmenbedingungen*

Die Ausbildung muss innerhalb des existierenden Haushaltsplans erfolgen, der für die Ausbildung verzorgende IG (in den Niederlanden)

und der Ausbildung Altenpflege (in Deutschland, NRW) gilt. Zeitweise, für die Dauer des Projektes, stehen zusätzliche Mittel zur Verfügung.

#### *B. Organisatorische Rahmenbedingungen*

Die Ausbildung erfolgt mit einem festen Personal, von dem vor allem in Deutschland ein großer Teil durch „Honorarprofessoren“ abgedeckt wird. In den Niederlanden ist die Schule dafür verantwortlich, dass sie eine Ausbildung entwickelt, die qualitativ von einem akzeptablen Niveau ist; dann gilt sie extern als hinreichend legitimiert. In Deutschland ist die Ausbildung durch gesetzliche Vorschriften geregelt, die über den Inhalt und die Stundenverteilung bis zu inhaltlichen Kategorien und der Form der Prüfung Regelungen vorsehen.

#### *C. Rahmenbedingungen bezüglich der Zielgruppe*

Die Ausbildung in den Niederlanden erfolgt auf Niveau 3; zugelassen sind Bewerber, die erfolgreich den vmbo abgeschlossen haben (theoretischer Zweig, gemischter Zweig und spezifisch berufsorientierter Zweig). Die Population der Lernenden besteht hauptsächlich aus Frauen. Das durchschnittliche Alter, in dem mit der Ausbildung begonnen wird, ist 16 Jahre. In Deutschland ist die Population der Lernenden etwas heterogener in ihrer Zusammensetzung, außerdem sind sie älter als die niederländischen Lernenden und haben teilweise schon Berufserfahrung.

#### *D. Räumliche Rahmenbedingungen*

Die Ausbildung findet an zwei Orten statt (in den Niederlanden und in Deutschland). In den Niederlanden findet die Ausbildung in einer beruflich ausbildenden wie auch in einer berufsbegleitenden Art statt. Die Art der Ausbildung in Deutschland ist dual. Das impliziert, dass die praktische Komponente in Deutschland größer ist als in den Niederlanden.

Zur Ausarbeitung und Entwicklung der Lernfelder ist ein Plan erstellt worden. Der Plan fasst die o.a. Punkte und Richtlinien zusammen und bietet damit eine Übersicht über ein Lernfeld. Für jedes Lernfeld wird ein Formular ausgefüllt.