

Wissenschaftliche Begleitung der Erprobung und Evaluierung
des Hessischen Rahmenlehrplans zur Altenpflegeausbildung

Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hessischen Rahmenlehrplans zur Altenpflegeausbildung

25. Februar 2009

Inhalt

Einleitung

Lehrpläne und Schulentwicklung: eine lehrplantheoretische Begründung
der Wirkungen, Funktionen und Aufgaben staatlicher Lehrpläne

Empfehlungen zur Weiterentwicklung des hessischen Rahmenlehrplans
zur Altenpflegeausbildung

1 Einleitung

Das Vorhaben „Wissenschaftliche Begleitung der Erprobung und Evaluierung des Hessischen Rahmenlehrplans zur Altenpflegeausbildung“ hatte neben der Entwicklung und Erprobung von Curricularen Bausteinen auch den Auftrag „Empfehlungen für die Weiterentwicklung des hessischen Rahmenlehrplans zur Altenpflegeausbildung“ vorzulegen.

Aus dem kontinuierlichen Diskurs zwischen den beteiligten Modellschulen und INBAS wurden dazu bereits im Mai 2008 erste Überlegungen abgeleitet und im Rahmen eines Workshops mit der Kommission Rahmenlehrplan diskutiert und ergänzt. Durch diese Vorgehensweise wurden die Empfehlungen bereits im Entwicklungsprozess in einem konstruktiven fachlichen Dialog mit der Kommission Rahmenlehrplan erörtert. So sollte gewährleistet werden, dass sowohl der Blickwinkel derer, die den hessischen Rahmenlehrplan entwickelt hatten, als auch der Blickwinkel derjenigen, die seine Anwendung und Umsetzung in der Altenpflegeausbildung am Lernort Schule erprobt hatten gleichermaßen in die Überlegungen für eine fundierte Weiterentwicklung einfließen konnten.

Berücksichtigt wurden darüber hinaus Erkenntnisse aus den beiden von INBAS im Rahmen der Evaluation durchgeführten Befragungen von Lehrkräften und Auszubildenden sowie die Ergebnisse eines weiteren Experten-Workshops im November 2008 der unter Beteiligung von Modellschulen und Mitgliedern der Kommission Rahmenlehrplan die Erfordernisse einer Weiterentwicklung auch unter dem Blick auf die Anforderungen des Lernortes Praxis diskutierte.

Die Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hessischen Rahmenplans für die Altenpflegeausbildung sind ein wichtiges Ergebnis des vom Hessischen Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit (vormals Hess. Sozialministerium) in Auftrag gegebenen und finanzierten Projektes zur wissenschaftlichen Begleitung der Erprobung und Evaluierung dieses Rahmenplans. Dieses Projekt wurde von 2004 – 2008 vom Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) GmbH Offenbach (Main) durchgeführt. Beteiligt waren folgende hessischen Altenpflegeschulen:

- Altenpflegeschule des Caritasverbandes für die Diözese Limburg e.V. in Wiesbaden
- VDAB – Schulungszentrum für Altenpflege in Ortenberg
- Altenpflegeschule des Hufelandhauses in Frankfurt/Main
- Altenpflegeschule des Lahn-Dill-Kreises in Haiger
- Altenpflegeschule des AWO Bezirksverband Hessen-Nord e.V. in Homberg/Efze
- Altenpflegeschule Bergstraße e.V. in Bensheim¹

¹ bis Ende 2007

Für die **praktische Begründung** der Empfehlungen werden demzufolge genutzt

- die generellen Erfahrungen der beteiligten Altenpflegesschulen bei der kritischen Reflexion, Implementation und Umsetzung im Prozess der Ausbildung
- die spezifischen Erfahrungen der beteiligten Altenpflegesschulen bei der im Projekt durchgeführten Entwicklung und Erprobung curricularer Bausteine und didaktischer Unterrichtsmaterialien, die in einer Handreichung hessischen Altenpflegesschulen und weiteren Interessenten zur Verfügung stehen
- die Ergebnisse des Erfahrungsaustausches und der Diskussionen im Rahmen der im Projekt durchgeführten Workshops
- die Ergebnisse und Standpunkte, die im Rahmen von schriftlichen und mündlichen Befragungen von Lehrkräften und Auszubildenden ermittelt wurden:

Bei der **theoretischen Begründung** der Empfehlungen gehen wir in erster Linie den Fragen nach,

- inwieweit der Rahmenplan sein Hauptanliegen erfüllt, die Erfordernisse und Anforderungen des Lernfeldkonzepts transparent darzustellen, die dafür erforderlichen Vorgaben zur Verfügung zu stellen und die damit verbundene Konzentration der Altenpflegeausbildung auf berufliche Handlungskompetenz zu unterstützen, und
- inwieweit lehrplantheoretische Erkenntnisse berücksichtigt wurden, so dass der Rahmenplan seine Steuerungsfunktion mit Blick auf Input und Outcome optimal erfüllt und für die Ausarbeitung der schulinternen Curricula die notwendigen Akzente gesetzt werden.

2 Lehrpläne und Schulentwicklung: eine lehrplantheoretische Begründung der Wirkungen, Funktionen und Aufgaben staatlicher Lehrpläne

Prof. Dr. Witlof Vollstädt, im Auftrag der INBAS GmbH

Nicht erst seit den 70er Jahren, in denen „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ (*ROBINSON 1967*) verstanden wurde, führen Veränderungen bildungspolitischer Programme oder auch neue Landesschulgesetze zur Ausarbeitung und Einführung neuer Lehrpläne. Staatliche Lehrpläne sind neben Stundentafel und Prüfungsbestimmungen die wichtigsten staatlich autorisierten Rahmenfestlegungen für institutionalisierte Bildung. Wenn sich Erwartungen an die schulische Ausbildung verändern, wird der Ruf nach neuen Lehrplänen laut. Wo immer Zweifel an der Wirksamkeit von Schule und an ihrer Zukunftstauglichkeit entstehen, werden ihre Lehrpläne revidiert. So wurden bekanntlich nach der Wende in allen neuen Bundesländern mit großem Aufwand und hohem Tempo für sämtliche Unterrichtsfächer neue Lehrpläne entwickelt, weil damit wichtige Impulse und Orientierungen für die erforderliche Schulreform gegeben werden sollten.

Worin sollte bzw. kann der Ertrag von Lehrplänen überhaupt bestehen? In der Regel werden aus lehrplantheoretischer Sicht zwei Hauptfunktionen für staatliche Lehrpläne formuliert:

- die Legitimationsfunktion und
- die Orientierungsfunktion (vgl. Abbildung 1).

Lehrplanfunktionen

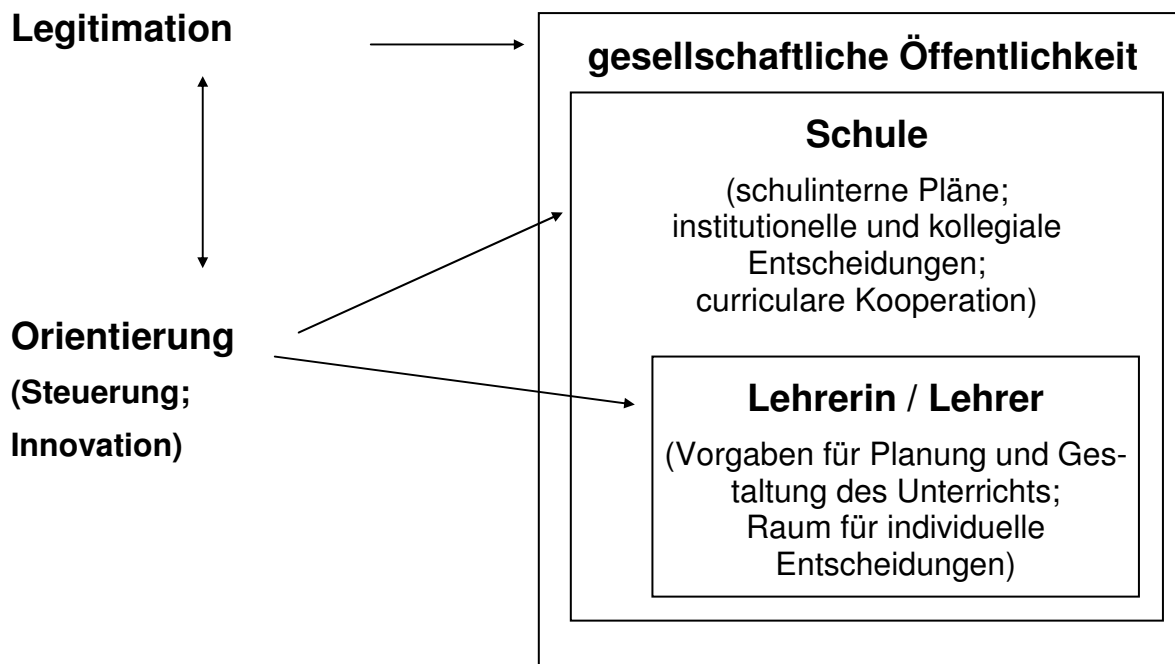


Abbildung 1: Lehrplanfunktionen

Mit Blick auf deren *Legitimationsfunktion* kann ein öffentlich akzeptierter Konsens zum kodifizierten Schulwissen in einem Unterrichtsfach bereits ein solches Ergebnis sein. Schaut man jedoch auf ihre *Orientierungsfunktion*, muss schon danach gefragt werden, welche Wirksamkeit für die Planung, für die Gestaltung von Unterricht Lehrpläne tatsächlich entfalten und ob es sich dabei um die beabsichtigten Wirkungen handelt. Insofern wird hier von einer inputorientierten Steuerung schulischer Bildungsprozesse ausgegangen, die allerdings seit einigen Jahren erfreulicherweise durch outputorientierte Verfahren ergänzt wurden. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie müssen Lehrpläne aussehen bzw. „konstruiert“ sein, damit sie diese Funktionen erfüllen können. *Lehrplantheoretischer* Sicht fragt nach den tatsächlichen Wirkungen staatlicher Lehrpläne und den Vorstellungen über akzeptable Inhalte, Vorgaben und Konstruktionsprinzipien von Lehrplänen zu und prüfen deren Funktionen in der Schulpraxis.

Ob mit neuen Lehrplänen Impulse für Schulentwicklung gegeben werden, hängt allerdings nicht nur von der Qualität dieser Pläne ab, sondern bekanntlich auch von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule und der Innovationsbereitschaft der „Akteure“. Das ist umso wichtiger, da der staatliche Lehrplan auf dem Weg zu seiner Umsetzung im schulischen Lernen mehrmals kreativ weiterentwickelt wird. Damit ist gemeint, dass die gesellschaftlichen Entscheidungen über die grundlegenden schulischen Bildungs- und Erziehungsziele in den offiziellen staatlichen Lehrplänen bereits eine erste Präzisierung erfahren, die dann über Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien, vor allem aber in den schulinternen Plänen, in den individuellen Lehrplänen der Lehrkräfte und erst recht im Unterricht selbst eine weitreichende Interpretation und Präzisierung erfahren (vgl. Abbildung 2).

Eine beträchtliche Steuerwirkung besitzen die schulinternen Curricula. Auf der Ebene der Einzelschule entstehen Pläne für den Unterricht, zwar auf der Grundlage der staatlichen Rahmenpläne, aber doch viel stärker mit Blick auf die Absichten, Erfordernisse, Erfahrungen und Bedingungen der Einzelschule. Diese Konkretisierung ist gewollt, wird durch die Vorgabe von **Rahmenplänen** herausgefordert und in Grundzügen gesteuert,

entspricht allen bisherigen Erkenntnissen und den sich daraus ergebenden Erfordernissen von Schulentwicklung und selbstverantwortlicher Schule. Damit ist aber auch klar, welche enorme curriculare Verantwortung die Einzelschule erhält und verantwortungsbewusst wahrnehmen muss.

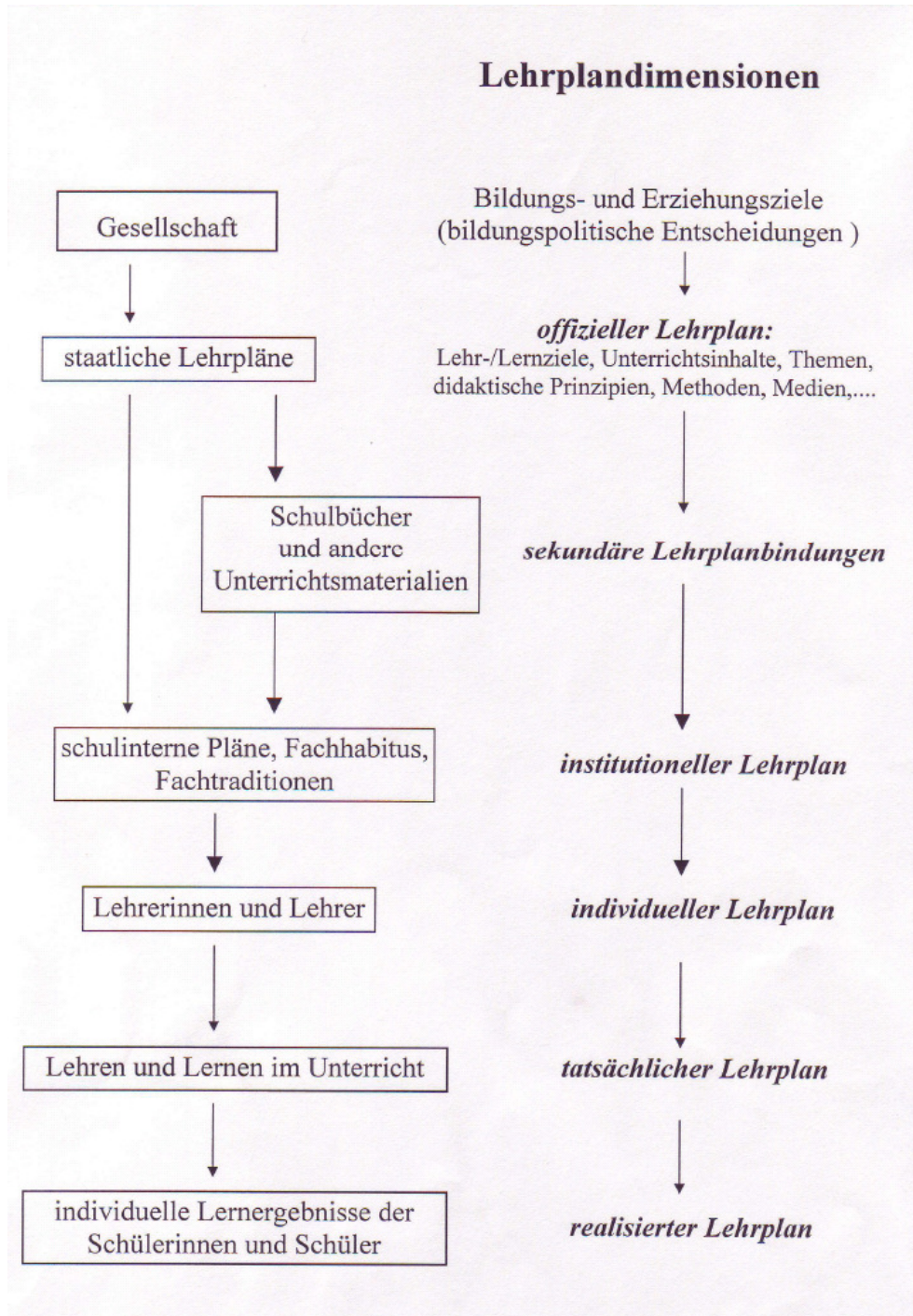


Schaubild 2: Lehrplandimensionen

Unter Berücksichtigung dieser Rahmenbedingungen lässt sich aus Forschungen zur Wirkung staatlicher Lehrpläne auf Schulentwicklung folgendes feststellen (vgl. Abbildungen 3 und 4):

Lehrpläne und Schulentwicklung

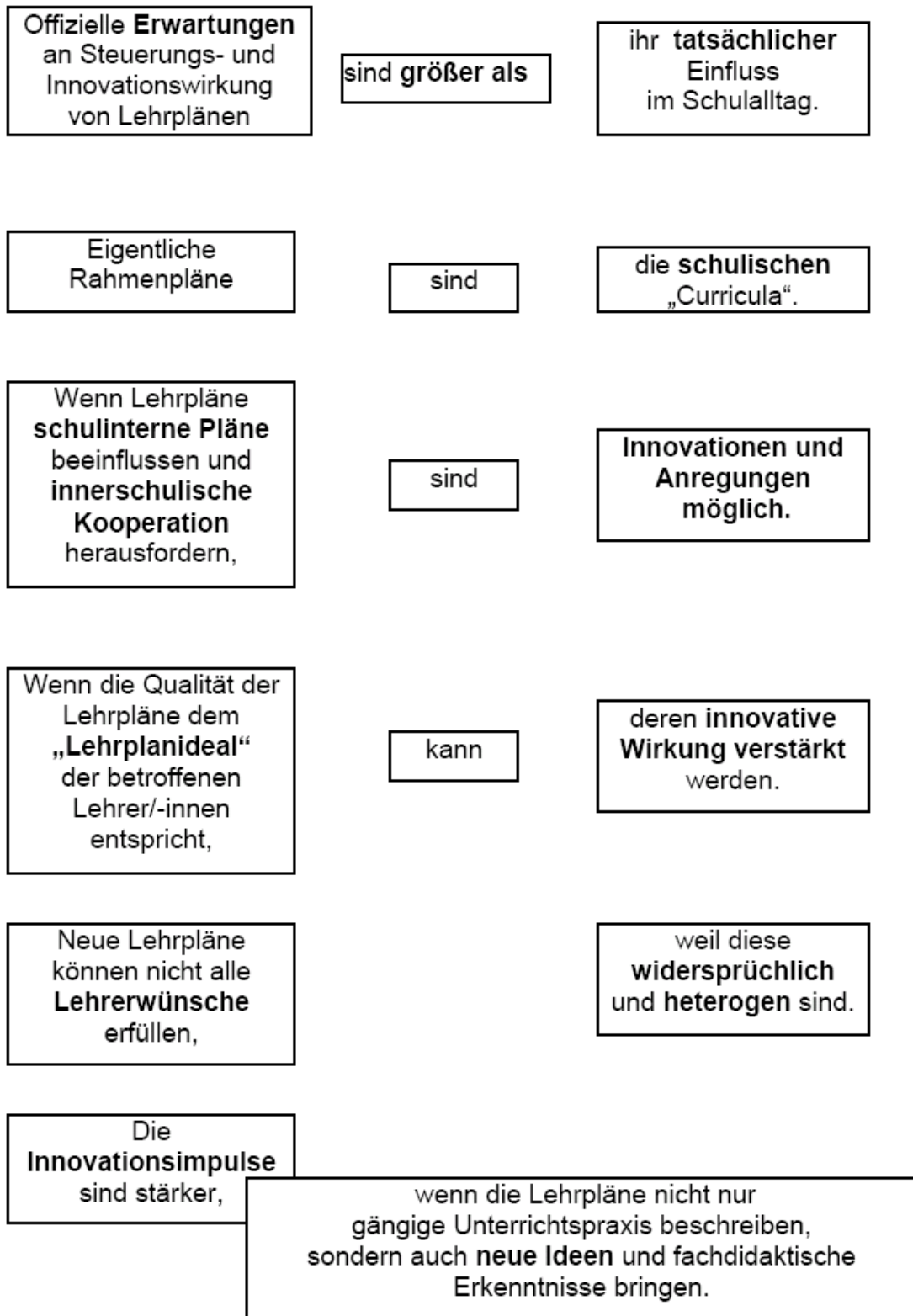


Abbildung 3: Lehrplan und Schulentwicklung

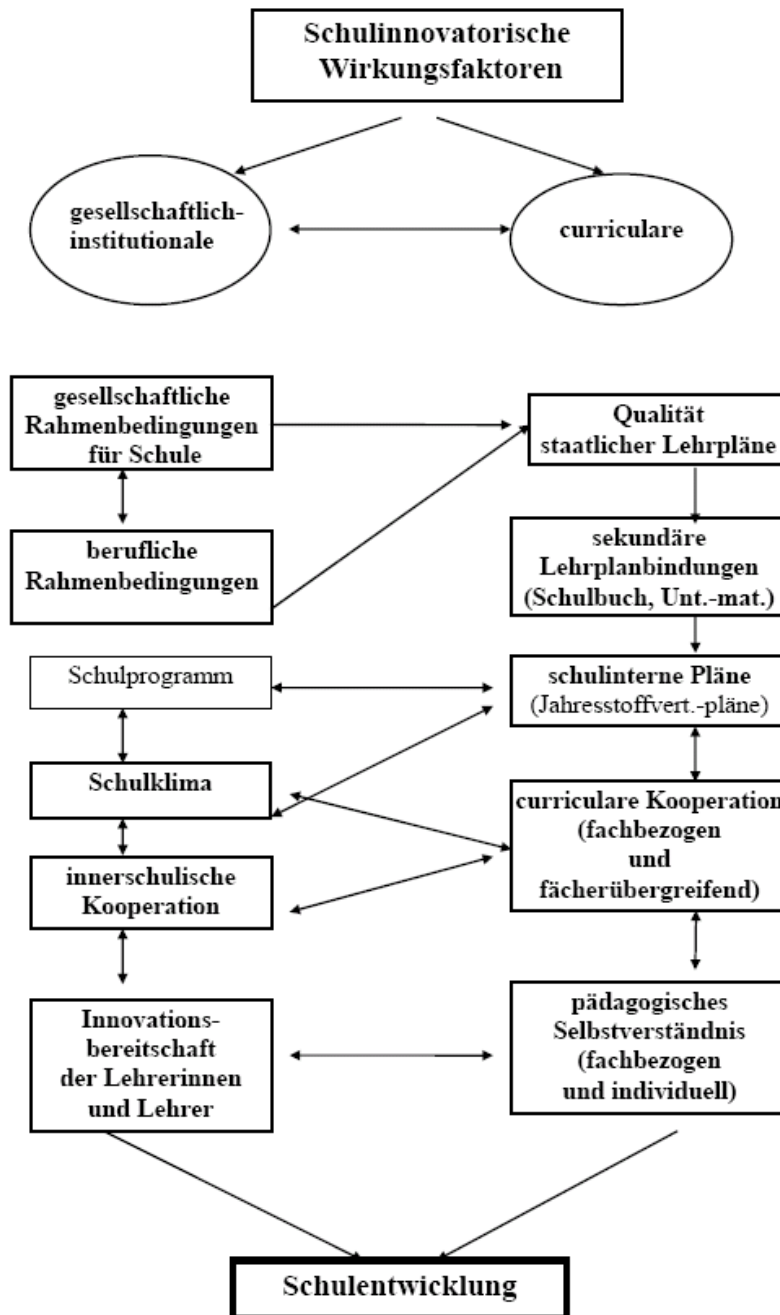


Abbildung 4: Schulinnovatorische Wirkungsfaktoren

Offizielle Erwartungen an die Impuls- und Anregungswirkung von Lehrplänen sind größer als ihr tatsächlicher Einfluss im Schulalltag.

In der Tat hat sich bei den Lehrerinnen und Lehrern ein meist erfahrungsgesteuertes Selbstverständnis, eine individuelle Auffassung über die Merkmale eines guten Unterrichts im jeweiligen Fach entwickelt. Erst bei genauerer Prüfung lässt sich erkennen, dass dabei auch Lehrplanvorgaben verinnerlicht wurden, wenn auch selektiv, dass Lehrpläne auf diese Weise, eher indirekt, Unterrichtsqualität beeinflussen.

Wir stellen fest:

Entscheidende **Grundlagen für die individuelle Unterrichtsplanung** sind vor allem

- das schulinterne Curriculum bzw. schulische Stoffverteilungspläne,
- eigene Unterrichtserfahrungen,
- die Inhalte von Schulbüchern,
- an der Schule vorhandene Unterrichtsmaterialien sowie
- der jeweilige Entwicklungsstand der Lernenden.

Daraus folgt

Schulische Curricula sind die eigentlichen „Rahmenpläne“.

Sie sind entstanden in Auseinandersetzung (Konkretisierung, Differenzierung, mitunter auch in Distanz) zu den Vorgaben der staatlichen Lehrpläne. Die Qualität dieser schulinternen Pläne ist ziemlich unterschiedlich.

Meist bestimmen sie relativ grob die zu behandelnden Themen, ohne den Entscheidungsspielraum der Lehrenden weiter einzuschränken. In der Vergangenheit waren es meist simple fachspezifische **Stoffverteilungspläne**. Aber sie galten als akzeptable Adaption staatlicher Lehrpläne auf die konkreten Bedingungen der jeweiligen Schule und besaßen in den Augen der Lehrerinnen und Lehrer einen weitaus höheren Grad an Verbindlichkeit. Mit den Diskussionen und Bemühungen zum Lernfeldkonzept hat sich auch die Qualität schulinterner Pläne deutlich verbessert. Hier ist schulische Autonomie bereits weitgehend durchgesetzt.

Es bestehen demzufolge nur geringe Chancen, über neue, veränderte Lehrpläne Innovationen im schulischen Alltag anzuregen und zu beeinflussen, **wenn nicht zugleich** schulische Curricula überprüft bzw. verändert und Schulreformbemühungen "vor Ort" ausgelöst werden. Somit ergibt sich

Innovationsimpulse sind möglich, wenn Lehrpläne schulinterne Pläne beeinflussen und innerschulische Kooperation herausfordern.

Neue Lehrpläne erzeugen nicht durch ihr bloßes Inkrafttreten Schulentwicklung, höchstens Impulse, die aber auf jeden Fall ihre Verankerung in den **schulinternen Plänen** brauchen. Diese Pläne erweisen sich vor allem auch als taugliches Mittel zur Steuerung curricularer Kooperation, die gegenwärtig noch besser entwickelt werden muss.

Die innovative Wirkung von Lehrplänen hängt auch davon ab, ob deren Qualität dem „Lehrplanideal“ der betroffenen Lehrkräfte entspricht.

Es gibt offensichtlich ein fächerübergreifendes „**Lehrplanideal**“. Lehrkräfte sprechen sich für einen in der Grobstruktur klar formulierten, verbindlichen Minimalplan aus, der ihren Unterricht strukturieren hilft, der aber jede externe Kontrolle der Unterrichtsergebnisse unterlässt. Ziele und Inhalte oder auch fachbezogene Grundanforderungen sollten als Planungshilfen formuliert werden. Sie dürfen auf keinen Fall die „Planungshoheit“ der Befragten einschränken. Die zentrale Botschaft scheint zu lauten:
„Gebt uns leicht lesbare, gut strukturierte, fachlich orientierte und realisierbare Pläne, die unsere lang- und mittelfristige Planung erleichtern.“

Neue Lehrpläne können allerdings nicht alle Wünsche der Lehrkräfte erfüllen, weil diese widersprüchlich und heterogen sind.

Es ist offensichtlich, dass an Lehrpläne - als Textsorte - ganz **unterschiedliche Erwartungen** und Forderungen gestellt werden, dass sie nicht selten funktional überfordert sind, von Autor/inn/en und Nutzer/inne/n gleichermaßen.

So sollen sie zum einen eindeutig und klar sein, das Kerncurriculum beschreiben, andererseits aber auch offen genug für unterschiedliche Interessen und Ansprüche, für differenzierte gesellschaftliche und individuelle Ziele und Inhalte, die zudem nicht selten konkurrieren. Auf der einen Seite werden Lehrpläne mit konkreteren und verbindlicheren Vorgaben gewünscht, auf der anderen Seite wird jede Beschneidung der „pädagogischen Freiheit“ kategorisch abgelehnt. Im Gegenteil, der Ruf nach größerer pädagogischer Gestaltungsfreiheit ist unüberhörbar. Mitunter wurde allerdings darauf aufmerksam gemacht, dass zu große Spielräume für individuelle Entscheidungen die Gefahr unterrichtlicher Beliebigkeit erhöhen.

Vielleicht hängt dieser Widerspruch damit zusammen, dass einige Lehrkräfte, die nach größeren Freiräumen riefen, zugleich Unsicherheiten signalisierten, wie mit ihnen umzugehen sei, und entsprechende Entscheidungskriterien, aber auch Materialien und Hilfen erwarteten.

Die Innovationsimpulse von Lehrplänen sind stärker,

wenn sie sich nicht darauf beschränken, gängige Unterrichtspraxis verallgemeinert zu beschreiben und auf diese Weise zu legitimieren, sondern den Versuch unternehmen, neue reformorientierte Ideen und fachdidaktische Erkenntnisse in die Schulen zu bringen.

Lehrplantheoretisches Fazit:

Lehrpläne mit innovativem Anspruch, die der Einzelschule größere „Gestaltungsautonomie“ zur Profilbildung einräumen, können die Innovationsbereitschaft der „Betroffenen“ stimulieren und Impulse für Schulentwicklung „vor Ort“ geben. Vorausgesetzt, die Qualität dieser Lehrpläne und ihre Konstruktionsprinzipien finden die erforderliche Akzeptanz. Vorausgesetzt, sie treffen auf ein aufgeschlossenes Kollegium und entfaltete Formen curricularer Kooperation.

Literatur:

- ROBINSOHN, S. B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin-Spandau 1967.
- SANTINI, B.*: Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Basel 1971.
- SCHIRP, H./HAENISCH, H.*: Lehrplanentwicklung und Lehrplanarbeit. Zur Funktion von Lehrplänen und Handreichungen. Soest 1984.
- TILLMANN, K-J.*: Lehrpläne - (k)ein Thema für den Schulalltag? In: Pädagogik, Heft 5/96, S. 6 - 8.
- TILLMANN, K-J.* (Hrsg.): Lehrpläne und curriculare Kooperation im Schulalltag. Ergebnisse empirischer Untersuchungen an hessischen Schulen. Bielefeld 1996.
- VOLLSTÄDT, W.*: Rahmenlehrpläne und Schulcurriculum. In: *ROLFF, H-G.* (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 297 - 325.
- VOLLSTÄDT, W.* u. a.: Lehrpläne und Lehreralltag. Einführung neuer Rahmenpläne in Hessen. Hess. Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS). Wiesbaden 1995. (Materialien zur Schulentwicklung, Heft 22)
- VOLLSTÄDT, W.*: Unterrichtsplanung im Schulalltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik, Heft 4/96, S. 17 - 22.
- VOLLSTÄDT, W.* u. a.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen 1999.

3 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des hessischen Rahmenlehrplans zur Altenpflegeausbildung

Ein weiterentwickelter Rahmenplan für die Altenpflegeausbildung muss konsequenter und klarer in allen seinen Teilen das Lernfeldkonzept verdeutlichen und erläutern, die zu entwickelnde Handlungskompetenz ins Zentrum rücken und die „vor Ort“ in der jeweiligen Altenpflegeschule zu treffenden Planungsentscheidungen herausfordern und erleichtern.

3.1 Erläuterung und Umsetzung des Reformanspruchs

In der Einleitung des Rahmenplans wird auf Seite 5 aus der Begründung zum Altenpflegegesetz das gesetzlich verbindliche Lernfeldkonzept der Altenpflegeausbildung zitiert, das fächerintegrativen Unterricht und ein handlungs- und problemorientiertes Lernen verlangt. Unter Punkt 1 auf Seite 6 wird kurz erläutert, was unter dem Lernfeldansatz zu verstehen ist. In den Zielformulierungen für einzelne Lernfelder wird diesem Anspruch weitgehend Rechnung getragen. Diese übergreifenden Ziele sind kompetenzorientiert (operationalisiert) formuliert.

In den übrigen Lehrplanvorgaben findet allerdings das Lernfeldkonzept keine Berücksichtigung, Im Gegenteil, sein Verständnis und seine Umsetzung wird durch die Fülle der gleichrangig aufgezählten Unterrichtsinhalte aus den einzelnen pflegerelevanten Bezugswissenschaften erheblich erschwert. Sollen all diese Inhalte mit gleichem Gewicht bearbeitet werden, sind Stoff-Zeit-Probleme vorprogrammiert. Es wird nicht ausdrücklich vermerkt, dass die kompetenzorientierten Lernziele der entscheidende und einzig verbindliche Maßstab der Ausbildung sind. Warum es ein „Rahmen“plan ist, bleibt somit der Interpretation des Lehrplan-Nutzers bzw. der Nutzerin überlassen.

Empfehlung:

Der im Rahmenplan projektierte „Reformanspruch“ mit Blick auf Lernfeldkonzept und berufliche Handlungskompetenz sollte knapp, aber verständlich erläutert werden. Generell sollte erklärt werden, was mit „Rahmenplan“ gemeint ist, und eine kurze Einführung zum unterschiedlichen Stellenwert der verschiedenen Lehrplanelemente enthalten sein. Der Nutzer / die Nutzerin des Rahmenplans sollte außerdem erfahren, welche verbindlichen Entscheidungen bereits getroffen wurden und was schulintern oder gar individuell entschieden werden muss bzw. kann.

Die Differenzierung nach verbindlichen und unverbindlichen Vorgaben ist wichtig. Erfahrungsgemäß werden, wenn dies nicht ausdrücklich im Lehrplan vermerkt ist, alle Vorgaben gleichermaßen als verbindlich angesehen und auch so bearbeitet

Z.B.: „Die Hauptziele sind verbindlich vorgegeben, über Teilziele auf dem Weg zu diesen Hauptzielen kann vor Ort entschieden werden, die Zuordnung der Unterrichtsinhalte muss im schulinternen Curriculum vorgenommen werden. Die Bearbeitung entsprechender Inhalte kann auch in anderen Lernfeldern erfolgen als im Rahmenplan angegeben. Die Planung des methodischen Vorgehens erfolgt ebenfalls in der Altenpflegeschule.“ Hier kann der Rahmenplan ggf. Anregungen geben.

3.2 Notwendigkeit der Konkretisierung des Rahmenplans durch schulinterne Curricula und die Entwicklung einer zeitlichen Zuordnung

Der Rahmenplan ist erfreulich offen für die langjährigen Erfahrungen der Altenpflegesschulen und die dort bewährten schulinternen Curricula. Letztere müssen allerdings mit Blick auf die Realisierung und grundlegenden Anforderungen des Lernfeldkonzeptes prinzipiell überarbeitet werden. Es gibt zahlreiche Signale aus Altenpflegesschulen, dass sich die Entwicklung einer Ziel-Stoff-Zeit-Struktur für die drei Ausbildungsjahre als eine komplizierte und aufwändige Aufgabe erweist, für die dringend Anregungen gewünscht werden.

Empfehlung:

Im Vorwort des Rahmenplans sollte kurz erläutert werden,

- welche wichtige Rolle die schulinternen Pläne (Curricula) bei der Umsetzung des Rahmenplans in der jeweiligen Altenpflegeschule spielen
- worauf dabei zu achten ist
- und welche Verantwortung damit verbunden ist.

Unter Umständen empfiehlt es sich sogar dort die Überarbeitung bzw. die Ausarbeitung schulinterner Curricula zu einer verbindlichen Aufgabe zu erklären

Empfehlung:

Bei der Überarbeitung des Rahmenplans sollte ferner darüber nachgedacht werden, ob eine Empfehlung für die zeitliche Zuordnung und Abfolge der Lernfelder für die drei Ausbildungsjahre, ähnlich wie im Material des Kuratoriums Deutsche Altershilfe auf Seite 41, gegeben werden kann. Vielleicht genügt auch nur ein Verweis auf dieses Material, um die Unsicherheit zu beseitigen, dass diese Verteilung durchaus verwendet werden darf, sofern sie den konkreten Bedingungen angepasst wird.

3.3 Präzisierung und Konkretisierung der kompetenzorientierten Ziele

Ein weiterentwickelter Rahmenplan für die Altenpflegeausbildung darf das Hauptziel „Berufliche Handlungskompetenz“ nicht nur proklamieren, sondern muss mit allen seinen Teilen auf diese zentrale Aufgabe orientieren und durch eine entsprechende Fokussierung dem veränderten Qualitätsanspruch an die Ausbildung Rechnung tragen.

Die größten Probleme und Unsicherheiten bei der Umsetzung des Rahmenplans treten offensichtlich bei der Präzisierung und Konkretisierung der **kompetenzorientierten Lernziele** auf.

Es werden Ziele vorgegeben, die sich in ihrer Reichweite deutlich unterscheiden:

Ebene	Bezug	Hess. Rahmenlehrplan
Ziele, die für einen gesamten Lernbereich gelten	Lernbereich 1	Seite 9
	Lernbereich 2	Seite 25
	Lernbereich 3	Seite 29
	Lernbereich 4	Seite 31
Ziele, die nur für ein Lernfeld gelten	Lernfeld 1.4	Seite 23
	Lernfeld 1.5	Seite 24
Ziele, die nur für mehrere Teil-Lernfelder oder ein Teil-Lernfeld gelten	Teil-Lernfeld 1.3.1/1.3.6 – 1.3.17 ohne 1.3.16	Seite 11
	Teil-Lernfeld 1.3.2	Seite 19
	Teil-Lernfeld 1.3.3 – 1.3.5	Seite 20
	Teil-Lernfeld 1.3.16	Seite 21
	Teil-Lernfeld 1.3.18	Seite 22

Es fällt auf, dass im Rahmenplan für unterschiedliche curriculare Einheiten und nicht durchgängig für alle Lernfelder Ziele formuliert sind. So gibt es z.B. Ziele für den gesamten Lernbereich 1 und für die Lernfelder 1.4 und 1.5, aber keine Ziele für die Lernfelder 1.1; 1.2; 1.3 insgesamt; dafür aber für die Teillernfelder von 1.3.1 – 1.3.18. Es gibt Ziele für die Lernbereiche 2, 3, und 4, aber keine Ziele für die dazugehörigen Lernfelder, obwohl diese die grundlegenden curricularen Bausteine sein sollen. Damit wird die Ausarbeitung der erforderlichen Zielhierarchie vollständig in die Hände der Lehrkräfte gelegt, was nicht selten als Überforderung erlebt wird. Da die Lernziele (die angestrebten Ergebnisse bei der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz) letztlich der entscheidende und einzig verbindliche Maßstab im Lernfeldkonzept sind, entstehen Unsicherheiten, Lücken und Freiräume für unterschiedliche Interpretationen, wenn das Zielsystem so lückenhaft bleibt.

Für die systematische Entwicklung und Förderung beruflicher Handlungskompetenz reichen die im Rahmenplan vorgegebenen Ziele nicht aus. Die notwendigen Lernprozesse sind auf der Zielebene nicht klar genug strukturiert. Für die Planung des Unterrichts erhalten deshalb die Lehrkräfte vom Rahmenplan nicht die erforderliche Orientierung. Somit besitzt der Rahmenplan für die Ausarbeitung der schulinternen Curricula nur einen geringen Stellenwert und es entsteht die Gefahr, dass viele Lehrkräfte sich

doch wieder an die bewährte Inhaltsstruktur halten und „stoffgesteuert“ unterrichten. Auf diese Weise kann jedoch das Lernfeldkonzept nicht umgesetzt werden.

Empfehlung:

Der Rahmenplan sollte durch eine Zielhierarchie ergänzt werden, in der es kompetenzorientierte Zielformulierungen für alle Lernbereiche, Lernfelder und Teillernfelder gibt, die insgesamt den Beitrag der Altenpflegeausbildung zur beruflichen Handlungskompetenz beschreibt, die Zuordnung der fachlichen Inhalte ermöglicht und die Fächerintegration herausfordert.

Dabei sollte auch gekennzeichnet werden, welche grundlegenden Ziele als verbindlich angesehen werden müssen und wo die Zielhierarchie lediglich eine Empfehlung für die Aufgliederung in Teilzeile darstellt. Dieses Material kann auch als zusätzliche Handreichung angelegt sein, wie dies in Nordrhein-Westfalen geschehen ist.

3.4 Verzahnung der Lernorte Schule und Praxis bereits auf der Ebene des Rahmenlehrplans

Wenn das entscheidende Ziel der Altenpflegeausbildung in der Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz besteht, steht fest, dass dieses Lernziel nur durch eine eng aufeinander bezogene theoretische und praktische Ausbildung erreicht werden kann. Handlungskompetenz als komplexe Verhaltensdisposition kann letztlich nur durch eigenes Handeln entwickelt werden und braucht demzufolge auch reales berufliches Handeln. Deshalb erhält die praktische Ausbildung in den Pflegeeinrichtungen eine deutlich höhere Verantwortung als eigenständige Ausbildungsphase mit eigenen Bildungsaufgaben, zumal die Ausbildung am Lernort Praxis mit 2500 Stunden im Vergleich zur Ausbildung am Lernort Schule mit 2100 Stunden mehr als die Hälfte der Ausbildungszeit beansprucht.

In der Ausbildung am Lernort Schule können zwar

- praktische Erfahrungen ausgewertet,
- Probleme der praktischen Pflege analysiert und diskutiert
- reale praktische Pflegefälle als Ausgangspunkt der Erarbeitung von Pflegekonzepten genommen werden,

Pflege selbst kann aber im besten Fall nur im Demo-Raum simuliert werden.

Jedoch darf der Beitrag einer handlungsorientierten Theorie-Ausbildung für die Vermittlung der notwendigen, Sach-, Verfahrens-, Norm- und Wertkenntnisse, die Entwicklung geistiger Fähigkeiten und die Anbahnung praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Herausbildung berufsspezifischer Einstellungen nicht gering geschätzt werden.

Wenn allerdings praktische und theoretische Ausbildung nur formal aufeinander bezogen sind, kann dem Anspruch auf Kompetenzförderung nicht in der erforderlichen Qualität nachgekommen werden. Die Entwicklung und Förderung beruflicher Handlungskompetenz durch das Lernfeldkonzept verlangt eine enge Koordination und Kooperation zwischen schulischer und praktischer Ausbildung, ein abgestimmtes curricular-inhaltliches und methodisches Vorgehen. Sie braucht den Auf- und Ausbau von Vernetzungsstrukturen zwischen den Ausbildungsbetrieben und Altenpflegeschulen und vor allem gemeinsame und abgestimmte Ausbildungspläne auf der Basis eines gemeinsamen Rahmenplans.

In Hessen wurde zuerst der Rahmenplan für den Lernort Schule und anschließend für den Lernort Praxis entwickelt. Damit kann dem Qualitätsanspruch des Lernfeldkonzepts (zunächst) zwangsläufig nur zum Teil Rechnung getragen werden.

Empfehlung:

Die Altenpflegeausbildung nach dem Lernfeldkonzept braucht einen gemeinsamen Rahmenplan für die theoretische und praktische Ausbildung, in dem die kompetenzorientierten Lernziele im Zentrum stehen und ihnen die grundlegenden Lerntätigkeiten und verbindlichen Lerninhalte der theoretischen und praktischen Ausbildung in einer vertikalen und horizontalen Vernetzung zugeordnet sind.

3.5 Verbesserung der Orientierungs- und Unterstützungsfunktion des Rahmenlehrplans

Empfehlung:

Um Ausbildungsverantwortlichen an beiden Lernorten eine schnelle Orientierung zu ermöglichen, sollte der Rahmenplan sowohl optisch als auch inhaltlich so gestaltet werden, dass

- die Inhalte eines Lernbereichs zunächst als Übersicht, beispielsweise in Form eines Schaubilds dargestellt werden,
- die Zielhierarchie die im Ausbildungsverlauf zu erwerbenden Kernkompetenzen in den Vordergrund stellt,
- die Verknüpfung zwischen verschiedenen Lernfeldern auch optisch, z.B. durch ein Symbol gekennzeichnet wird,
- eine zeitliche Verortung als Empfehlung bzw. Anregung für Ausbildungsverantwortliche enthalten ist, ohne dabei restriktiv zu sein (s.o.).

Empfehlung:

Es sollte darüber nachgedacht werden, ob die Fülle an Unterrichtsinhalten sortiert werden kann in ein Kerncurriculum (verbindliche Inhalte) und unverbindliche (mögliche) Inhalte. Die Prüfungen stellen dann fest, inwieweit die formulierten Ziele erreicht wurden und sollten sich auch nur auf die verbindlichen Inhalte beziehen.

3.6 Weiterentwicklung der Lernfeldbeschreibungen, insbesondere von Lernfeld 1.3

Im Rahmen der Evaluation wurde vielfach beklagt, dass die Zielformulierungen und auch die Inhaltsbeschreibungen für zahlreiche Lernfelder im Hessischen Rahmenlehrplan primär auf „Kopfarbeit“ ausgerichtet sind. Wie bereits unter Punkt 3.1 und 3.2 ausgeführt, ist es für eine kompetenzorientierte Altenpflegeausbildung notwendig, dass Lerngegenstände bereits im Curriculum auf die Handlungsebene einer Pflegefachkraft übersetzt werden. Gerade bei Lernfeldern, die eher abstrakte Themen beinhalten, wie beispielsweise 3.1 (Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen beim altenpflegerischen Handeln berücksichtigen) und 3.2 (An qualitätssichernden Maßnahmen in der Altenpflege mitwirken) ist die gelingende Konkretisierung abstrakter Inhalte von großer Bedeutung für einen gelingenden Lernprozess.

Im Hinblick auf das sehr umfassende Lernfeld 1.3., wurde im Rahmen der Evaluation immer wieder die schwere Handhabbarkeit aufgrund von Größe und Umfang beklagt. Bei der Entwicklung des Hessischen Rahmenlehrplans in den Jahren 2003 /2004 waren die Teillernfelder 1.3.6 bis 1.3.15 und 1.3.17 als eigenständiges Teillernfeld „Pflege in besonderen Lebens- und Bedarfssituationen“ zusammengefasst worden. Dahinter stand die Überlegung die Inhalte der Teillernfelder nach drei Grundsätzen zu bearbeiten

1. Darstellung der gesunden Funktionen bestimmter Organbereiche
2. Bezug der pflegerischen Themen auf die Unterstützung der gesunden Funktionen hinsichtlich prophylaktischer Elemente sowie Pflegemaßnahmen bei speziellen Erkrankungen
3. Behandlung von Störungen und Krankheiten

(vgl. HSM 2003, S. 8)

Diese Vorgehensweise stößt jedoch beim Versuch einer handlungsorientierten Vermittlung an ihre Grenzen, da die Bearbeitung in der o.a. Form am besten in der klassischen Fächersystematik erfolgt und aus diesem Grund eine handlungsorientierte Vermittlung eher erschwert wird.

Empfehlung:

Insbesondere in Lernfeld 1.3. sollten die zahlreichen Zwischenüberschriften stärker kompetenzorientiert formuliert werden. Die vorliegende Systematik sollte ggf. „umsortiert“ werden unter Berücksichtigung der angestrebten Handlungskompetenzen. Dabei sollte auch bereits die Transfermöglichkeit in den Lernort Praxis bzw. die Verzahnung mit diesem Lernort mitbedacht werden.