



# **Fachgesundheits- und Krankenpflege in der Intensivpflege und Anästhesie.** Handreichung für Lehrkräfte in der Weiterbildung.



Januar 2009

**Handreichung für Lehrkräfte in der Weiterbildung  
„Fachgesundheits- und Krankenpflege in der  
Intensivpflege und Anästhesie“**

Fachhochschule Bielefeld  
Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit  
Lehrereinheit Pflege und Gesundheit  
Prof. Dr. Annette Nauerth

Expertengruppe des Ministeriums für Arbeit,  
Gesundheit und Soziales:  
Matthias Grünewald  
Dietmar Stolecki  
Lothar Ulrich



## **Inhalt**

1	Erläuterungen zur Konzeption der Weiterbildung .....	1
1.1	Zielsetzungen .....	3
1.2	Gestaltungsprinzipien .....	6
1.2.1	Lernfeldorientierung .....	6
1.2.2	Kompetenzorientierung .....	9
1.2.3	Modularisierung.....	12
1.2.4	Credit Points.....	14
2	Didaktisch - methodische Hinweise .....	14
3	Hinweise zur Organisation.....	20
3.1	Gesamtorganisation der Lehrgänge .....	20
3.1.1	Stundenverteilung und Credits der Weiterbildung .....	22
3.1.2	Ablaufplan .....	23
3.2	Organisation auf Modulebene .....	28
3.3	Organisation auf der Inhaltsebene .....	29
3.4	Verknüpfung mit den praktischen Ausbildungsanteilen .....	34
3.5	Organisation und Gestaltung der Prüfungen .....	34
	Literatur: .....	38



## 1 Erläuterungen zur Konzeption der Weiterbildung

### **Fachgesundheits- und Krankenpflege in der Intensivpflege und Anästhesie**

Die neue Konzeption der Weiterbildung geht von einer Modularisierung aus, in der jedes Modul mit Anrechnungspunkten versehen ist. Dies begründet sich aus verschiedenen Entwicklungen im Rahmen der europäischen Angleichung.

Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2001) hat im Hinblick auf die Entwicklung einer europäischen Dimension im Bereich der Fort- und Weiterbildung sowie zur Förderung des lebenslangen Lernens die Bedeutung einer internationalen Orientierung von Weiterbildungen und die Notwendigkeit eines Zertifikatssystems bzw. einer Modularisierung mehrfach betont:

„Die internationale Dimension der Weiterbildung

- Weiterbildung wird zunehmend im internationalen Wettbewerb als wichtiger Standortfaktor erkannt, der für die wirtschaftliche Entwicklung einer Region in einer globalisierten Wirtschaft von entscheidender Bedeutung ist. Für den Dialog der Kulturen ist darüber hinaus zunehmend auch interkulturelle Weiterbildung (Sprache und Kultur der Anderen) unverzichtbar.

Zertifikatssystem/Modularisierung

- In bestimmten Bereichen der Weiterbildung sind eigenständige Formen des Teilnahme- und Leistungsnachweises sinnvoll. Durch ein träger- und einrichtungsübergreifendes Zertifikatssystem können Veranstaltungen unterschiedlicher Anbieter zeit- und ortsunabhängig miteinander vereinbar gemacht werden. Dies erlaubt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den eigenen Bildungsweg durch Wahrnehmung von Bildungsangeboten verschiedener Anbieter in einer Art "Baukastenmodell" individuell zu gestalten. Ein Zertifizierungssystem wird im Zusammenhang der Modularisierung von Bildungsgängen zunehmende Bedeutung erlangen“ (KMK, 2001, S.12).

Als Maßnahmen und Instrumente zur Umsetzung von Vergleichbarkeit und lebenslangem Lernen werden auch hier die Stichworte Modularisierung und Zertifizierung mit Hilfe von ECTS aufgenommen. Der gemeinsame Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) anlässlich der Berlin-Konferenz im Jahr 2003 unter-

stützt diese Aussagen. Denn dort wird ebenfalls die Bedeutung der Modularisierung und Zertifizierung unter der Hilfenahme des ECTS (European Credit Transfer System) betont, um den Bildungsstandort Deutschland zu festigen und seine Wettbewerbsfähigkeit zu fördern bzw. erhalten (KMK, HRK und BMBF, 2003). Zudem weist auch das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE, 2003) darauf hin, dass eine internationale Vergleichbarkeit von (Weiter-) Bildung und eine daraus folgende Verbesserung der Mobilität nur mit einem modularisierten und über ECTS zertifizierten Studienangebot möglich ist.

Zusammenfassend stellt die KMK die notwendigen Veränderungen und Modernisierungen, die Weiterbildungen entwickeln müssen, um den aktuellen nationalen und internationalen Anforderungen gewachsen zu sein, wie folgt dar:

*„Grundsätzlich sind stärker modularisierte Bildungsgänge über Weiterbildung fortzuführen, entsprechende Leistungspunkte zu vergeben und die Weiterbildungsergebnisse auch als Berechtigungen zu zertifizieren und anzuerkennen. Zur Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung sind veränderte Lehr- und Lernkulturen auch in der Weiterbildung weiterzuentwickeln, ebenso wie alternative, nachfrageorientierte und die Individuen stärkende Finanzierungen zu ermöglichen. Unverzichtbar ist die zunehmende Kooperation der Institutionen in der Weiterbildung, insbesondere auch bei unterschiedlichen pluralen Trägerstrukturen“ (KMK, 2003).*

Diese vor allem nationalen Überlegungen machen deutlich, dass verstärkt nach neuen Wegen gesucht wird, um ein „lebenslanges Lernen“ für alle Beteiligten europaweit nachvollziehbar und vergleichbar zu machen. Vor allem im Hinblick auf die voranschreitende Europäisierung und die Anpassung von Bildung an die individuellen Lebenswege gilt es, neue Wege zu suchen, die zum Erlangen von (neuen) Qualifikationen führen. Wie bereits erläutert wird in diesem Zusammenhang häufig eine durchgängige Modularisierung und Zertifizierung von Weiterbildung sowie die Angliederung von Weiterbildungen an die (deutschen) Hochschulen gefordert. Thematisiert wird daneben auch immer wieder die Anerkennung von erworbenen Qualifikationen in unterschiedlichen Bildungsgängen wie auch auf die Hochschulbildung.

Die gesamten Überlegungen führen folglich dazu, bestehende gesetzliche Regelungen und Verordnungen zu verändern und einen entsprechend angepassten, rechtlichen Rahmen zu schaffen. Gleichzeitig wird die Berücksichtigung der aktuellen Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung und somit auch der beruflichen Weiterbildungen diskutiert. In diesem Zusammenhang sind vor allem die aktuellen Überlegungen zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualification Framework = EQF) und einem Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training = ECVET) zu berücksichtigen.

### **1.1 Zielsetzungen**

Der gesamten Bildung wird aufgrund eines anhaltenden Wandels der Strukturen von Wirtschaft und Gesellschaft, der sich auf alle Lebens- und Arbeitsbereiche auswirkt, eine entscheidende Rolle übertragen. Denn gerade durch Bildung werden Kenntnisse, Perspektiven und Kompetenzen vermittelt, die notwendig sind, um auf die veränderten Anforderungen angemessen reagieren zu können (Forum Bildung, 2002). Insofern kommt auch dem Weiterbildungssektor eine neue und tragende Bedeutung zu, da sie einen entscheidenden Beitrag dazu leisten kann, die notwendigen und geforderten Inhalte und Kompetenzen zeitnah zu vermitteln. Ein Instrument zur Anpassung von Bildungsprogrammen an sich verändernde Anforderungen liegt in der Modularisierung, auf die in der Entwicklung der Weiterbildungs- und Prüfungsordnung der Gesundheits- und Krankenpflege Bezug genommen wurde.

Ein strukturierendes Merkmal der Module in den Fachweiterbildungen der Gesundheits- und Krankenpflege ist die Festlegung auf einheitliche Lernbereiche. Diese reflektieren fortgeschrittenes pflegerisches Handeln und werden in den zugehörigen Modulbeschreibungen für die jeweilige Fachweiterbildung spezifiziert. In den derzeit entwickelten Modulbeschreibungen für die Fachweiterbildungen Intensivpflege und Anästhesie, Operationsdienst sowie Psychiatrie sind jeweils drei identische Module vorgesehen, die gegenseitig anerkannt werden können und so zu einer größeren Durchlässigkeit in den Weiterbildungen beitragen.

Die Weiterbildung zur Fachgesundheits- und Krankenpflegerin, zum Fachgesundheits- und Krankenpfleger, zur Fachgesundheits- und Kinderkrankenpflegerin und

zum Fachgesundheits- und Kinderkrankenpfleger für Intensivpflege und Anästhesie soll entsprechend dem allgemein anerkannten Stand pflegewissenschaftlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen zur eigenverantwortlichen Pflege von Menschen in unterschiedlichen Handlungssituationen vermitteln, deren Gesundheit aktuell oder potentiell lebensbedrohlich beeinträchtigt ist. Dabei sind die Selbständigkeit und die Selbstbestimmung der Menschen ebenso zu berücksichtigen, wie ihre familiären, sozialen und kulturellen Bezüge.

Die durch die Weiterbildung zu erzielenden beruflichen Handlungskompetenzen werden folgendermaßen spezifiziert:

#### I. Fallsteuerung im Sinne von Bezugspflege

Absolventen der Weiterbildung

- koordinieren und steuern patientenorientiert die Behandlungs- und Versorgungsprozesse kritisch kranker Menschen in vertrauensvoller Zusammenarbeit mit den an der Behandlung beteiligten Berufsgruppen,
- sorgen für eine sichere Überleitung kritisch kranker Menschen in die Versorgungssysteme jenseits der Intensivpflege und Anästhesie,
- wirken an Beratungsprozessen über die Fortsetzung oder Beendigung intensivmedizinischer Maßnahmen mit.

#### II. Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen

Absolventen der Weiterbildung

- ermitteln in komplexen Pflegesituationen den Pflegebedarf kritisch kranker Menschen, legen Pflegeresultate, wenn immer möglich, in Abstimmung mit den Pflegeempfängern fest, begründen diese und planen geeignete Pflegeinterventionen, führen sie aus und evaluieren deren Wirkungen,
- begleiten kritisch kranke Menschen mit ihren Bezugspersonen in Krisen und Krankheitsbewältigungsprozessen in ihrem jeweiligen Lebensumfeld, beraten sie in gesundheitlichen Belangen und leiten sie in Selbstpflegehandlungen an,

- beziehen in Entscheidungen im Zusammenhang mit der eigenverantwortlichen Intensivpflege und Pflege in der Anästhesie wissenschaftliche Erkenntnisse fallorientiert ein (Evidence based Nursing) ,
- führen ärztlich delegierte Maßnahmen in der Intensivmedizin und Anästhesie fachgerecht aus und beteiligen sich an Maßnahmen zur Linderung von Leiden, insbesondere im Schmerzmanagement,
- führen in Notfällen die lebensrettenden Sofortmaßnahmen einschließlich künstlicher Beatmung und Defibrillation eigenverantwortlich aus und koordinieren sie,
- bedienen und überwachen die zur Aufrechterhaltung und Wiederherstellung der vitalen Funktion erforderlichen Geräte und handhaben Instrumente, Medizinprodukte, Arzneimittel und weitere Hilfsmittel sachgerecht.

### III. Prozessesteuerung

Absolventen der Weiterbildung

- koordinieren Prozesse und beteiligen sich an Konzeptentwicklungen zur Sicherung und Verbesserung der Pflegequalität in der Intensivpflege und Anästhesie in Zusammenarbeit mit dem Pflegemanagement
- beurteilen die zur Pflege kritisch kranker Menschen benötigten personellen und materiellen Ressourcen und treffen in ihrem Tätigkeitsfeld Entscheidungen über eine angemessene Verteilung der Ressourcen,
- leiten Pflegende und Auszubildende in der Intensivpflege und Anästhesie an und beurteilen deren berufliche Handlungen,
- entwickeln in der interdisziplinären Teamarbeit multidisziplinäre und berufsübergreifende Lösungen für komplexe Gesundheitsprobleme kritisch kranker Menschen

### IV. Steuerung des eigenen Lernens

Absolventen der Weiterbildung

- wissen um die Notwendigkeiten lebenslangen Lernens,
- beurteilen die eigenen Kompetenzen systematisch, benennen den eigenen Lernbedarf und definieren Lernkontrakte,

- setzen Strategien zur gezielten und kontinuierlichen Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Handlungskompetenz ein,
- teilen mit anderen ihr Wissen und Können bzw. geben dieses an andere weiter, initiieren und gestalten zielgerichtet Lernprozesse für sich und gemeinsam mit anderen
- setzen konventionelle und neue Medien sowie unterschiedliche Lerntechniken in ihren Lernprozessen gezielt ein
- verstehen englischsprachige Fachliteratur und führen bei Bedarf Gespräche in englischer Fachsprache,
- übernehmen Verantwortung für Lernprozesse sowie der eigenen Weiterentwicklung und bewerten die eigene Weiterbildung kritisch hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen.

## **1.2 Gestaltungsprinzipien**

In der Ausbildung der Gesundheits- und Krankenpflege in Nordrhein-Westfalen wird seit 2003 ein Lernfeldkonzept umgesetzt. Dies hat zur Folge, dass die entsprechenden Weiterbildungen an die veränderten Ausgangsbedingungen der Lernenden angepasst werden müssen. In NRW hat seit 2005 eine Expertenarbeitsgruppe auf Initiative des MAGS an einer Anpassungsänderung der staatlich anerkannten Weiterbildungen gearbeitet. Diese Änderung sieht eine Modularisierung der Weiterbildungen vor. Weitere grundlegende Gestaltungsprinzipien sind die Lernfeldorientierung sowie die Kompetenzorientierung. Die konzipierten Module werden mit international anerkannten sowie vergleichbaren Credit Points versehen.

### **1.2.1 Lernfeldorientierung**

Beim *Lernfeldkonzept* handelt es sich laut Bader und Schäfer (1998) nicht um einen didaktischen Entwurf auf wissenschaftlicher Grundlage. Es stellt vielmehr eine administrative Vorgabe der Kultusministerkonferenz (KMK) dar, die die Erarbeitung von Rahmenplänen für die berufsbildenden Schulen in formaler und inhaltlicher Weise verbindlich regelt.

Die verfügbaren Bestimmungen über die Ausgestaltung der Lehrpläne haben gravierende Auswirkungen auf die Didaktik der Bildungseinrichtung: Das Lernfeldkonzept

ist der konsequente Versuch, die disziplinäre Orientierung im Unterricht aufzubrechen und an die Stelle einer fachwissenschaftlichen Systematik eine auf Handlungen bezogene Struktur der Lerninhalte zu setzen. Damit werden das Situationsprinzip und die Handlungsorientierung zu verbindlichen didaktischen Kategorien für den Unterricht in den berufsbildenden Schulen erhoben (vgl. Kuhlmeier, 2005).

Laut Handreichung der KMK sind Lernfelder durch Zielformulierungen, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind (vgl. Nickolaus, 2007). An Stelle einer Fachsystematik tritt das Lernfeld als zentrales strukturierendes Element. Aus zuvor identifizierten Handlungsfeldern eines zu erlernenden Berufes werden relevante Lernfelder extrahiert, diese werden mit Zielen im Sinne von Handlungskompetenzen (Lernergebnissen) sowie Inhalten beschrieben und dann als schulische sowie betriebliche Lernarrangements in Form von Lernsituationen konkret aufbereitet (vgl. Schewior-Popp, 2005).

**Handlungsfelder** sind zusammengehörende Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebensbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind immer mehrdimensional, indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemsituationen miteinander verknüpfen. Die Gewichtung der einzelnen Dimensionen kann dabei variieren. Eine Trennung der drei Dimensionen hat nur analytischen Charakter.

**Lernfelder** sind didaktische begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt. Lernfelder sind durch Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen und durch Inhaltsangaben ausgelegt.

**Lernsituationen** konkretisieren die Lernfelder. Dies geschieht in Bildungsgangkonferenzen durch eine didaktische Reflexion der beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen.

(Nickolaus, 2007, S. 89)

Im Entwicklungsprozess vom Handlungsfeld zur Lernsituation sind nach Schewior-Popp (2005, S.9) folgende Schritte und Fragen von Bedeutung:

1. Wie werden Handlungsfelder identifiziert und formuliert?

- Beruf im Kontext eines Gesamtprozesses sehen
- Formale Aspekte von Berufsausübung/ -zulassung/ -ausbildung
- Identifizieren und Erfassen von Handlungsfeldern
- Formulieren der Handlungsfelder

2. Vom Handlungsfeld zum Lernfeld

- Beurteilung der „Eignung“ der Handlungsfelder
- Umsetzung der ausgewählten Handlungsfelder zu einem Lernfeldarrangement
- Formulieren der einzelnen Lernfelder

3. Vom Lernfeld zur Lernsituation

- Konkretisieren der Lernfelder zu einzelnen Lernsituationen
  - Kompetenzen / Inhalte
  - Methoden / Abläufe / Techniken
  - Anspruchsniveau / theoretische Fundierung
  - Exemplarität
  - Lernvoraussetzungen / Rahmenbedingungen
  - Lernortkooperation
  - Ergebnissicherung
  - u.v.a.

Die Module der Weiterbildung werden durch die Neugestaltung der Weiterbildungs- und Prüfungsordnung vorgegeben. Im Unterrichtsalltag sind laut Bader und Schäfer (1998) Weiterbildungslehrkräfte dann mit dem Anspruch konfrontiert, Lernfelder zu konkretisieren bzw. in Lernsituationen zu überführen. Dies beinhaltet die Entwicklung geeigneter Problemstellungen mit einem engen Bezug zu Arbeitsprozessen, die sich zur Anbahnung der angestrebten Kompetenzen unter Berücksichtigung der relevanten Rahmenbedingungen eignen.

Da die Lernsituationen insgesamt nicht nur eine additive Auseinandersetzung mit ausgewählten Handlungsanforderungen, sondern eine längerfristige Handlungskompetenz sichern sollen, die notgedrungen ein Verfügen über relevante fachsystematische Wissensbestände voraussetzt, benötigt die Lehrkraft selbst ein Wissen darüber, welche und wie ausgestaltete Lernsituationen diesem Anspruch, bezogen auf eine ggf. heterogene Klientel, genügen (vgl. ebd.).

Das zentrale Anliegen des Lernfeldkonzeptes ist die wirksame Umsetzung des schulischen Wissens in die berufliche Praxis. Unterricht soll praxisnäher und der Transfer von Wissen in Können sichergestellt werden; gleichzeitig wird der Unterricht für die Lernenden attraktiver und motivierender. Ziel ist eine effiziente Ausbildung, indem die Lernorte Betrieb (Berufspraxis) und Schule didaktisch und curricular stärker aufeinander bezogen werden. Zudem wird erwartet, dass die entsprechenden Lehrpläne eine schnellere Umsetzung von Innovationen ermöglichen.

Lernfeldorientierte Curricula stellen einen groben Rahmen exemplarisch ausgewählter berufstypischer Inhalte dar, der von den Schulen weitgehend in eigener Regie gefüllt werden kann und muss (vgl. ebd.).

### **1.2.2 Kompetenzorientierung**

Die immer kürzere Halbwertszeit des Fachwissens lässt die „Vermittlung von Spezialkenntnissen auf Vorrat“ als ungeeignetes Lernkonzept erscheinen, ebenso wie die Abgrenzung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Als Konsequenz lösen sich Bildungskonzepte mehr und mehr von dem Vollständigkeitsanspruch traditioneller Curriculumkonzepte und rücken den Gedanken einer prozessorientierten Ausbildung stärker in den Vordergrund. Das Konzept der lehrerzentrierten Vermittlung von fragmentiertem Spezialwissen wird durch eine Förderung der Methoden- und Sozialkompetenzentwicklung abgelöst. An die Stelle eines kurzfristigen Behaltens (aber mittel- und langfristigen Vergessens) tritt die nachhaltige Kompetenzentwicklung (vgl. Arnold & Gonon, 2006).

Der Kompetenzbegriff stellt heute den Kristallisationspunkt beruflichen Handelns dar. Derzeit liegt keine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs respektive der *beruflichen Handlungskompetenz* vor. Nach dem „Wörterbuch der Berufs- und Wirt-

schaftspädagogik (Kaiser & Pätzold, 1999) zielt der Begriff der Kompetenz aus pädagogischer Sicht

„auf menschliche Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Verhalten zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen. So wird z. B. mit beruflicher Handlungskompetenz das reife und entwickelte Potential beruflicher Fähigkeiten bezeichnet, das es dem Individuum erlaubt, den in konkreten beruflichen Situationen gestellten Leistungsanforderungen entsprechend zu handeln.“

In der berufspädagogischen Kompetenztheorie nach Becker & Rother (1998) umfasst der Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ vor allem das Wissens-, Fähigkeits- und Bereitschaftspotential des Individuums zur handelnden Bewältigung beruflicher Situationen. Die berufspädagogische Sicht auf Kompetenz impliziert somit einen engen Kontextbezug. Kompetenz wird demnach erst in konkreten Handlungszusammenhängen entwickelt, greif- und beobachtbar (vgl. BMBF, 2004), sodass unterschiedliche berufliche Situationen die Entwicklung unterschiedlicher und teils sehr spezifischer Kompetenzen erfordern.

Der Begriff der Kompetenz orientiert sich an der individuellen Persönlichkeitsentwicklung, er ist einer ganzheitlichen Betrachtung verpflichtet und betont die Bedeutung der Selbstorganisation im beruflichen Handeln. Da berufliche Situationen zunehmend komplexer werden, ist in den letzten Jahren deutlich geworden, dass in der Aus-, Fort- und Weiterbildung das Lernsubjekt im Mittelpunkt der Bemühungen stehen muss (vgl. Arnold & Schüssler, 2001).

Übergreifendes Ziel der Weiterbildungsmodule ist die Erweiterung der spezifizierten beruflichen Handlungskompetenzen. Handlungskompetenz entfaltet sich laut KrPflAPrV (2003) in den Dimensionen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz:

#### Fachkompetenz

umfasst die Befähigung und Bereitschaft, Aufgaben und Probleme mit Hilfe fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu bewältigen sowie das Ergebnis zu beurteilen.

### Methodenkompetenz

umfasst die Befähigung und Bereitschaft zu zielgerichtetem, strukturiertem und effektivem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen. Dazu gehören die selbstständige Anwendung, Reflexion und Weiterentwicklung von gelernten Lösungs- oder Lernstrategien sowie geeigneter Arbeitsmethoden.

### Personalkompetenz

umfasst die Befähigung und Bereitschaft, eigene Begabungen und Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten, eine eigene Identität und Wertvorstellungen zu entwickeln sowie Lebenspläne zu verfolgen. Die Kompetenz umfasst Eigenschaften wie z. B. Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Konzentration, Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein und Leistungsmotivation.

### Sozialkompetenz

umfasst die Befähigung und Bereitschaft, soziale Beziehungen aufzubauen und zu gestalten sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Dazu gehören Eigenschaften wie z. B. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Toleranz, und Kooperation.

Die Kompetenzentwicklung beinhaltet die implizite Entwicklung und Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zur selbständigen, eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Weiterentwicklung von tätigkeitsspezifischem Wissen und Können sowie aufgabenübergreifender, persönlichkeitsförderlicher Schlüsselqualifikationen, die die betreffende Person befähigen, effektiv und effizient mit ihrer Umwelt zu interagieren. (vgl. Olbricht, 1999).

Die Ausgestaltung der konkreten Kompetenzbeschreibungen in den jeweiligen Weiterbildungsmodulen orientiert sich an den spezifischen beruflichen Anforderungen. Es werden Lernergebnisse beschrieben, an denen sich, neben der Analyse berufstypischer Situationen, die Auswahl der Lern-Lehrsituationen orientiert.

### 1.2.3 Modularisierung

Modularisierung von Bildungsgängen wird als eine Möglichkeit angesehen, zu mehr Flexibilität, Transparenz und Vergleichbarkeit zu gelangen. Kloas (1997) versteht unter Modulen in der beruflichen Bildung Bausteine, die zu einzeln zertifizierbaren Qualifikationen führen, die jedoch immer Teil eines Ganzen bleiben. Dadurch, dass Kompetenzen definiert werden und in den Modulbeschreibungen ausgeführt werden müssen, ebenso wie die entsprechenden Inhalte, wird ein Beitrag zur Transparenz geleistet. Die Möglichkeit, einzelne Module zu belegen und nicht ganze Bildungsgänge sowie die damit verbundene Bescheinigung der erfolgreichen Teilnahme an einem Einzelmodul erlauben den Teilnehmenden eine erhöhte Mobilität. Nach Pütz (2003) stellen Module Bündel von Aus- u. Weiterbildungsinhalten dar, die in sich abgeschlossen sind. Sie führen zu sinnvollen, komplexeren Teilqualifikationen und sind summierbar zu voller Berufsqualifikation. Zudem sind sie zertifizierbar und teilweise (staatlich) anerkannt.

Ein Modul beschreibt eine in sich abgeschlossene Lerneinheit einschließlich Lernerfolgsüberprüfung. Es umfasst theoretischen Unterricht, praktische Anteile und Selbststudium. Selbststudium bezeichnet hier eine zeitlich, räumlich und inhaltlich von der Weiterbildung bestimmte Unterrichtsveranstaltung (vgl. Expertenarbeitsgruppe zur Modularisierung der Fachweiterbildungen in NRW, 2006).

Die Hochschulrektorenkonferenz (2006) beschreibt die Modularisierung des Studiums als die Zusammenfassung von Studieninhalten und Veranstaltungen zu größeren, in sich abgeschlossenen und abprüfbar inhaltlichen Einheiten. Ein Modul könne demnach aus mehreren Veranstaltungen unterschiedlichen Typs bestehen, deren Gemeinsamkeiten darin bestehen sollen, dass sie gemeinsame Kompetenzen vermitteln. Jedes Modul wird mit einer Modulabschlussprüfung abgeschlossen und mit einer bestimmten Anzahl an Credit Points und gegebenenfalls Noten versehen.

Eine Modulbeschreibung im vorliegenden Weiterbildungs- und Prüfungsordnung benennt

- die Zuordnung des Moduls zu einem Lernbereich,
- der Titel des Moduls,
- der Workload (Unterrichtsveranstaltungen und Selbststudium),

- die Modulbeschreibung,
- die Beschreibung der angestrebten Lernergebnisse,
- die Modulinhalte sowie
- die Lernerfolgsüberprüfung

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.

Der Vorteil der Modularisierung einer Weiterbildungsmaßnahme besteht in der Tatsache, dass beim Design der Module und beim Aufbau der Bildungsmaßnahme auf die zu erwerbenden Kompetenzen und damit auf die „Learning Outcomes“ der Lernenden fokussiert wird. Es werden somit nicht mehr die Inhalte festgelegt, wie in bisherigen Weiterbildungs- und Prüfungsordnungen, sondern die Lernergebnisse. Diese können mit unterschiedlichen Inhalten erreicht werden. Für die Weiterbildungsstätten, entsteht somit auf der Inhaltsebene ein Entscheidungs- und Gestaltungsraum, um eigene Schwerpunkte zu setzen und diese dem jeweilig aktuellen Bedarf und der wissenschaftlich-technischen Entwicklung anzupassen.

Im Kontext des lebenslangen Lernens kann Modularisierung als ein Konzept gelten, das der Forderung nach Modernisierung und Flexibilisierung gerecht wird, eine Verbindung zwischen formellen und informellen Lernprozessen ermöglicht und auf individuellen Kenntnissen aufbaut. Modulare Qualifizierungskonzepte können im Sinne eines Baukastensystems individuell auf die jeweiligen Vorkenntnisse eingehen und an sie anknüpfen. Sie kommen insofern der Forderung nach flexiblen Bildungswegen nach. Ihre Einsatzbereiche sind vielfältig und reichen von Ausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung und können an allen Bildungseinrichtungen Verwendung finden (Forum Bildung, 2001, S. 18).

#### **1.2.4 Credit Points**

Die jeweiligen Module werden mit Credit Points nach dem ECTS-Modell (European Credit Transfer System) versehen.

Ein ECTS-Punkt (Credit) entspricht in den zu entwickelnden Modulen einem durchschnittlichen Arbeitsaufwand (Workload) der Lernenden von 26,7 Stunden und folgt somit den Vorgaben der KMK, die den Wert eines Credits auf einen Umfang von 25 – 30 Stunden Arbeitsaufwand festlegen (vgl. Expertengruppe zur Modularisierung der Fachweiterbildungen in NRW, 2006). Der Arbeitsaufwand beinhaltet neben dem Besuch der Lehrveranstaltungen auch die Zeiten für Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen, Prüfungen und die Zeit des Selbststudiums. Damit wird ein Paradigmenwechsel in der Lehre von einer Lehrerzentrierung hin zu einer Lernerzentrierung eingeführt. Der Umfang einer Weiterbildung wird nicht mehr in der Zahl der in der Präsenzpflcht absolvierten Weiterbildungsstunden gemessen, sondern im Umfang des tatsächlichen Arbeitsaufwandes.

Die Zuteilung von Credits für den Nachweis angestrebter Lernergebnisse ermöglicht eine Quantifizierung der intendierten Kompetenzen. Eine qualitative Bewertung der Leistungen anhand der üblichen Notenskala von 1-6 kann zusätzlich vorgenommen werden (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2004).

## **2 Didaktisch - methodische Hinweise**

Aus den veränderten Strukturen des Gesundheits- und Sozialwesens ergeben sich neue Anforderungen an die Gesundheitsberufe und somit ebenso an deren Ausfort- und Weiterbildung.

Im Zusammenhang mit der Pflegeversicherung, dem Fallpauschalensystem und dem Grundsatz „ambulant vor stationär“ erhöhen sich auf der einen Seite die Anforderungen an eigenständiges, selbstverantwortliches Berufshandeln, auf der anderen Seite aber auch die an koordinierendes, kooperierendes interdisziplinäres Arbeiten. Beispielsweise ergeben sich aus den gesetzlichen Vorgaben des SGB XI und des SGB V neue, anspruchsvolle Aufgaben im Bereich der Kontrolle und Sicherung von Pflegequalität. Und nicht zuletzt erfordert die wachsende Vielfalt von Versorgungssystemen im stationären, teilstationären und ambulanten Bereich, dass die in Gesundheitsberufen Tätigen in immer mehr Arbeitsfeldern zurecht kommen müssen, mit den

dort Beschäftigten kooperieren und die gesundheitsbezogene Versorgung von Menschen, die diese verschiedenen Einrichtungen „durchlaufen“, koordinieren müssen (vgl. MAGS, 2003).

Eine Aus-, Fort- und Weiterbildung, die sich einseitig auf die akute, möglicherweise hochspezialisierte, vorrangig somatische Behandlung von Krankheit in einem einzigen Versorgungssystem, dem Krankenhaus, konzentriert, wird den genannten Herausforderungen nicht mehr gerecht.

Auch aus pädagogisch-didaktischer Sicht ergeben sich neue Anforderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Gesundheitsberufen: In einer Gesellschaft, in der laufend und in immer kürzerer Zeit neues Wissen produziert wird und das vorhandene Wissen entsprechend schnell verfällt, kann es nicht mehr darum gehen, die Lernenden mit möglichst vielen Detailkenntnissen auszustatten. Auch erscheint es in Zeiten, in denen immer weniger Menschen ihren ursprünglich erlernten Beruf bis zum Lebensende ausführen, unangemessen, einen Bildungsgang ausschließlich auf den Erwerb einzelberuflicher Spezialfertigkeiten auszurichten.

Stattdessen bedarf es einer Bildung, die darauf abzielt, den Lernenden berufsbezogene und berufsübergreifende Qualifikationen zu vermitteln, die sie zur Bewältigung unterschiedlicher, sich wandelnder beruflicher Anforderungen sowie zu deren aktiver Gestaltung befähigt. In Anbetracht dieser Zielsetzung und in Fortführung allgemeinbildender Ziele ist somit der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ein entsprechend hoher Stellenwert einzuräumen (vgl. MAGS, 2003). In diesem Kontext sprechen Arnold und Gonon (2006) von einer Nicht-Beherrschbarkeit beruflicher Lernprozesse, die es nahe legt, Didaktik als eine Subjektwissenschaft zu konzipieren. Von ihr können lediglich Hinweise darauf erwartet werden, wie Lernende sich Wissen und Kompetenzen aneignen, nicht jedoch, wie Lehren das Lernen steuern oder gar gewährleisten kann.

Zusammengefasst heißt das für die zukünftige Aus-, Fort- und Weiterbildung in den Gesundheitsberufen, Lernprozesse so zu planen und zu gestalten, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als aktiv und kritisch Lernende in ihrer Handlungskompetenz gestärkt werden. Eine solche Leitvorstellung geht mit einer Abkehr vom tradi-

tionellen Lernbegriff einher, nach dem Lernen vorrangig Reproduktion überprüfbarer Wissens ist, und rückt statt dessen die Konzipierung und Umsetzung von Lernsituationen in den Vordergrund, in denen die Fragen, Erfahrungen und Probleme der Auszubildenden eine wichtige Rolle spielen und die auf den Erwerb von Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien im Sinne umfassender beruflicher und persönlicher Kompetenzen abzielen (vgl. MAGS, 2003).

Derart nachhaltiges Lernen öffnet Wege in die Zukunft. Das Prinzip der Nachhaltigkeit zielt dabei in zwei Richtungen. Auf der einen Seite geht es um Nachhaltigkeit des Lernverhaltens. Gemeint ist, dass lebenslanges Lernen als persönliches Grundkonzept moderner Lebensgestaltung verstanden wird. Zum anderen geht es um Nachhaltigkeit der Lernergebnisse. Gemeint ist die permanente Erweiterung der Handlungskompetenz im Hinblick auf den persönlichen Lebenserfolg. Didaktik als Vermittlungswissenschaft (Wie viel wird durch welche Unterrichtsmethode/Aktivierungsform gelernt?) wird in Frage gestellt (vgl. Arnold & Gonon, 2006).

Aus der übergreifenden Zielsetzung der Bildungsmaßnahme leiten sich bestimmte Anforderungen an die Gestaltung von Lernprozessen ab. Gemeinsam ist ihnen, dass sie mit einer Abkehr vom lehrerzentrierten, nur auf die Vermittlung von Faktenwissen oder Spezialfertigkeiten konzentrierten Vorgehen einhergehen. Dies soll allerdings nicht heißen, dass die Lernenden in ihrer Ausbildung auf Lernsituationen verzichten müssen, in denen sie Hintergrund-, Begründungs- und Kontextwissen erwerben, dass es ihnen ermöglicht, Vorgänge und Phänomene zu verstehen und sich Zusammenhänge zu erklären.

Folgende „Lernorientierungen“ erscheinen hierbei besonders relevant (MAGS, 2003, S. 15-16):

Soziales Lernen: Soziales Lernen bedeutet, dass die gesamte Bildungsmaßnahme auch als sozialer Erfahrungsraum betrachtet und gelebt wird. Hierzu zählt, dass zwischenmenschliche Konflikte bzw. solche, die sich aus Interessengegensätzen ergeben, frühzeitig zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion gemacht werden. Dabei sollen alle Beteiligten nach Mitteln und Wege zu ihrer Lösung suchen, aber auch Spannungen ertragen und mit ihnen leben. Zum sozialen Lernen gehört auch, dass

die Lernenden Gelegenheit haben, sich an der Gestaltung ihrer Bildungsmaßnahme mit zu beteiligen. Außerdem ist es ihnen zu ermöglichen, sich selbst und andere in ihren Leistungen einzuschätzen und zu beurteilen.

Problemorientiertes Lernen: Charakteristisch für die Gestaltung von Lernprozessen im Sinne problemorientierten Lernens ist, dass den Lernenden eine Problemaufgabe gestellt wird, die sie ohne Hilfe der Lehrenden bearbeiten. Dazu gehört, dass sie in kleinen Gruppen das ihnen gestellte Problem definieren, analysieren, sich zu den dabei auftretenden Fragen selbständig neue Informationen beschaffen, diese erneut systematisieren und damit der Lösung des Problems näher kommen. Problemorientiertes Lernen ist gleichzeitig exemplarisches Lernen.

Anhand von Exempeln, d.h. Beispielen, die das Allgemeine am Besonderen verdeutlichen, entwickeln die Lernenden sowohl Einsichten in übergreifende Prinzipien und Zusammenhänge als auch neue Zugangsweisen und Handlungsstrategien. Für problemorientiertes Lernen sind exemplarische Fallbeispiele zum beruflichen Alltag erforderlich, die entweder in Form didaktischer Materialien bereits vorliegen oder von den Lehrenden selbst konzipiert werden müssen.

Erfahrungsorientiertes Lernen: Erfahrungsorientiertes Lernen setzt bei den subjektiven Erfahrungen der Lernenden an. Im Mittelpunkt erfahrungsorientierten Lernens steht die Haltung, die Menschen in sozialen Situationen zeigen. „Haltung“ meint dabei sowohl „innere“ Gefühle, Phantasien und Einstellungen (innere Haltung) als auch „äußere“ körperliche und sprachliche Ausdrucksformen (äußere Haltung).

Lernen mit und an Haltungen bedeutet also, dass der eigene Körper und auch die Gefühle in den Lernprozess eingebracht werden. Ein weiteres Merkmal erfahrungsorientierten Lernens ist, dass alle (und nicht nur einige besonders aktive) Lernende ihre Erfahrungen einbringen sollen und können. Das durch gegenseitige Rückmeldung und Reflexion geprägtem Lernen bewirkt zum einen, dass sich die Lernenden ihrer eigenen Haltung bewusster werden, und zum anderen, dass sie sich besser in die Haltung anderer Menschen einfühlen können.

Handlungsorientiertes Lernen: Charakteristische Merkmale handlungsorientierten Lernens sind, dass die Lernenden zum selbständigen Handeln ermuntert werden, dass sie mit „Kopf, Herz und Hand“ lernen und dass dieses Lernen auch außerhalb organisierter Bildung erfolgen kann. Ein typisches Beispiel handlungsorientierten Lernens ist der „Projektunterricht“, dessen Zielbestimmung, Planung, Durchführung und Auswertung maßgeblich durch das eigeninitiierte Entscheiden und Handeln der Lernenden geprägt ist.

Situationsorientierung: Mit dem situationsorientierten Ansatz lassen sich aus der Analyse von Berufssituationen charakteristische Kompetenzen sowie fächerübergreifende Lernziele und Lerninhalte identifizieren, denn berufliches Handeln steht unter den Anforderungen von Berufssituationen. Spezifische Berufssituationen fordern über ihre Strukturmerkmale jeweils spezifische Handlungsfähigkeiten ein (vgl. Knigge-Demal, 1999).

Die Generierung von Lern- / Lehrinhalten zur Erreichung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz erfordert die Orientierung an Berufssituationen. Eine Legitimierung von Lern- / Lehrinhalten orientiert sich am beruflichen sowie persönlichen Verwertungszusammenhang. Finden sich für spezifische Lern- / Lehrinhalte keine beruflichen Situationen, in denen die angestrebten Kompetenzen gefordert sind, so scheinen diese für das Bildungsziel irrelevant zu sein.

Nach Kaiser (1985) sind Situationen durch folgende konstitutive Merkmale gekennzeichnet:

- die Rollenstruktur (welche Personen gehören zur Situation, und was wird von ihnen erwartet?);
- die Handlungsmuster (welche Handlungsabläufe sind für diese Situation zu antizipieren?);
- den Situationszweck (welche Handlungsziele oder Intentionen sind mit der Situation verbunden?);
- die Situationsausstattung (in welchem räumlichen Kontext ist die Situation eingebunden?).

Nach Knigge-Demal (1999) ist Unterricht als Ergänzung natürlicher Lernformen zu begreifen. Eine Fragmentierung und Isolierung von Erkenntnissen und Lebenserfahrungen solle Unterricht aufheben und zur Systematisierung und zur Vervollständigung von Wissen auffordern. Soll Unterricht einen Beitrag zur Anbahnung von komplexen Berufsqualifikationen leisten, bedarf es der Überwindung einer an Fachwissenschaften ausgerichteten Strukturierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

In der Situationsaufgabe als Lernaufgabe im situationsorientierten didaktischen Prinzip, geht es darum, authentische exemplarische berufstypische Situationen als Arbeits- und Lernaufgaben aufzubereiten. Derart situativ inszenierte Lehr- Lernprozesse zielen auf die Fähigkeit der Lernenden, die beruflichen Situationen, vor die sie gestellt werden – aus einer soliden Wissensbasis heraus – denkend und handelnd zu bewältigen, das heißt sie sind auf den Erwerb von Handlungskompetenz in Arbeits- und Geschäftsprozessen wie darüber hinaus in den angrenzenden persönlichen, sozialen politischen Situationen gerichtet. Nach Reetz (2005) kann der Situationsaufgabe als Arbeits- und Lernaufgabe im Hinblick auf den Erwerb von Handlungskompetenz eine zentrale didaktische Funktion zugeschrieben werden.

Die Lernsituation stellt die konkretisierte kleinste didaktische Einheit dar. Muster-Wäbs und Schneider (1999) beschreiben eine Lernsituation als eine didaktische konstruierte thematische Einheit, die aber dennoch, je nach dem wie sie bestimmt wird, eine komplexe Situation darstellen kann. Bei der Bestimmung einer Lernsituation müssen auch zukünftige Entwicklungen antizipiert werden.

Da Lernsituationen am Ende des Entwicklungsprozesses stehen, sollen sie die relevanten und wichtigen Prozesse des Berufes widerspiegeln. Handlungen sollen simulativ oder kognitiv erschlossen werden, dabei wird das Fachwissen in den jeweiligen Lernsituationen reorganisiert (vgl. Walkenhorst, 2005).

Muster-Wäbs und Schneider (1999, S. 56) bestimmen drei grundsätzliche Arten von Lernsituationen:

- Die handlungssystematische Lernsituation  
Sie spiegelt den Handlungszyklus und stellt eine übergeordnete Struktur dar, in der sich sowohl die fachsystematische als auch die lernsubjektsystematische integrieren lassen. Die Inhalte werden hier über die Handlungen erarbeitet. Bei der Handlungssystematik ist in jedem Fall die Fachsystematik enthalten, da Handlungen nicht ohne Inhalt erarbeitet werden können, wohl aber Inhalte ohne Handlungen.
- Die fachsystematische Lernsituation  
Sie spiegelt die jeweilige Fachwissenschaft, das heißt, die Inhalte unterliegen den systemimmanenten Strukturen der jeweiligen Fachdisziplin.
- Die lernsubjektsystematische Lernsituation  
Bei dieser Lernsituation bestimmen die Lernenden den Lernweg, um sich berufliche Handlungen zu eigen zu machen. Die Lernenden handeln nach einer ihnen jeweils eigenen Systematik, die nicht identisch sein muss mit der Handlungssystematik der vorgegebenen beruflichen Aufgabenstellung.

Die Realisierung der oben dargestellten Lernorientierungen wird durch die Modularisierung der Fachweiterbildung unterstützt. Aufgabe der Lehrenden ist die Entwicklung konkreter Lernsituationen unter Berücksichtigung der Angemessenheit von Zielen, Inhalten und methodischen Arrangements.

### **3 Hinweise zur Organisation**

#### **3.1 Gesamtorganisation der Lehrgänge**

Prinzipiell können Lehrgänge in einem modularisierten Konzept unterschiedlich gestaltet sein.

Module sind jeweils in sich abgeschlossene thematische Einheiten, woraus sich Gestaltungsfreiheiten sowohl innerhalb der Module als auch in der kompletten Fachweiterbildung ergeben. Die jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen tragen Sorge für eine sinnvolle, der Zielgruppe sowie den individuellen Rahmenbedingungen entsprechende Strukturierung. Hierbei ergeben sich im Wesentlichen zwei Varianten:

1. Je Unterrichtsblock wird der präsenzpflichtige Teil eines Moduls durchgeführt und die entsprechenden Praxisaufgaben bzw. Selbstlernphasen sind in der Zeit zwischen zwei Blöcken abzuleisten. Die jeweilige Lernerfolgsüberprüfung findet zu Beginn des nächsten Blockes statt und schließt das Modul dann komplett ab.
2. Mehrere Module werden parallel in den Unterrichtsblöcken angeboten und die Lernerfolgsüberprüfungen dann am Ende jedes Moduls durchgeführt. Bei dieser Variante ist darauf zu achten, dass nicht zu viele Module gleichzeitig abgeleistet werden müssen.

Da die einzelnen Module in sich abgeschlossen sind sowie der Lernerfolg separat überprüft wird, können die Fachweiterbildungsteilnehmer optional die Belegung der Module frei wählen. Da in den Weiterbildungen einige Module gleich sind, besteht die Möglichkeit, abgeleistete Module aus anderen Fachweiterbildungen anzuerkennen.

In der Bestimmung der Reihenfolge sowie der Stundenverteilung der Module wird empfohlen, das Modul „Eigene Lernwege gestalten“ an den Beginn der Fachweiterbildung zu legen, so dass die Teilnehmer die dort entwickelten Kompetenzen im Verlauf der Fachweiterbildung direkt anwenden können.

Die einzelnen Module für die Weiterbildung Fachgesundheits- und Krankenpflege in der Intensivpflege und Anästhesie werden in Tab 1 beschrieben:

Tab 1: Module der Weiterbildung

Module Intensivpflege und Anästhesie	Theorie Stunden	davon Selbststu- dium	Praktische Weiterbildung	Credits
1.1 Beziehungsgestaltung	70 Std.	16 Std.	300 Std.	10
1.2 Case- Management / Fallsteuerung	60 Std.	16 Std.	300 Std.	10
2.1 Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen mit bewusstseins-, wahrnehmungs-, und entwicklungsbeeinträchtigten Menschen	80 Std.	16 Std.	260 Std.	10
2.2 Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen mit atembeeinträchtigten Menschen	60 Std.	8 Std.	180 Std.	10
2.3 Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen mit herzkreislaufbeeinträchtigten Menschen	50 Std.	8 Std.	180 Std.	10
2.4 Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen mit abwehrgeschwächten und an Infektionen leidenden Menschen	40 Std.	8 Std.	160 Std.	5
2.5 Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen mit bewegungsbeeinträchtigten Menschen	40 Std.	8 Std.	160 Std.	5
2.6 Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen mit Menschen mit Beeinträchtigungen der Ernährung, der Ausscheidung und des Stoffwechsels	40 Std.	8 Std.	160 Std.	5
2.7 Professionelles Handeln im perioperativen Umfeld	80 Std.	16 Std.	180 Std.	10
3.1 Projektmanagement	70 Std.	10 Std.	110 Std.	10
3.2 Personalführung und Anleitung	70 Std.	10 Std.	110 Std.	10
4.1 Steuerung des eigenen Lernens	60 Std.	10 Std.		5
Praktische Prüfung				10
Mündliche Prüfung				10
	720 Std.		2100 Std.	120 Credits

### 3.1.1 Ablaufplan

Zur zeitlichen Verteilung der Module auf die Dauer des Weiterbildungslehrgangs sind zwei Alternativen denkbar. Sie werden jeweils in einer Matrix dargestellt, deren Zeilen die Module und deren Spalten 18 Unterrichtswochen je 40 Unterrichtsstunden aufnehmen (18 Unterrichtswochen x 40 Stunden = 720 Stunden). Mit dieser Matrix ist eine hinreichend genaue Verteilung der Module auf das Zeitgerüst des Weiterbildungslehrgangs möglich und die individuelle Gestalt des Ablaufs im Überblick darstellbar. Eine erweiterte Form der Matrix fächert die Module mit den jeweils in ihnen enthaltenen Lernsituationen weiter auf und ermöglicht dadurch eine exakte Darstellung der Stundenverteilung.

Einerseits können die Module mit Ihren Lernsituationen zeitlich seriell und damit streng nacheinander angeordnet werden (Abbildung 1 + 2). Bei diesem Vorgehen ist der Vorteil darin zu sehen, dass die Module zeitlich zusammenhängend angeboten würden und die Abfolge der Modulprüfungen automatisch gleichmäßig über die Dauer des Lehrgangs verteilt wäre. Allerdings sind bei diesem Modell die organisatorischen Spielräume in der Stundenplanung sehr gering. Unterrichtsausfälle würden sofort die Termine der Modulprüfungen, und damit das gesamte Modell gefährden. Weiterhin können in dem seriellen Modell die inhaltlichen und didaktischen Zusammenhänge und Interdependenzen der Lernsituation über verschiedene Module hinweg nicht berücksichtigt werden.

Eine serielle Anordnung der Module mit ihren Lernsituationen ist beispielhaft in der Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1: Zeitliche Anordnung der Module (serielles Modell)

Modul	Unterrichtswochen á 40 Unterrichtsstunden																	
	UW 1	UW 2	UW 3	UW 4	UW 5	UW 6	UW 7	UW 8	UW 9	UW 10	UW 11	UW 12	UW 13	UW 14	UW 15	UW 16	UW 17	UW 18
Modul 1.1	■	■																
Modul 1.2		■	■	■	■													
Modul 2.1					■	■	■											
Modul 2.2							■	■	■									
Modul 2.3									■	■								
Modul 2.4										■	■							
Modul 2.5											■	■						
Modul 2.6												■	■					
Modul 2.7													■	■	■			
Modul 3.1															■	■	■	
Modul 3.2																	■	■
Modul 4.1		■	■	■	■													

Abbildung 2: Zeitliche Anordnung der Lernsituationen (serielles Modell)

Modul	Lernsituation	Soll	Unterrichtswochen á 40 Unterrichtsstunden																	
			UW 1	UW 2	UW 3	UW 4	UW 5	UW 6	UW 7	UW 8	UW 9	UW 10	UW 11	UW 12	UW 13	UW 14	UW 15	UW 16	UW 17	UW 18
Modul 1.1	Lernsituation 1.1.1	12	12																	
	Lernsituation 1.1.2	12	12																	
	Lernsituation 1.1.3	12	12																	
	Lernsituation 1.1.4	12	4	8																
	Lernsituation 1.1.5	12		12																
	Lernsituation 1.1.6	10		10																
Modul 1.2	Lernsituation 1.2.1	10		2	8															
	Lernsituation 1.2.2	10			10															
	Lernsituation 1.2.3	12			2	10														
	Lernsituation 1.2.4	10				10														
	Lernsituation 1.2.5	8				4	4													
	Fachsystem. U.	10					10													
	Modul 2.1	Lernsituation 2.1.1	16				10	6												
Lernsituation 2.1.2		12					12													
Lernsituation 2.1.3		16					16													
Lernsituation 2.1.4		12					6	6												
Lernsituation 2.1.5		12							12											
Lernsituation 2.1.6		12							12											
Modul 2.2	Lernsituation 2.2.1	10						10												
	Lernsituation 2.2.2	10							10											
	Lernsituation 2.2.3	12							12											
	Lernsituation 2.2.4	10							10											
	Lernsituation 2.2.5	8								8										
	Fachsystem. U.	10									10									
Modul 2.3	Lernsituation 2.3.1	12								12										
	Lernsituation 2.3.2	12								12										
	Lernsituation 2.3.3	12								6	6									
	Lernsituation 2.3.4	14									14									
Modul 2.4	Lernsituation 2.4.1	10									10									
	Lernsituation 2.4.2	10									10									
	Lernsituation 2.4.3	10										10								
	Lernsituation 2.4.4	10										10								
Modul 2.5	Lernsituation 2.5.1	10										10								
	Lernsituation 2.5.2	10										10								
	Lernsituation 2.5.3	10											10							
	Lernsituation 2.5.4	10											10							
Modul 2.6	Lernsituation 2.6.1	10											10							
	Lernsituation 2.6.2	10											10							
	Lernsituation 2.6.3	10												10						
	Lernsituation 2.6.4	10												10						
Modul 2.7	Lernsituation 2.7.1	12												12						
	Lernsituation 2.7.2	16												8	8					
	Lernsituation 2.7.3	16													16					
	Lernsituation 2.7.4	12													12					
	Lernsituation 2.7.5	12													4	8				
	Lernsituation 2.7.6	12														12				
Modul 3.1	Lernsituation 3.1.1	16														16				
	Lernsituation 3.1.2	16															16			
	Lernsituation 3.1.3	14														4	10			
	Lernsituation 3.1.4	12															12			
	Lernsituation 3.1.5	12															2	10		
Modul 3.2	Lernsituation 3.2.1	16																16		
	Lernsituation 3.2.2	16																14	2	
	Lernsituation 3.2.3	14						16											14	
	Lernsituation 3.2.4	12																	12	
	Lernsituation 3.2.5	12																	12	
Modul 4.1	Lernsituation 4.1.1	16		8	8															
	Lernsituation 4.1.2	16					16													
	Lernsituation 4.1.3	12			12															
	Lernsituation 4.1.4	16				16														
<b>Summe</b>		720	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	

Eine vollständig parallele Anordnung aller Module von Beginn bis zum Ende des Weiterbildungslehrgangs ist eine zweite, jedoch nicht sinnvolle, da dem Gestaltungsprinzip der Modularisierung entgegenlaufende, zeitliche Verteilung. Sie wird an dieser Stelle verworfen und nicht weiter verfolgt.

Die dritte Möglichkeit der zeitlichen Verteilung ist das gemäßigt parallele Modell (Abbildung 3 + 4), das die Vorteile des seriellen Modells zu erhalten versucht und gleichzeitig eine Parallelisierung von Lernsituationen über die Module hinweg ermöglicht, wenn dies als didaktisch sinnvoll erachtet wird. Dies kann beispielhaft an den zeitlich parallelen und inhaltlich verbundenen Unterrichten der Lernsituationen *1.2.5 Die Überleitung eines beatmeten Patienten in sein häusliches Umfeld unter fachlichen, ökonomischen und sozialen Aspekten planen und ausführen* und *2.2.5 Pflege eines Zuhause beatmeten Patienten* in der Unterrichtswoche 3 verdeutlicht werden.

Abbildung 3: Zeitliche Anordnung der Module (paralleles Modell)

Modul	Unterrichtswochen á 40 Unterrichtsstunden																	
	UW 1	UW 2	UW 3	UW 4	UW 5	UW 6	UW 7	UW 8	UW 9	UW 10	UW 11	UW 12	UW 13	UW 14	UW 15	UW 16	UW 17	UW 18
Modul 1.1	■	■	■	■	■													
Modul 1.2			■				■	■	■	■								
Modul 2.1		■	■	■							■	■	■	■				
Modul 2.2	■	■	■	■														
Modul 2.3				■	■	■												
Modul 2.4										■	■	■	■					
Modul 2.5							■	■	■									
Modul 2.6													■	■	■	■		
Modul 2.7				■	■	■	■	■	■	■	■	■						
Modul 3.1														■	■	■	■	■
Modul 3.2															■		■	■
Modul 4.1	■									■	■	■	■	■	■	■	■	

Abbildung 4: Zeitliche Anordnung der Lernsituationen (paralleles Modell)

Modul	Lernsituation	Soll	Unterrichtswochen á 40 Unterrichtsstunden																		Bilanz
			UW 1	UW 2	UW 3	UW 4	UW 5	UW 6	UW 7	UW 8	UW 9	UW 10	UW 11	UW 12	UW 13	UW 14	UW 15	UW 16	UW 17	UW 18	
Modul 1.1	Lernsituation 1.1.1	12	8	4																0	
	Lernsituation 1.1.2	12		6	6															0	
	Lernsituation 1.1.3	12			4	8														0	
	Lernsituation 1.1.4	12				10	2													0	
	Lernsituation 1.1.5	12					12													0	
	Lernsituation 1.1.6	10					10													0	
Modul 1.2	Lernsituation 1.2.1	10						8	2											0	
	Lernsituation 1.2.2	10							10											0	
	Lernsituation 1.2.3	12								12										0	
	Lernsituation 1.2.4	10									10									0	
	Lernsituation 1.2.5	8			8															0	
	Fachsystem. U.	10						4	2	4										0	
Modul 2.1	Lernsituation 2.1.1	16		8	4	4														0	
	Lernsituation 2.1.2	12										12								0	
	Lernsituation 2.1.3	16											8	8						0	
	Lernsituation 2.1.4	12												12						0	
	Lernsituation 2.1.5	12													12					0	
	Lernsituation 2.1.6	12												12						0	
Modul 2.2	Lernsituation 2.2.1	10	8	2																0	
	Lernsituation 2.2.2	10	6	4																0	
	Lernsituation 2.2.3	12		12																0	
	Lernsituation 2.2.4	10			8	2														0	
	Lernsituation 2.2.5	8			6	2														0	
	Fachsystem. U.	10	2	4	4															0	
Modul 2.3	Lernsituation 2.3.1	12				8	4													0	
	Lernsituation 2.3.2	12					6	6												0	
	Lernsituation 2.3.3	12							12											0	
	Lernsituation 2.3.4	14							14											0	
Modul 2.4	Lernsituation 2.4.1	10									8	2								0	
	Lernsituation 2.4.2	10										8	2							0	
	Lernsituation 2.4.3	10										2	8							0	
	Lernsituation 2.4.4	10											4	6						0	
Modul 2.5	Lernsituation 2.5.1	10						10												0	
	Lernsituation 2.5.2	10						6	4											0	
	Lernsituation 2.5.3	10							6	4										0	
	Lernsituation 2.5.4	10								10										0	
Modul 2.6	Lernsituation 2.6.1	10											2	8						0	
	Lernsituation 2.6.2	10													4	6				0	
	Lernsituation 2.6.3	10												10						0	
	Lernsituation 2.6.4	10														10				0	
Modul 2.7	Lernsituation 2.7.1	12			6	6														0	
	Lernsituation 2.7.2	16					8	8												0	
	Lernsituation 2.7.3	16						4	12											0	
	Lernsituation 2.7.4	12							4	8										0	
	Lernsituation 2.7.5	12								2	10									0	
	Lernsituation 2.7.6	12										8	4							0	
Modul 3.1	Lernsituation 3.1.1	16												8	8					0	
	Lernsituation 3.1.2	16														16				0	
	Lernsituation 3.1.3	14															14			0	
	Lernsituation 3.1.4	12																	12	0	
	Lernsituation 3.1.5	12																8	4	0	
Modul 3.2	Lernsituation 3.2.1	16														16				0	
	Lernsituation 3.2.2	16																	16	0	
	Lernsituation 3.2.3	14																	14	0	
	Lernsituation 3.2.4	12																		12	0
	Lernsituation 3.2.5	12																		12	0
Modul 4.1	Lernsituation 4.1.1	16	16																	0	
	Lernsituation 4.1.2	16										8		8						0	
	Lernsituation 4.1.3	12										12								0	
	Lernsituation 4.1.4	16												2	4	2	2	4	2	0	
<b>Summe</b>		720	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	720	

### **3.2 Organisation auf Modulebene**

Aus den Erfahrungen in der Umsetzung der Empfehlenden Ausbildungsrichtlinien in NRW können einige Hinweise zur Modulorganisation abgeleitet werden.

Eine zentrale Frage ist die personelle Auswahl in der Moduldurchführung. Hier besteht eine Möglichkeit darin, ein Modul einer Lehrkraft zu übertragen, die die gesamte Lehrveranstaltung durchführt. Sie trägt dann Sorge dafür, die Inhalte entsprechend zu organisieren, muss allerdings selbst auch in der Lage sein, die kompletten Modul-inhalte zu vermitteln.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, innerhalb des Moduls die Stunden auf unterschiedliche Lehrkräfte aufzuteilen. Dies kann im Hinblick auf entsprechende Fachkompetenzen sowie Spezialisierungen geschehen. Diese Form bedeutet in der Regel eine aufwändige Organisation durch die Modulverantwortlichen, da Dozenten und Honorarkräfte innerhalb eines Moduls aufeinander abgestimmt unterrichten müssen.

Diese Organisationsform wird im Rahmen der Umsetzung der Empfehlenden Ausbildungsrichtlinie NRW häufiger angewandt, bedeutet jedoch einen hohen Abstimmungsaufwand, da alle Dozenten ihre Inhalte aufeinander aufbauend oder in Absprache konzipieren müssen, um die unerwünschte Fächerorientierung zu vermeiden und so gemeinsam einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung zu leisten sowie die leitende Idee der Lernbereiche umzusetzen.

In diesem Zusammenhang besteht eine bereits erprobte und bewährte Möglichkeit darin, in jedem Modul mehrere Lernsituationen von den Lehrkräften formulieren zu lassen, die als strukturierendes Element genutzt werden können. Eine Lehrkraft könnte dann für die Gestaltung einer Lernsituation innerhalb eines Moduls zuständig sein ( siehe auch 3.3).

### 3.3 Organisation auf der Inhaltsebene

Die Module der Verordnung für die Weiterbildung Intensivpflege und Anästhesie wurden durch die Expertenkommission am MAGS NRW durch die Analyse und didaktische Transformation der Handlungsfelder von Fachpflegepersonen in der Intensivpflege und der Anästhesie entwickelt. Sie fassen komplexe berufliche Aufgabenstellungen zu Bündeln zusammen und können als Domänen innerhalb des Handlungsfeldes verstanden werden. Die Module, die im didaktischen Sinn als Lernfelder verstanden werden können, bedürfen zur Unterrichtsplanung und Umsetzung der Konkretisierung.

Die Weiterbildungsordnung legt lediglich die zu erreichenden Kompetenzen bzw. Lernergebnisse fest, die die Basis für die Lernerfolgsüberprüfung bilden. Die konkreten Inhalte der Module sind nicht festgelegt, sondern liegen in der Verantwortung der Weiterbildungsstätte bzw. der verantwortlichen Lehrkraft des Moduls. Die im Modul aufgeführten Inhalte haben Hinweis- und Orientierungscharakter. Sie sollten dem jeweils aktuellen Kenntnisstand angepasst werden. An dieser Stelle gibt es für die Weiterbildungsstätten Gestaltungsfreiräume. Dies betrifft auch die Schwerpunktsetzung in den Modulen, die variiert werden kann. Was situativ im Hinblick auf die Vermittlung der Kompetenzen sinnvoll sein kann, unterliegt der Entscheidungsfreiheit der verantwortlichen Lehrkräfte.

Ein mögliches Vorgehen hierzu besteht in der Bestimmung von Lernsituationen innerhalb der Module durch eine didaktische Reflexion der beruflichen, lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen. Lernsituationen repräsentieren innerhalb der Module konkrete Aufgabenkomplexe die regelmäßig im Handlungsfeld auftreten und im Sinne der Exemplarität eine hohe Bedeutsamkeit für das berufliche Handeln aufweisen sowie lebensweltliche und gesellschaftliche relevante Problemstellungen repräsentieren.

An dieser Stelle wird die Konkretisierung der Module durch Lernsituationen beispielhaft für die Module *1.2 Bezugspflege im Sinne von Fallverantwortung und Fallsteuerung* und *2.2 Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen mit atembeeinträchtigten Menschen* in den Tabellen 1 und 2 dargestellt.

Tabelle 2: Lernsituationen des Moduls 1.2 Case- Management / Fallsteuerung

<b>Lernbereich 1:</b>		<b>Modul 1.2. Case- Management / Fallsteuerung</b>
<b>Fallsteuerung im Sinne von Bezugspflege</b>		
Nr.	Stunden	Titel
Lernsituation 1.2.1	12	An der Entscheidung über die Verlegung kritisch Kranker mitwirken und Patienten auf eine Pflegestation verlegen
Lernsituation 1.2.2	10	Konzepte der Frührehabilitation für einen kritisch kranken Patienten im interdisziplinären Team planen und ausführen
Lernsituation 1.2.3	16	Schulungsprogramme für einen Patienten (und seine Bezugspersonen) vor dem Aufenthalt auf einer Intensivstation planen, ausführen und evaluieren
Lernsituation 1.2.4	12	Eine interdisziplinäre Fallbesprechung mit dem Ziel der systematischen Vernetzung aller beteiligten Dienstleister planen und moderieren
Lernsituation 1.2.5	8	Die Überleitung eines beatmeten Patienten in sein häusliches Umfeld unter fachlichen, ökonomischen und sozialen Aspekten planen und ausführen
Fachsystematischer Unterricht	12	<p>Gesundheitswissenschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratung und Health Literacy</li> <li>• Modell der Salutogenese</li> <li>• Kommunikationswissenschaft</li> <li>• Moderationstechniken</li> </ul>

Tabelle 3: Lernsituationen des Moduls 2.2 Pflegesituationen mit atembeeinträchtigten Menschen

<b>Lernbereich 2</b>		<b>Modul 2.2</b>
<b>Professionelles Handeln</b>		<b>Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen mit atembeeinträchtigten Menschen</b>
Nr.	Stunden	Titel
Lernsituation 2.2.1	8	Pflege eines kritischen, spontan atmenden Patienten
Lernsituation 2.2.2	10	Pflege eines vital stabilen, beatmeten Patienten
Lernsituation 2.2.3	10	Pflege eines Patienten mit schwieriger Entwöhnung von der Beatmung
Lernsituation 2.2.4	8	Pflege eines beatmeten, schwierig zu oxygenierenden Patienten
Lernsituation 2.2.5	6	Pflege eines Zuhause beatmeten Patienten (Querverweis zu LS 1.2.5)
Fachsystematischer Unterricht	8	Medizin <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respiratorische Insuffizienz</li> <li>• Grundlagen der Beatmung</li> <li>• Adult Respiratory Distress Syndrom</li> <li>• Infant Respiratory Distress Syndrom</li> </ul>

### **Beschreibung der Lernsituationen**

Nach der Bestimmung der Lernsituationen müssen diese näher beschrieben werden, um den für die unterrichtliche Umsetzung erforderlichen Grad der Konkretisierung zu erhalten. In der curricularen Arbeit ist die einheitliche Beschreibung der Bestandteile des Curriculums eine handwerkliche notwendig und zeitlich aufwendige, aber für die Sicherung des Gesamtprozesses der curricularen Arbeit wichtige Aufgabe.

In der Verordnung findet sich die folgende Systematik zur Beschreibung der Module mit Hilfe der folgenden Gliederungselemente:

- Zuordnung zu einem Lernbereich
- Modultitel und Nummerierung
- Modulbeschreibung
- Anzahl der Unterrichtsstunden (mit Ausweis des Anteils Selbststudium)
- Anzahl der Credits
- Lernergebnisse
- Inhalte

Für die Beschreibung der Lernsituationen als Konkretisierungen der Module wird eine Systematik mit folgenden Gliederungselementen vorgeschlagen:

- Zuordnung zu einem Modul
- Titel der Lernsituation und Nummerierung
- Anzahl der Unterrichtsstunden
- Definition der Lernsituation
- Schwerpunkt der Lernergebnisse (als Ausschnitt aus bzw. Konkretisierung der Lernergebnisse der Module)
- Unterrichtseinheiten (als organisatorische Bestandteile einer Lernsituation)
- Beziehung zu anderen Lernsituationen (optional)
- Beziehung zu Aufgaben der praktischen Weiterbildung unter Anleitung (optional)

Ein Beispiel der Anwendung dieser Systematik zur Beschreibung einer Lernsituation kann an der exemplarisch ausgearbeiteten Lernsituation 2.2.2 der Tabelle 3 entnommen werden.

Tabelle 4: Beschreibung einer Lernsituation aus dem Modul 2.2

<b>Lernbereich 2</b>	<b>Modul 2.2</b>
<b>Professionelles Handeln</b>	<b>Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen mit atembeeinträchtigten Menschen</b>
Lernsituation 2.2.2 Pflege eines vital stabilen, beatmeten Patienten	
Stunden	10
Definition	In der Pflege kritisch Kranker stellt die Anwendung der Beatmung eine tägliche Routine dar. Dabei sind auch vital stabile Patienten, zum Beispiel im Rahmen einer postoperativen Nachbeatmung, betroffen. In dieser Situation spielt die an die Situation angemessene, aber im Grunde standardisierte Planung und Ausführung von intensiv-pflegerischen Prozeduren, die durch die Situation der Beatmung stark beeinflusst sind, sowie das apparative Monitoring der Beatmung eine wichtige Rolle. Auch sind die sichere und kenntnisreiche Anwendung von Beatmungstechnik sowie die Prävention beatmungsassoziierter Pneumonien wichtig.
Lernergebnisse aus dem Modul 2.2	Die Absolventen <ul style="list-style-type: none"> <li>• handeln in Situationen mit atembeeinträchtigten Menschen auf Basis detaillierter Fachkenntnisse der Physiologie und Pathophysiologie sowie aktueller (pflege-)wissenschaftlicher Erkenntnisse</li> <li>• wenden Methoden des klinischen und apparativen Monitorings der Atmung an, werten die ermittelten Parameter auf Basis detaillierter Fachkenntnisse aus und nutzen sie unter Hinzuziehung weiterer relevanter Informationen zu einer differenzierten Situationsanalyse.</li> <li>• wirken bei der medizinischen Therapie und der Anwendung von Medizinprodukten zur Unterstützung der Atemfunktionen verantwortlich mit und leiten in unvorhergesehenen und kritischen Situationen begründet und zielgerichtet Änderungen in Kooperation mit dem Arzt ein.</li> </ul>
Unterrichtseinheiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Planung und Übernahme von durch die Beatmung veränderten Selbstpflegehandlungen <ul style="list-style-type: none"> <li>– Endotracheale Intubation und Atemwegsmanagement</li> <li>– Endotracheales Absaugen</li> <li>– Fixation des Endotrachealtubus</li> <li>– spezielle Mundpflege</li> <li>– Spezielle Pflegeprozeduren im Zusammenhang mit einer Tracheotomie</li> </ul> </li> <li>– spezielles apparatives Monitoring der Beatmung</li> <li>– Prävention beatmungsassoziierter Pneumonien</li> <li>– sichere Anwendung von Beatmungsgeräten mit ihrem Zubehör</li> </ul>
Beziehung PA	Praxisaufgaben: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einweisung in Beatmungsgeräte und Zubehör nach MPBetreibV</li> <li>• Inbetriebnahme eines Beatmungsgerätes</li> <li>• Überwachung und Dokumentation einer Beatmung</li> <li>• Skill-Training: endotracheales Absaugen</li> <li>• Skill-Training: Umlagerung eines Endotrachealtubus</li> <li>• Skill-Training: VW einer Trachealkanüle</li> </ul>

### **3.4 Verknüpfung mit den praktischen Ausbildungsanteilen**

Eine Verknüpfung des theoretischen Teils mit den praktischen Ausbildungsanteilen ist individuell zu organisieren und den jeweiligen Rahmenbedingungen sinnvoll anzupassen. Das Modell einer konsequenten Modularisierung scheint zunächst leicht umzusetzen, ist jedoch verknüpft mit der Problematik, dass nicht alle Weiterbildungsteilnehmerinnen und Teilnehmer zur gleichen Zeit in einem Arbeitsfeld eingesetzt werden können. Somit ist eine konsequente Verknüpfung von theoretischem Modul und praktischem Einsatzort nicht immer möglich.

Eine Vernetzung kann stattfinden, indem Praxisaufgaben zu jedem Modul, evtl. zu jeder Lernsituation vergeben werden (vgl. Tab. 4) und deren Durchführung vor Abschluss des Moduls nachgewiesen werden müssen, sodass der zeitliche Rahmen breit angelegt ist und eine adäquate Bearbeitung jedem ermöglicht wird. Für manche Lernaufgaben wird gelten, dass man sie in jedem Arbeitsfeld durchführen kann, andere benötigen die spezielle Lern- und Arbeitsumgebung.

### **3.5 Organisation und Gestaltung der Prüfungen**

Neu ist hier vor allem, dass die Prüfungen in jedem Modul relevant für die Abschlussprüfung/und Note sind, da sie zu einem festlegten Prozentsatz in die Abschlussprüfung eingehen.

Wie bereits oben beschrieben obliegt es den Weiterbildungsstätten, den Zeitpunkt von Lernerfolgsüberprüfungen festzulegen. Je nach Organisation der Fachweiterbildung bestehen unterschiedliche Möglichkeiten für die Abnahme der Prüfungen. Sie kann jeweils am Ende eines Moduls zum Beispiel am Ende eines Blocks erfolgen.

Hier ist allerdings zu bedenken, dass die Lernenden kaum Vorbereitungszeit auf die Prüfung haben. Von daher könnte es sinnvoll sein, eine Lernerfolgsüberprüfung zu Anfang eines neuen Blockes vor dem Beginn eines neuen Moduls abzunehmen.

Für die Organisation ist darüber hinaus wichtig, Wiederholungsprüfungen im Zeitraum von 6 Monaten anzubieten, wenn Teilnehmer/innen durchgefallen sein sollten.

Die Prüfungsanforderungen orientieren sich an dem Inhalt und den Methoden der Lehrveranstaltungen sowie den Kompetenzen, die aufgrund der Weiterbildungsverordnung für das betreffende Modul vorgesehen sind.

Lernerfolgsüberprüfungen und Leistungsbeurteilungen sollen pädagogische Funktionen erfüllen, das heißt, den Lernenden eine Rückmeldung über ihren Lernstand, ihre Lernfortschritte bzw. Lernrückschritte geben, für sie eine Lernhilfe, Lernbestätigung oder Lernkorrektur und damit auch eine Lernmotivation sein. Den Lehrenden geben Lernkontrollen die Möglichkeit, ihre Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen und ggf. zu verbessern.

Die Kriterien der Lernkontrollen und Leistungsbeurteilungen sollen sich - neben den konkreten inhaltlichen Aspekten - an der übergreifenden Zielsetzung orientieren, das heißt, nicht nur auf Fachkompetenz bezogen sein, sondern auch zu Rückmeldungen im Bereich sozialkommunikativer, methodischer und personaler Kompetenz anregen (vgl. MAGS, 2003).

Im Rahmen des Lernfeldkonzeptes, welchem die Fachweiterbildungen für Gesundheits- und Krankenpflege sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpflege unterliegen, sollten Lernerfolgsüberprüfungen das Prinzip der Handlungsorientierung berücksichtigen (vgl. Landesinstitut für Schule, 2002, S. 6) indem sie:

- auf ein Handlungsziel ausgerichtet sind,
- subjektbezogen sind, z.B. das Einbringen der Persönlichkeit des Lerners ermöglichen,
- im Rahmen der Möglichkeiten eine Handlungsstruktur oder einen Handlungsentwurf aufweisen,
- einen Gegenstandsbezug haben, z. B. einen Handlungsgegenstand verändern,
- selbständig zu erarbeiten sind,
- soziale Eingebundenheit widerspiegeln,
- regelgeleitet sind, z. B. durch Bildung von Hierarchieebenen im Sinne von Teilhandlungen,
- Selbstreflexion fördern.

Damit die Lernenden sich auf die gestellten Aufgaben einstellen können, ist die inhaltliche sowie methodische Abstimmung der Lernerfolgsüberprüfung mit dem durchgeführten Unterricht unverzichtbar. Unterricht schwerpunktmäßig mit Lehrervortrag oder eng umschriebenen Textarbeiten durchzuführen und dann in der Lernerfolgsüberprüfung Handlungswissen abzufragen, ist nicht praktikabel (vgl. ebd.).

Ebenso ist eine Transparenz bezüglich der Ansprüche des Lehrenden an das erwartete Leistungsniveau für die Lernenden herzustellen. Laut Landesinstitut für Schule (2002, S. 7-8) sind folgende Maßnahmen in der Lernerfolgsüberprüfung zur Transparenzsicherstellung zu berücksichtigen:

- Bekanntgabe oder Vereinbarung der Anforderungen für die Durchführung der Lernerfolgsüberprüfung,
- Vereinbarungen über die Art der Darstellung,
- Angabe der Gewichtung der verschiedenen Teilbereiche bzw. Teilaufgaben vor oder während der Durchführung der Maßnahme,
- Darstellung und Begründung des eigenen Standpunktes (als Lehrender) nach Auswertung der Lernerfolgsüberprüfung.

Den Teilnehmern und Teilnehmerinnen sollte die Bewertungsform sowie die Bewertungskriterien frühzeitig vorgestellt werden ohne dieses als Disziplinierungsmittel erscheinen zu lassen. Hierbei ist, im Sinne des selbstgesteuerten Lernens, die Bestimmung von Bewertungskriterien durch die Lernenden durchaus wünschenswert.

Nach Reetz (2005, S.14) beginnt die Aufgabenstellung von Prüfungsaufgaben mit der Identifizierung der in den Ordnungsmitteln enthaltenen Kompetenz- bzw. Lernzielvorgaben. In einer Art Top-Down-Strategie werden die Vorgaben hinsichtlich der dazugehörigen Wissensbasis analysiert und mit Blick auf den Nachweis der Kernkompetenz für die Bewältigung relevanter berufstypischer Handlungssituationen exemplarisch fokussiert bzw. reduziert. In einem zweiten Schritt erfolgt dann die eigentliche situative Transformation in die problemhaltige Situation mit entsprechender Aufgabenstellung. Zu den Situationsaufgaben, mit denen das Vorhandensein von Handlungskompetenz zu prüfen ist, sollten in angemessenem Verhältnis auch solche gehören, die dem Anspruchsniveau komplexer Problemlösung entsprechen.

Eine solche Situation betrifft in der Regel einen Ausschnitt aus dem betrieblich-beruflichen Geschehen. Der Prüfling soll sich in diese Situation hineinversetzen, sie verstehen, das Problem erkennen und unter Berücksichtigung der konstitutiven Merkmale lösen. Die derart konzipierten Prüfungsaufgaben sollen in der Lage sein, die angestrebten Kompetenzen zu überprüfen und zu evaluieren (vgl. ebd.).

Die Prüfungsinstrumente im Modul sollen sich eng an der konkreten Unterrichtsdurchführung orientieren. Optimalerweise werden die jeweils erworbenen Kompetenzen überprüft, die sich in simulativen berufstypischen Situationen zeigen sollen.

## Literatur:

Arnold, R., Gonon, Ph., (2006). Einführung in die Berufspädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Arnold, R., Schüssler, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.). Komplexität und Kompetenz. (S. 52-74). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB.

Bader, R., Schäfer, B. (1998). Lernfelder gestalten. In: Die berufsbildende Schule (BbSch). 50. Jhr., Heft 7-8, S. 229-234.

BMBF. (2004). Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen. Berlin: BMBF.

Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). (2003). Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen. Gütersloh.

Forum Bildung. (2002). Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz. (2004). <http://www.hrk.de/de/home/index.php>. Letzte Änderung: Oktober 2004. Abruf: 11. Oktober 2004.

Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.). (1999). Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Kaiser, A. (1985). Sinn und Situation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kloas, P.-W. (1997). Modularisierung in der beruflichen Bildung . Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld: Bertelsmann.

KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Kultusministerkonferenz (KMK). (2001). Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Bonn: KMK.

Knigge – Demal, B. (1999). Grundsätzliche Fragen an eine fächerübergreifende Didaktik der Pflegeberufe. In: Koch, V. (Hrsg.) Bildung und Pflege. (S. 31-44). Bern: Verlag Hans Huber.

Kuhlmeier, W. (2005). Berufliche Fachdidaktiken zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kultusministerkonferenz (KMK), Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Bundesministerium für Forschung und Bildung. (2003). Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland - Sachstandsdarstellung.

Landesinstitut für Schule, (Hrsg.). (2002). Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept. (Modellversuch SELUBA). Eigenverlag.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (1990). Weiterbildungsgesetz Alten- und Gesundheits- und Krankenpflege (WGAu-GuKrPfl). (Entwurf einer Überarbeitung im September 2006). Düsseldorf

Ministerium für Arbeit, Gesundheit, und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). (2003). Richtlinie für die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege sowie in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Düsseldorf: Eigenverlag

Muster-Wäbs, H. & Schneider, K. (1999). Vom Lernfeld zur Lernsituation. Bad Homburg vor der Höhe: Gehlen.

Nicklolaus, R. (2007). Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Olbricht, Ch. (1999). Pflegekompetenz. Göttingen.: Hans Huber.

Pütz, H. (2003). Berufsbildung, Berufsausbildung, Weiterbildung - Ein Überblick. Bonn: BIBB

Reetz, L. (2005). Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des dualen Systems der Berufsbildung.  
[http://www.bwpat.de./ausgabe8/reetz\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de./ausgabe8/reetz_bwpat8.shtml). Letzte Änderung: k.A. Datum des Abrufs: 22.10.2006.

Schewior-Popp, S. (2005), Lernsituationen planen und gestalten. Thieme: Stuttgart.

Walkenhorst, U. (2005). Dokumentation des Arbeitskreises Entwicklung einer Fachdidaktik Ergotherapie. Fachhochschule Bielefeld: Berichte aus Lehre und Forschung. Nr. 16.

Herausgeber:  
Ministerium für Arbeit, Gesundheit und  
Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen  
Fürstenwall 25  
40219 Düsseldorf  
Telefax 0211-855-3211  
www.mags.nrw.de  
info@mail.mags.nrw.de

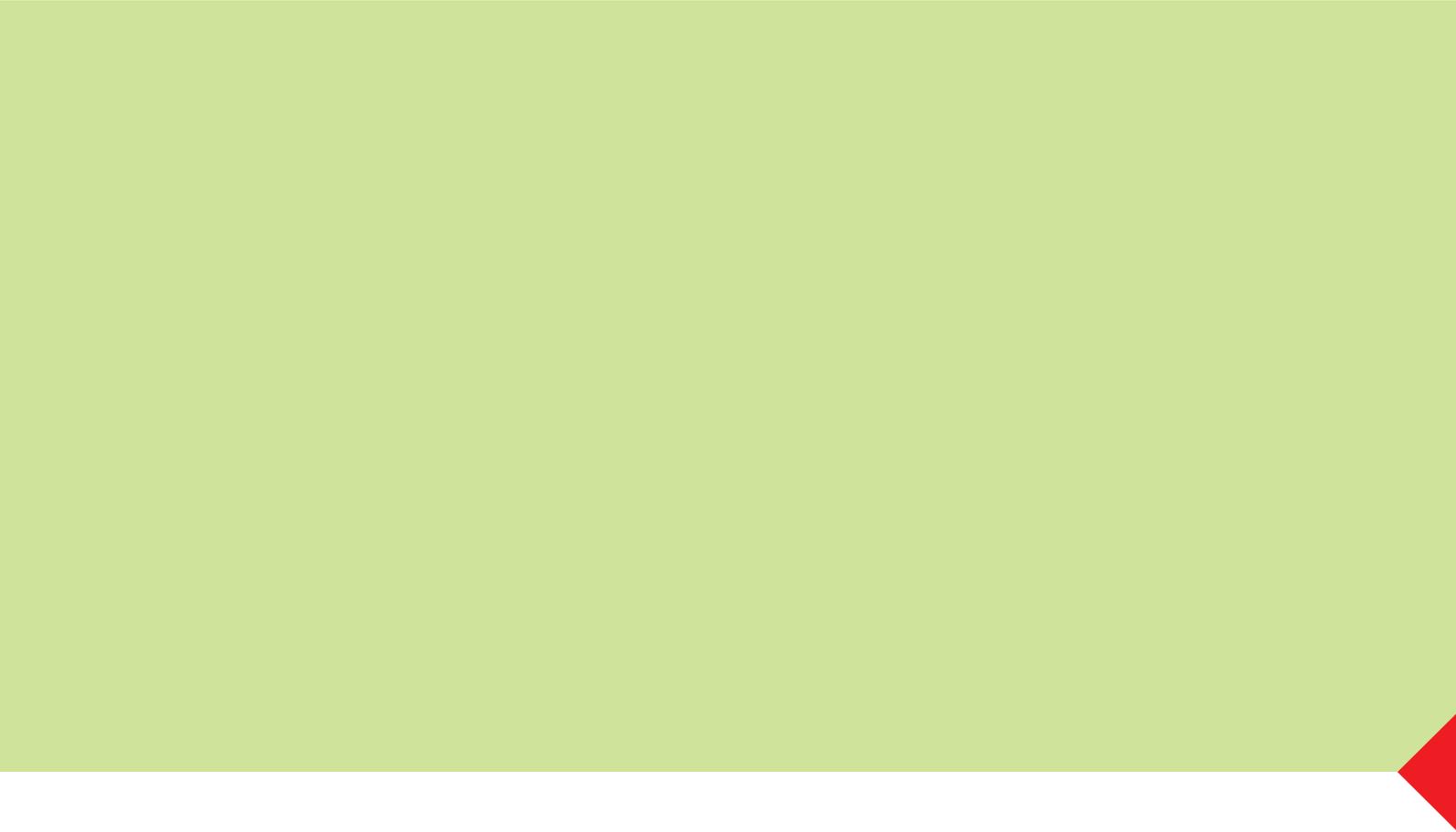
Diese Publikation ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom  
Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der  
vorherigen Zustimmung des Herausgebers.

Druck: Hausdruck  
Düsseldorf, Februar 2009

Diese Druckschrift wird im Rahmen der  
Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Nordrhein-  
Westfalen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien  
noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines  
Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet  
werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und  
Kommunalwahlen sowie auch für die Wahl der  
Mitglieder des Europäischen Parlaments.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf  
Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der  
Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben  
parteipolitischer Informationen oder Werbemittel.  
Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum  
Zwecke der Wahlwerbung. Eine Verwendung dieser  
Druckschrift durch Parteien oder sie unterstützende  
Organisationen ausschließlich zur Unterrichtung ihrer  
eigenen Mitglieder bleibt hiervon unberührt.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in  
welcher Anzahl diese Schrift dem Empfänger  
zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu  
einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise  
verwendet werden, die als Parteinahme der  
Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen  
verstanden werden könnte.



Ministerium für Arbeit,  
Gesundheit und Soziales  
des Landes Nordrhein-Westfalen

Fürstenwall 25, 40219 Düsseldorf  
Fax 0211 855-3211  
[info@mail.mags.nrw.de](mailto:info@mail.mags.nrw.de)  
[www.mags.nrw.de](http://www.mags.nrw.de)