



**BLZwG**

# **Konzepte für eine Berufsausbildung mit drei Lernphasen**

Hansruedi Kaiser

April 2001

Skripten der Lehrerweiterbildung am  
Bildungszentrum für Gesundheitsberufe  
Kanton Solothurn

Nr. 4

Zum Autor:

Hansruedi Kaiser (Dr. phil.) ist zur Zeit Leiter der Abteilung Lehrerweiterbildung am Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn. Der Grundstock des Wissens, auf dem er aktuell aufbaut, entstand in langjähriger universitärer Forschungs- und Lehrtätigkeit zu den Themen Lernen, Denken und kooperatives Problemlösen. Dem folgten praktische Umsetzungen bei der Entwicklung von Expertensystemen (UBS), bei der Gestaltung computerbasierter Lernmöglichkeiten (Beratung diverser Firmen), im Bereich Mensch-Computer-Interaktion (Lehraufträge an Fachhochschulen und im Rahmen des Nachdiplomstudiums Informatik und Telekommunikation) und bei der Entwicklung flexibler Formen der Lehrerweiterbildung (Departement Berufsbildung des Schweizerisches Rotes Kreuz). Im Rahmen der Arbeit beim SRK kamen dazu noch Arbeiten zur Gestaltung ganzer Ausbildungssysteme.

### **Copyright**

2001

Hansruedi Kaiser und  
Abteilung Lehrerweiterbildung  
Bildungszentrum für Gesundheitsberufe  
Kanton Solothurn  
Areal Kantonsspital  
4601 Olten  
Telefon 062 311 43 64  
Email hkaiser\_ol@spital.ktso.ch

# Inhalt

1	Grundideen .....	2
1.1	Ziel: Ausbildung für die Praxis .....	2
1.1.1	Aufbau von Kompetenzen .....	2
1.1.2	Weiterentwicklung durch Reflexion .....	2
1.2	Struktur: Gliederung in drei Phasen .....	3
1.2.1	Lerntheoretische Grundlagen .....	3
1.2.2	Organisation in Phasen.....	4
1.3	Organisation in Modulen.....	5
2	Gefässe.....	6
2.1	Die Module der Grundphase .....	6
2.1.1	Situationsorientierte Module .....	6
2.1.2	Fachorientierte Module in der Grundphase .....	8
2.1.3	Integrierendes Modul .....	9
2.2	Instrumente im Praktikum .....	10
2.2.1	Kleingruppenunterricht .....	10
2.2.2	Fallbesprechung.....	11
2.3	Module der Aufbauphase.....	12
2.3.1	reflexionsorientierte Module.....	12
2.3.2	Fachorientierte und integrierende Module in der Aufbauphase.....	13
3	Inhalte und Unterrichtsideen .....	13
3.1	Ideen für ein <i>situationsorientiertes Modul</i> .....	13
3.1.1	Modultitel.....	13
3.1.2	Umfang.....	13
3.1.3	Kernsituation .....	13
3.1.4	Welche Kompetenzen kann man von den Lernenden nach abgeschlossenem Modul erwarten?.....	13
3.1.5	Theoretische Grundlagen, die in diesem Zusammenhang behandelt werden müssen .....	14
3.1.6	Querverweise.....	14
3.2	Ideen für ein Thema in einem fachorientierten Modul der Grundphase .....	14
3.2.1	Thema.....	15
3.2.2	Rezepte .....	15
3.2.3	Übersicht über das Hintergrundwissen.....	15
3.2.4	Konzepte des Hintergrundwissens im Detail.....	16
3.3	Ideen für ein Thema in einem fachorientierten Modul der Aufbauphase.....	16
3.3.1	Thema.....	17
3.3.2	Die Begriffswelt .....	17
3.3.3	Vernetzung und Kontext .....	17
3.3.4	Konzepte.....	18
4	Literatur .....	19

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

Modere Berufsausbildungen befinden sich irgendwo dazwischen, d.h. Teile der Ausbildung erfolgen an einer "Schule" andere in der "Praxis". Dies führt natürlich sofort zur Frage, welche Teile denn wo anzusiedeln sind, wenn eine möglichst optimale Arbeitsteilung zwischen diesen beiden Institutionen garantiert werden soll.

Wir stellen hier eine mögliche Aufteilung basierend auf lerntheoretischen Erwägungen dar. In Zentrum steht dabei eine Beschreibung der Aufgaben, welche die Schule übernimmt. Die Darstellung ist eine Mischung von grundsätzlichen Überlegungen, die für jede Berufsausbildung von Interesse sind, und von Umsetzungsbeispielen bzw. Umsetzungsideen, die am Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn erprobt wurden oder in Erprobung sind.

### **Das Curriculum; eine Beschreibung der Ausbildung in vier Schichten**

Aus schulischer Sicht wird eine Ausbildung typischerweise in Form eines Curriculums umschrieben. Dies ist meist kein homogenes Werk, sondern besteht aus einer Sammlung von Papieren, die einzelne Aspekte des Ausbildungsgeschehens mehr oder weniger konkret festlegen. Grob lassen sie sich in vier Schichten einteilen:

1. Ausbildungsziele
2. Grundideen der Ausgestaltung der Ausbildung
3. Gefässe, in welchen die Ausbildung stattfindet
4. konkrete Inhalte und Unterrichtsideen

#### **1. Ausbildungsziele**

Die Ausbildungsziele werden meist von politischen Instanzen festgelegt und bilden so einen vorgegebenen äusseren Rahmen, in den sich das Curriculum einzupassen hat. Die Ziele sind naturgemäss der Teil eines Ausbildungskonzeptes, der sich am wenigsten schnell ändert.

#### **2. Grundideen der Ausgestaltung der Ausbildung**

Die Grundideen legen die allgemeine Struktur einer Ausbildung und ihre pädagogische Ausrichtung fest. Auch sie bleiben im Allgemeinen über längere Zeit konstant.

#### **3. Gefässe**

Gefässe sind grössere Ausbildungseinheiten, aus denen sich die gesamte Ausbildung bausteinartig zusammensetzt (Phasen, Fächer, Module etc.). Gefässe haben einen Titel, der als grobe Inhaltsangabe für die dort zu vermittelnden Inhalte dient. Zentral für die Beschreibung der Gefässe sind die Ziele, die innerhalb der einzelnen Gefässe im Hinblick auf das Gesamtziel der Ausbildung erreicht werden sollen.

Gefässe sind weniger langlebig als Grundideen. Die Definition der einzelnen Gefässe kann flexibel den Rückmeldungen aus der Praxis angepasst werden.

#### **4. Inhalte und Unterrichtsideen**

Damit Unterricht konkret durchgeführt werden kann, müssen die Gefässe mit konkreten Inhalten und Unterrichtsideen gefüllt werden.

Inhalte und Unterrichtsideen sind am schnelllebigsten. Idealerweise werden sie bei jeder Durchführung eines Gefässes aufgrund der Auswertung der damit gemachten Erfahrungen angepasst.

# 1 Grundideen

## 1.1 Ziel: Ausbildung für die Praxis

Oberstes Ziel einer Berufsausbildung muss es sein, die Lernenden im Berufsalltag handlungsfähig zu machen.

### 1.1.1 Aufbau von Kompetenzen

Es genügt deshalb nicht, einfach Wissen zu vermitteln. Es muss vielmehr erreicht werden, dass die Lernenden auch in der Lage sind, dieses Wissen zur Bewältigung von konkreten Situationen im Berufsalltag einzusetzen. In diesem Zusammenhang wird von *Kompetenz*<sup>1</sup> gesprochen. *Kompetenz* ist definiert als: Die Fähigkeit zur Bewältigung einer bestimmten Klasse von Situationen das dazu notwendige Wissen und die entsprechenden Fertigkeiten (kurz: Ressourcen) zu mobilisieren (Le Boterf, 1998). Das Ziel der Ausbildung ist also der Aufbau geeigneter Kompetenzen.

Dabei sind zwei Punkte zu beachten: Einmal ergeben sich Kompetenzen nicht von allein, wenn das entsprechende Wissen, die notwendigen Ressourcen vorhanden sind. Das Mobilisieren dieses Wissens ist ein Aspekt der Kompetenz, der separat gelehrt und gelernt werden muss. Und zum zweiten sind Kompetenzen situationsspezifisch. Wenn eine Person gelernt hat, eine bestimmte Situation zu bewältigen, ist damit nicht gesagt, dass sie auch andere, ähnliche Situationen bewältigen kann (Le Boterf, 1997). Die Ausweitung einer Kompetenz auf eine breitere Klasse von Situationen setzt Erfahrungen mit unterschiedlichen Situationen aus dieser Klasse voraus. Beide Lernvorgänge benötigen Zeit.

### 1.1.2 Weiterentwicklung durch Reflexion

Der Aufbau beruflicher Kompetenzen kann kaum im Rahmen einer Grundausbildung abgeschlossen werden, sondern muss sich ins aktive Berufsleben hinein weiter fortsetzen - in der Regel noch jahrelang (Benner, 1994, Mérö, 1990, Kaiser, 2001b). Soll in diesen nach Abschluss der Grundausbildung entstehenden Kompetenzen das an der Schule vermittelte Wissen weiterhin zum Tragen kommen, muss es in geeigneter Form vorhanden sein. Zudem müssen die Lernenden über Techniken und Gewohnheiten verfügen, die es ihnen erlauben, dieses Wissen bei der Entwicklung weiterer Kompetenzen zu nutzen.

In der Schule vermittelbares Wissen in der Form von Theorien und Modellen eignet sich in den seltensten Fällen als Grundlage, um daraus konkrete Handlungspläne abzuleiten (Dreyfus & Dreyfus, 1987), denn zur Bewältigung realer Situationen sind immer jede Menge Details von Bedeutung, die von den Theorien und Modellen nicht berücksichtigt werden können. Entsprechend müssen diese auch immer viele Details der konkreten Handlungen offen lassen. Leitend beim Entwurf einer Handlung ist in der Praxis deshalb zuerst einmal die konkrete Erfahrung mit ähnlichen Situationen (Dreyfus & Dreyfus, 1987b, Suchman, 1987, Schank, 1989, Kaiser, 2000).

Erst wenn die Handlung einmal entworfen ist, können Theorien und Modell gewinnbringend genutzt werden um zu reflektieren, ob dieser Entwurf auf ihrem Hintergrund sinnvoll ist. Dies

---

<sup>1</sup> **Achtung:** Der Begriff der *Kompetenz* wie er hier verwendet wird ist nicht identisch mit der gleichnamigen Entwicklungsstufe bei Dreyfus & Dreyfus (Benner et al. , 2000; Kaiser, 2001b). Voll ausgebildet *Kompetenzen* im Sinne von Le Boterf findet man bei Dreyfus & Dreyfus erst auf der Stufe der *Experten*.

kann vor der eigentlichen Ausführung der Handlung geschehen - sofern dazu Zeit ist - oder nach der Ausführung als eine Art Auswertung (Schön, 1983, 1986).

Zusammengefasst: Theorien und Modelle eignen sich selten als Planungswissen, sondern stellen vielmehr Reflexionswissen dar. Sie müssen entsprechend unterrichtet werden.

## 1.2 Struktur: Gliederung in drei Phasen

### 1.2.1 Lerntheoretische Grundlagen

Es geht also darum, einerseits direkt Kompetenzen und das dabei benötigte Wissen und die benötigten Fertigkeiten aufzubauen und andererseits Reflexionswissen zur Verfügung zu stellen. Da Wissen immer auf einen bestimmten Anwendungskontext bezogen ist, aus dem es nur schlecht gelöst und transferiert werden kann, ist es in beiden Fällen notwendig, dass die Lernenden bereits einen Bezug zum Anwendungskontext haben. Ist dies nicht der Fall, wird das Wissen im Bezug auf den Anwendungskontext "Schule" aufgebaut, aus dem es sich nur schwer in den Anwendungskontext "Praxis" überführen lässt. Es entsteht sogenannt "träges Wissen" (Mandl & Gerstenmaier, 2000).

Zu Beginn der Ausbildung sind entweder nur wenige Erfahrungen aus dem Handlungskontext vorhanden (bei Neulingen) oder dann sind diese Erfahrungen nur durch Alltagskonzepte strukturiert (bei Personen mit Berufserfahrung ohne formale Ausbildung). In beiden Fällen ist es wichtig, in einer ersten Phase der Ausbildung den Bezug zum Anwendungskontext über konkrete Situationen herzustellen, die eine Verbindung zu bekannten Alltagssituationen haben.

Da Theorien und Modelle vor allem als Reflexionswissen wirksam sind, können sie sinnvollerweise erst vermittelt werden, wenn bereits entsprechende Erfahrungen vorhanden sind, die reflektiert werden können. Negative Erfahrungen, d.h. Erfahrungen, bei denen sich in der Reflexion herausstellt, dass man es so besser nicht gemacht hätte, sind dabei allerdings wenig hilfreich. Denn da vor allem die Erinnerungen an konkrete Erfahrungen handlungsleitend sind, ist es notwendig, dass die Lernenden einen Schatz positiver Erfahrungen erwerben. In der Anfangsphase der Ausbildung benötigen sie deshalb zuerst einmal konkrete Handlungsanweisungen und wahrnehmungsleitende Raster, die ihnen erlauben, die gängigsten Situationen möglichst zufriedenstellend zu bewältigen.

Die selbständige Weiterentwicklung der Kompetenzen via Reflexion setzt voraus, dass bereits gewisse Kompetenzen vorhanden sind, dass das entsprechende Reflexionswissen gegeben ist und dass die Technik der Reflexion geübt wurde. Sinnvollerweise lässt sich daran erst in der zweiten Hälfte der Ausbildung arbeiten.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich ein Ausbildungskonzept in drei Phasen (vgl. Figur 1 vor allem die beiden äusseren Spalten; die mittleren beiden Spalten werden im Abschnitt 2 eingeführt).

#### ***Erwerb von Grundkompetenzen über konkrete Handlungsanweisungen***

In einer ersten Phase geht es darum, die Lernenden für typische Situationen handlungsfähig zu machen. Vermittelt werden konkrete Handlungsanweisungen und wahrnehmungsleitende Raster (im Folgenden kurz "Rezepte"), deren Anwendung bei der Bewältigung von "normalen" Situationen hilft. Damit die Lernenden diese Handlungsanweisungen und Wahrnehmungs raster im richtigen Kontext lernen, werden sie gebündelt in Anwendungskontexten vermittelt, zu denen die Lernenden bereits einen Alltagsbezug haben. Damit Kompetenzen entstehen, muss die Anwendung der Handlungsanweisungen und Wahrnehmungs raster intensiv geübt werden.

Ziel dieser Phase ist es, die Lernenden dazu zu befähigen, dass sie typische Situationen aufgrund einer *rezeptgeleiteten Planung* bewältigen können. Sie werden so fähig, Erfahrungen zu sammeln, die zu einem Grundstock ihres handlungsleitenden Erfahrungswissens werden können.

Phase	Modultyp/ Instrument	Ressourcen (-Ziele)	Kompetenzen (-Ziele)
Erwerb von Grundkompetenzen (Schule)	situationsorientiert	beherrschte Rezepte*	(rezeptgeleitetes) Planen
	situationsorientiert	situativ eingebettet Rezepte*	
	fachorientiert, integrierend	transferförderndes Hintergrundwissen	
	situationsorientiert, integrierend	Anwendungstechniken	
Sammeln von Erfahrungen (Praxis)	Kleingruppenunterricht	Anwendungstechniken	(rezeptgeleitete) Kompetenz
	Kleingruppenunterricht	transferförderndes Hintergrundwissen	
	tägliche Praxis	unreflektierte Erfahrungen	
	Fallbesprechung	reflektierte Erfahrungen	
Erwerb von Reflexionswissen (Schule und Praxis)	fachorientiert	reflexionsleitende Theorien und Modelle	reflektierte Kompetenz
	reflexionsorientiert	Reflexionstechniken und -gewohnheiten	
	reflexionsorientiert	reflektierte Erfahrungen	

\* Handlungsanweisungen und Wahrnehmungsraster

Figur 1: Phasen, Ausbildungsgefäße und Ausbildungsziele (vgl. Abschnitt 1.2 für die Bedeutung der äusseren beiden Spalten, Abschnitt 2 für die der inneren beiden)

### ***Sammeln von Erfahrungen***

In einer zweiten Phase handeln die Lernenden in realen Situationen und sammeln so konkrete Erfahrungen. Sie werden dabei so unterstützt, dass sie die in der ersten Phase aufgebauten Kompetenzen tatsächlich einsetzen und festigen. Die gemachten Erfahrungen werden in geeigneter Weise festgehalten, so dass sie einer späteren Reflexion zugänglich sind.

Das Ziel dieser Phase ist ein doppeltes: Einerseits bauen die Lernenden so für die Situationen, die sich aufgrund der *Rezepte* bewältigen lassen, einen handlungsleitenden Erfahrungsschatz auf. Sie erwerben für diesen Bereich *Kompetenzen*. Zum zweiten dienen die Erfahrungen aber auch als Grundlage für die Reflexion in der dritten Phase.

### ***Erwerb von Reflexionswissen***

In einer dritten Phase werden vorhandene Erfahrungen mit Theorien und Modellen verbunden und in ihrem Rahmen reflektiert. Zu diesem Zweck werden systematisch geordnet Theorien und Modelle eingeführt und dann die Reflexion der Erfahrungen anhand dieser Konzepte geübt.

Die Lernenden professionalisieren ihr Handeln dadurch, dass sie sich nicht einfach auf einen beliebigen Erfahrungsschatz abstützen, sondern im Rahmen professioneller Kriterien bewertete Erfahrungen einsetzen. Zudem legen sie den Grundstock für eine lebenslange Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen. Sie erreichen damit ein Niveau, das man im Vergleich zur einfachen *Kompetenz* als *reflektierte Kompetenz* bezeichnen könnte (vgl. *reflektierte Expertin* in Kaiser, 2001b).

### **1.2.2 Organisation in Phasen**

Dieser in drei Phasen gegliederte Lernablauf kann im Rahmen einer Ausbildung in verschiedenster Form auftreten. Z. B.:

- Sind bereits Erfahrungen vorhanden, können und müssen diese (im Sinne einer Professionalisierung) reflektiert werden, ohne dass es notwendig ist, zuerst die ersten beiden Phasen zu durchlaufen.
- Ist es möglich, Unterricht und konkrete Erfahrungen ineinandergreifend zu organisieren, kann Vermittlung und Einüben von konkreten Handlungsanweisungen und Wahrnehmungsrastern, Umsetzung und anschließende Reflexion im Rahmen einer relativ kurzen Unterrichtseinheit durchgespielt werden.
- etc.

Hier soll die Gliederung des Lernablaufs in drei Phasen für die Gestaltung der gesamten Ausbildung herangezogen werden. Zu Beginn der Ausbildung steht Unterricht der schwerpunktmässig der ersten Phase *Erwerb von Grundkompetenzen über konkrete Handlungsanweisungen* gewidmet ist. Dann folgt die Phase *Sammeln von Erfahrungen* im Praktikum. Und daran schliesst wieder Unterricht mit der Ausrichtung auf die Phase *Erwerb von Reflexionswissen* an.

## **1.3 Organisation in Modulen**

Unabhängig von den bisherigen lerntheoretisch motivierten Überlegungen werden die *Gefässe* im nächsten Abschnitt als Module beschrieben. Module sind in sich abgeschlossene Unterrichtseinheiten. Sie sind nicht zuletzt *Prüfungseinheit*, d.h. sie umfassen ein in sich abgeschlossenes, inhaltliches Ganzes, das als Einheit geprüft wird. Lernziel eines jeden Moduls ist der Erwerb bestimmter Kompetenzen. (Diese Definition ist kompatibel mit der von MODULA angestrebten Vereinheitlichung von Ausbildungseinheiten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Schweiz, vgl. Gindroz et al., 1999 bzw. [www.modula.ch](http://www.modula.ch))

Die Organisation der Ausbildung in Form abgeschlossener Module hat vor allem praktische Gründe. Sie ermöglicht es gezielter festzulegen, welche Teile der Ausbildung jenen Lernenden erlassen werden können, die bereits Vorkenntnisse mitbringen.



## 2 Gefässe

### 2.1 Die Module der Grundphase

Für Lehrende und Lernenden ist die Orientierung einfacher, wenn die einzelnen Gefässe ein klar erkennbares didaktisches Format haben. Dies lässt sich einfacher erreichen, wenn die einzelnen Gefässe eine bestimmte Perspektive gegenüber dem zu Lernenden einnehmen und wenn unterschiedliche Perspektiven in unterschiedlichen Gefässen behandelt werden. Hier werden für die Grundphase zu diesem Zweck drei Perspektiven unterschieden:

- **Bewältigung konkreter Situationen:** Im Vordergrund steht hier die Frage, wie eine identifizierte typische Situation konkret am besten bewältigt wird (*situationsorientierte Module*).
- **Systematischer Überblick über das Hintergrundwissen:** Organisierendes Konzept ist hier nicht die konkrete Situation sondern das benötigte Wissen mit seiner immanenten Logik, wie es sich im Rahmen von Fächern darstellen lässt (z. B. Anatomie, Physiologie etc.; *fachorientierte Module*).
- **Vernetzung aller Teilaspekte des zu Lernenden:** Jede Zerlegung einer tatsächlichen Praxissituation in "typische Situationen" und des dabei notwendigen Wissens in "Rezepte" bzw. Teile eines "Faches" ist zwar nützlich, drängt sich aber nicht direkt auf und muss auch wieder überwunden werden. Organisierendes Konzept ist hier also die Frage, wie sich echte Praxissituationen so analysieren lassen, dass der Bezug zu den einzelnen Ressourcen hergestellt werden kann und wie sich dann aus diesen Einzelteilen ein sinnvolles Vorgehen formen lässt (*integrierende Module*).

(Für einen Überblick über die Modultypen und die damit verbundenen Ziele vgl. die beiden mittleren Spalten von Figur 1.)

#### 2.1.1 Situationsorientierte Module

Ziel der Grundphase ist es, die Lernenden für typische Situationen handlungsfähig zu machen, so dass sie im folgenden Praktikum nicht "ertrinken", sondern freie Kapazitäten haben, um Lerngelegenheiten wahrzunehmen. Vermittelt werden deshalb konkrete Handlungsanweisungen und Wahrnehmungsraster (Rezepte), deren Anwendung bei der Bewältigung von "normalen" Situationen hilft. Damit dies gelingt, sind drei Dinge wichtig:

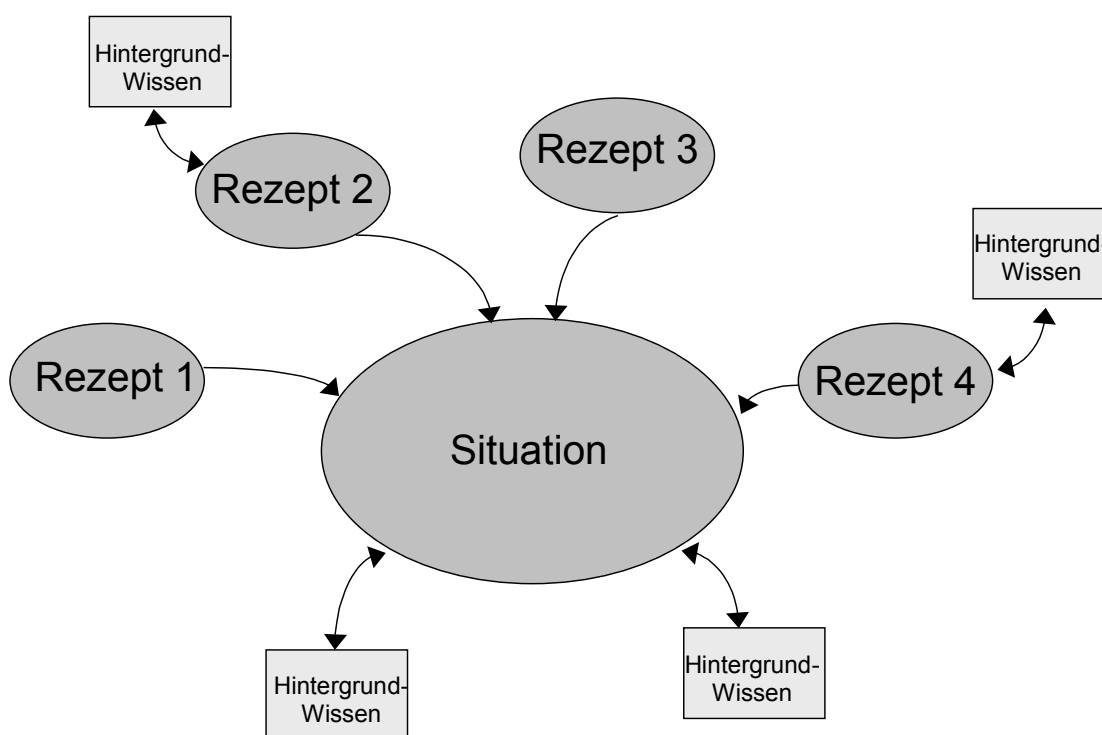
- Die Rezepte müssen sich tatsächlich zur Bewältigung der typischen Situationen eignen;
- die Lernenden müssen das Gelernte so "abspeichern", dass sie sich im entscheidenden Moment auch daran erinnern;
- die Lernenden müssen das Vorgehen soweit einüben, dass sie auch unter dem höheren Druck, den reale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

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

1. **Wahl von Kernsituationen:** Für jedes Modul wird eine typische Arbeitssituation ausgewählt, die als eine Art "Kristallisationskern" dienen kann. Damit sie diese Funktion erfüllt, müssen sich einerseits die wichtigsten Aspekte der im Modul vermittelten Inhalte anhand dieser Situationen illustrieren lassen. Andererseits muss es eine Situation sein, zu

denen die Lernenden aus dem Alltag bereits Vorerfahrungen mitbringen. Nur so können sie die Relevanz der Handlungsanweisung zur Bewältigung der Situation erkennen, was eine zentrale Voraussetzung dafür ist, dass das Gelernte geeignet "gespeichert" wird.

2. **Vorstellen der Kernsituation:** Die Situation wird zu Beginn des Moduls eingeführt und es wird sichergestellt, dass alle Lernenden eine möglichst konkrete und lebhaft Vorstellung davon haben.
3. **Bezugnahme auf Kernsituationen:** Bei allem, was im Laufe des Moduls an Wissen vermittelt und eingeübt wird, wird der Bezug zu dieser Situation hergestellt. Diese ist natürlich einmal Aufgabe der Lehrenden. Aber auch die Lernenden sollen angeregt und angeleitet werden, den Bezug herzustellen.
4. **Transfer weg von den Kernsituationen:** Gegen Ende des Moduls wird dann versucht, von der Situation, die als "Kristallisationskern" benutzt wurden, den Transfer zu anderen Situationen zu machen.



Figur 2 Komponenten eines *situationsorientierten Moduls*

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

- Wissen, das notwendig ist, um die Situation richtig zu verstehen: Manchmal fehlt den Lernenden einfach der Hintergrund, um eine Situation richtig einordnen zu können. Beispiel: Alter wird "naiv" mit Krankheit gleichgesetzt. Damit eine Situation mit "gesunden" alten Menschen im Zentrum richtig eingeordnet werden kann, muss deshalb einiges zum "normalen" Alterungsprozess gesagt werden.
- Wissen, das notwendig ist, um die wahrnehmungsleitenden Aspekte eines Rezeptes umsetzen zu können: Z. B. kann es sein, dass gewisse Merkmale auf die man bei der Anwendung eines Rezeptes achten muss nur verständlich sind, wenn man minimale Kenntnisse gewisser

physiologischer oder anatomischer Aspekte hat. Beispiel: Beim Puls messen braucht es etwas Kenntnisse über den Aufbau des Blutkreislaufs, damit man geeignete Stellen zum Messen findet.

Wichtig ist dabei aber, dass das im Zusammenhang mit einem *situationsorientierten Modul* vermittelte Hintergrundwissen sich auf das Nötigste beschränkt. Zusammenhängende Darstellungen wie "DER Alterungsprozess" oder "DER Blutkreislauf" gehören in ein *fachorientiertes Modul*.

Eine praktische Grösse für ein *situationsorientiertes Modul* ist vier Tage, so dass es zusammen mit Teilen *integrierender* und *fachorientierter Module* sowie gelegentlicher Feiertage in einer Woche Platz hat.

Ein situationsorientiertes Modul wird mit einer Modulevaluation abgeschlossen, in der die Lernenden die erworbenen praktischen Kompetenzen (Anwendung der Rezepte in der Beispielsituation bzw. verwandten Situationen) unter Beweis stellen. Dies kann z. B. so geschehen, dass man sie in einer Lernwerkstatt eine konkrete Aufgabe unter möglichst realistischen Bedingungen bewältigen lässt. "Realistisch" heisst dabei auch, dass sie bei ihrer Arbeit eine realistische Unterstützung erhalten. Immer wenn sie in der Praxis eine erfahrene Fachperson beiziehen würden bzw. sollten, sollten sie in der Evaluationssituation entsprechend eine Lehrende beiziehen können bzw. müssen. Dieser Abschluss sollte bei den Lernenden das sichere Gefühl hinterlassen "Jawohl, wenn diese Aufgabe in der Praxis auf mich zukommt, dann weiss ich, was ich zu tun habe, und kann gewisse (genau umschriebene) Teile auch selbständig ausführen".

Ziel jedes situationsorientierten Moduls ist es also, dass die Lernenden eine gewisse Menge von Rezepten so beherrschen, dass sie ihr Vorgehen in realen Situationen in der Praxis auf ihrer Basis planen können, und dass diese Rezepte so situativ verankert sind, dass die Lernenden sich ihrer in den entscheidenden Momenten erinnern (vgl. 3. Spalte in Figur 1).

### **2.1.2 Fachorientierte Module in der Grundphase**

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

Da es in der Grundphase darum geht, die Lernenden für typische Situationen handlungsfähig zu machen, muss das Wissen in einer Form vermittelt werden, die es erlaubt, daraus Rezepte als Ganzes oder in Aspekten abzuleiten. Dadurch werden die Lernenden in die Lage versetzt, bei der Anwendung die Rezepte der konkreten Situation anzupassen (siehe dazu das Beispiel in Abschnitt 3.1.5).

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

Ein fachorientiertes Modul läuft in der Regel über die ganze Phase und dürfte etwa einen halben Tag pro Woche einnehmen.

Es wird mit einer Modulevaluation abgeschlossen, in der die Lernenden ihre Kenntnisse über die wichtigsten Begriffe und Zusammenhänge im behandelten Fach unter Beweis stellen. Zu diesem

Zweck könnten die Lernenden eine Darstellung der im Modul behandelten Inhalte erarbeiten. Diese Darstellung braucht nicht zwingend schriftlich zu sein; graphische und bildnerische Darstellungen können den Zweck genauso gut erfüllen. Dieser Abschluss sollte bei den Lernenden das sichere Gefühl hinterlassen "Ich sehe, wie die verschiedenen Teile von Hintergrundwissen, die in den *situationsorientierten Modulen* wichtig waren, zusammenhängen und kann einiges aus allgemeinen Prinzipien etc. ableiten".

Ziel jedes fachorientierten Moduls ist es also, den Lernenden eine zusammenhängende Darstellung gewisser Aspekte des Hintergrundwissens zu vermitteln, die es ihnen erlaubt, die Rezepte der *situationsorientierten Module* bei der Anwendung in gewissen Grenzen der konkreten Situation anzupassen (vgl. 3. Spalte in Figur 1).

### 2.1.3 Integrierendes Modul

Im Rahmen der ersten Phase besteht mannigfacher Integrationsbedarf:

- Zwischen der systematischen Darstellung in *fachorientierten Modulen* und den praktischen Anwendungen in *situationsorientierten Modulen*
- Zwischen Brocken von Hintergrundwissen in verschiedenen *situationsorientierten Modulen*
- Zwischen allen *situationsorientierten Modulen*
- Zwischen allen *fachorientierten Modulen*

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

Darüber hinaus ist es aber auch notwendig, die Verbindung zum kommenden Praktikum herzustellen, d.h. eine Integration zu schaffen:

- Zwischen den Übungssituationen in der Schule und dem anschließenden Praktikum

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

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

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

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

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

Ziel eines *integrierenden Moduls* ist es also einerseits, die verschiedenen Inhalte einer Phase miteinander zu verknüpfen und andererseits, den Übergang ins Praktikum sowohl inhaltlich (Anpassung von Rezepten) wie auch "technisch" (Einüben des Rückgriffs auf Schulwissen unter Praxisbedingungen) vorzubereiten (vgl. 3. Spalte in Figur 1).

## 2.2 Instrumente im Praktikum

Das Geschehen in der zweiten Phase, dem Praktikum lässt sich nicht in die schulbezogene Form des *Moduls* pressen. Deshalb sprechen wir hier von Instrumenten. Wie in Abschnitt 2.1 ist es aber auch hier das Ziel, Gefässe mit einer für Lehrende und Lernende klar erkennbaren didaktischen Struktur und Zielsetzung zu schaffen.

Im Abschnitt 1.2.1 wurde gefordert, dass die Lernenden im Praktikum so unterstützt werden müssen, dass sie die in der Grundphase aufgebauten Kompetenzen tatsächlich einsetzen und festigen. Die Erfahrungen sollten zudem in geeigneter Weise festgehalten werden, so dass sie einer späteren Reflexion zugänglich sind. Dabei ist es natürlich sinnvoll, auch bereits mit dieser Reflexion zu beginnen, soweit das möglich ist.

Dem zweiten Punkt dient von den im Folgenden vorgestellten Instrumenten die *Fallbesprechung*. Der erste Punkt wird im Rahmen des *Kleingruppenunterrichts* angegangen.

### 2.2.1 Kleingruppenunterricht

Eine der Schwierigkeiten, mit denen die Lernenden im Praktikum fertig werden müssen ist die, dass sie nicht einfach von den Anforderungen des Alltags überrollt werden, sondern Zeit finden, sich auf das in der Schule gelernte zu besinnen und es zur Anwendung zu bringen. Gelingt ihnen das, dann wird es als zweite Schwierigkeit immer wieder vorkommen, dass die gelernten *Rezepte* an die konkreten Bedingungen angepasst werden müssen und dazu allenfalls zusätzliches Hintergrundwissen notwendig ist, dass die Schule nicht vermittelt hat.

Der *Kleingruppenunterricht* unterstützt sie dabei. Er findet nahe der Praxis, in eigenen Schulräumen oder reservierten Sitzungszimmern statt. Organisiert und durchgeführt wird er von den für den entsprechenden Ausbildungsort zuständigen Ausbildungsverantwortlichen, d.h. von Lehrkräften, die von der Schule aus die Betreuung der Lernenden im Praktikum sicherstellen. Wie der Name sagt, treffen sich dabei alle Lernenden, die ihr Praktikum an einer Praktikumsinstitution absolvieren (gegebenenfalls auch mehrerer, benachbarter Institutionen).

Der Kleingruppenunterricht ist schwerpunktmässig auf die Planung von Tätigkeiten ausgerichtet. Was nicht heisst, dass innerhalb dieses Gefässes keine Reflexion gemachter Erfahrungen geschehen kann und soll, genauso, wie die Fallbesprechung über die "weiteren Schritte" Planungselemente enthält. Als Form eignen sich dazu Fallbearbeitungen in denen ein Fall (aus der aktuellen Praxis) geschildert und dann das weitere Vorgehen geplant wird. Damit der Unterricht die Funktion der Verbindung zwischen dem in der Schule erworbenen Wissen und der praktischen Umsetzung erfüllen kann, ist dabei wichtig, dass bei der Planung wirklich auf Konzepte aus der Schule zurückgegriffen wird. Da der Schulunterricht aber natürlich nie alle Spezialitäten der einzelnen Praktikumsinstitutionen vorwegnehmen kann, muss dieses Wissen adhoc ergänzt werden.

Ziel des *Kleingruppenunterrichts* ist es also, einerseits die Schülerinnen beim Anwenden des in der Schule gelernten zu unterstützen und entsprechende Techniken zu schulen und andererseits gezielt Hintergrundwissen zu ergänzen.

## **2.2.2 Fallbesprechung**

### **Ziel und Zweck der Fallbesprechung**

Im Praktikum machen die Lernenden Erfahrungen mit konkreten Situationen und diese Erfahrungen werden automatisch zu einem wichtigen Teil ihres handlungsleitenden Wissens. Wichtig ist deshalb, dass diese Erfahrungen reflektiert werden, so dass die Lernenden sie bewusst als positive bzw. negative Beispiele in ihren Erfahrungsschatz aufnehmen können.

Die Fallbesprechung soll sie bei der Lernenden diese Reflexion fördern. Konkret sind damit folgende drei Ziele verbunden:

1. **Aufbau eines reflektierten Erfahrungsschatzes**  
Einige Erfahrungen, die ihr berufliches Handeln prägen werden, werden nicht einfach als reine Erfahrung, sondern eben als "reflektierte" Erfahrung im Gedächtnis behalten.
2. **Erwerb einer Methodenkompetenz**  
Erlebtes anhand theoretischer Konzepte reflektieren können.
3. **Reflexion als Gewohnheit**  
Diese Art der Reflexion als Teil einer professionellen Arbeitshaltung regelmäßig machen.

Mit den beiden letzten Zielen wird ein Grundstock zu einer Haltung und Technik gelegt, die in der dritten Phase im Rahmen der reflexionsorientierten Module (vgl. 2.3.1) weiter entwickelt werden. Die Fallbesprechung findet als intensive Auseinandersetzung statt zwischen der Lernenden und der Lernbegleiterin, d.h. der Person, welche als Mitarbeiterin der Praktikumsinstitution die Lernende begleitet.

### **Ablauf der Fallbesprechung**

#### **Grundsatz**

Die Grundidee der Fallbesprechung ist einfach: Es wird eine konkrete, erlebte Situation einem theoretischen Konzept gegenübergestellt. Aus dieser Gegenüberstellung werden Konsequenzen für das weitere Praktikum gezogen.

Damit dies möglich ist, muss das Konzept Aussagen darüber machen, wie man in der konkreten Situation hätte vorgehen sollen. Es muss also ein handlungsleitendes Konzept sein.

Der "Fall", d.h. die konkrete Situation, ist eine Pflegesituation, in der Pflegeempfänger und Pflegenden vorkommen. Angeschaut wird die Situation des Empfängers und die erteilte Pflege.

#### **Vorbereitung der Fallbesprechung**

Die Lernende bereitet die Fallbesprechung möglichst selbständig vor.

1. Die Lernende beschreibt als Erzählung die Situation eines Pflegeempfängers und die erteilte Pflege.
2. Danach notiert sie sich zu einem oder zwei Praktikumszielen ein Konzept oder eine Handlungsanweisung, die in diesem Zusammenhang handlungsleitend sein könnten.
3. Und zuletzt beschreibt und beurteilt sie die erlebte Situation aus der Sicht des gewählten Konzeptes.
4. Die Lernende übergibt ihre Vorbereitungen rechtzeitig an die Praktikumsbegleiterin, so dass diese sie vor der Besprechung noch durchlesen kann.

### **Die eigentliche Besprechung**

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

Primäres Ziel der einzelnen Fallbesprechungen ist also der Aufbau eines Schatzes reflektierter Erfahrungen (vgl. Figur 1).

## **2.3 Module der Aufbauphase**

### **2.3.1 reflexionsorientierte Module**

Mit fortschreitender Ausbildung steht nicht mehr das Vermitteln von Rezepten, sondern der Erwerb von Reflexionswissen und die Reflexion gemachter Erfahrungen im Zentrum. In der Aufbauphase werden deshalb die *situationsorientierten Module* durch *reflexionsorientierte Module* ersetzt. Ziel dieser Module ist der Aufbau von Reflexionswissen als Basis für eine lebenslange Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen sowie die Reflexion bereits gemachter Erfahrungen. Es sind also drei Dinge ineinander verwoben zu vermitteln:

- geeignete theoretische Konstrukte wie Konzepte, Modelle, Theorien als Reflexionswissen;
- die Reflexion bereits gemachter Erfahrungen;
- die Kompetenz und die Gewohnheit, Reflexion in geeigneter Form auch nach Abschluss der Ausbildung zu betreiben.

(Grundlagen zum Erreichen des letzten Ziels werden bereits mit der *Fallbesprechung* gelegt; vgl. 2.2.2)

Dies setzt voraus, dass mögliche Inhalte wie Konzepte, Modelle etc. gut darauf hin überprüft werden müssen, ob sie sich überhaupt als Reflexionswissen eignen. Dies ist nur der Fall, wenn es möglich ist, die Erfahrungen mittels dieser Inhalte zu beschreiben und wenn diese Beschreibung zu einem Erkenntnisgewinn führt, wenn also erkennbar wird, ob sinnvoll gehandelt wurde, ob alternative Vorgehensmöglichkeiten bestehen etc..

Andererseits sollten im Unterrichtsverlauf nicht einfach diese Inhalte, sondern der tatsächliche Reflexionsvorgang im Zentrum stehen. Dies ergibt sich am einfachsten, wenn von konkreten Erfahrungen der Lernenden ausgegangen wird. Ein mögliches Vorgehen wäre etwa das folgende (vgl. Kaiser 2001a):

1. Die Lernenden erzählen von Erfahrungen, die sie in letzter Zeit gemacht haben und die sie beschäftigen.
2. Es wird ein geeignetes theoretisches Konstrukt gewählt, anhand dessen sich eine dieser Erfahrungen reflektieren lässt.
3. Das Konstrukt wird in seinen wesentlichen Aspekten dargestellt.
4. Die ausgewählte Erfahrung wird mit den Begriffen des Konstruktes beschrieben.
5. Aus der Gegenüberstellung der konkreten Erfahrung und des theoretischen Konstrukts werden Konsequenzen gezogen.

Dieses Grundschema lässt sich auf verschiedenste Arten variieren. Haben die Lernenden schon das nötige Vorwissen, können sie selbst ein Konzept vorschlagen und auch darstellen.

Andernfalls liegen Wahl und Präsentation bei der Lehrperson. Die Lehrperson kann direktiv eingreifen, wenn ein neues Konzept eingeführt oder vertieft werden muss. Sie kann die Führung mehr den Lernenden überlassen, wenn die Verarbeitung von Erfahrungen im Vordergrund stehen soll. Es lassen sich so also ganz unterschiedliche Unterrichtseinheiten gestalten.

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

Ziel der *reflexionsorientierten Module* ist es also, einerseits Technik und Gewohnheit der Reflexion aufzubauen und andererseits den Schatz reflektierter Erfahrungen zu erweitern.

### ***2.3.2 Fachorientierte und integrierende Module in der Aufbauphase***

Selbstverständlich werden in der Aufbauphase genauso wie in der Grundphase auch fachorientierte und integrierende Module benötigt. Sie unterscheiden sich im Wesentlichen nicht von der dort dargestellten Form. Zu beachten ist aber, dass in dieser Phase nicht die Anwendung von Wissen im Handlungsentwurf, sondern die Reflexion von Erfahrungen anhand des Wissens im Zentrum steht. Dies bedingt eine andere Form der Darstellung des Wissens in den *fachorientierten Modulen* (siehe dazu das Beispiel in Abschnitt 3.3).

## **3 Inhalte und Unterrichtsideen**

### **3.1 Ideen für ein *situationsorientiertes Modul***

Damit die Überlegungen hinter dem Konzept des situationsorientierten Moduls noch etwas anschaulicher werden, hier der Versuch, den mögliche Inhalte und Lernziele für ein Modul "Eintritt ins Heim" zu skizzieren.

#### ***3.1.1 Modultitel***

Eintritt ins Heim

#### ***3.1.2 Umfang***

7 Tage

#### ***3.1.3 Kernsituation***

Frau Wälti, 83-jährig, leidet seit längerer Zeit unter Diabetes mellitus Typ 2. Dadurch leidet sie unter Seh- und Hörbehinderung und ihre Mobilität ist eingeschränkt. Für sie ist es nicht mehr möglich, ihre Wohnung im 3. Stock eines Mehrfamilienhauses zu erreichen, Einkäufe zu tätigen und den Haushalt zu führen. Nachdem sie verschiedene Möglichkeiten geprüft hat, entscheidet sie sich für den Eintritt in das Alters- und Pflegeheim „Siselen“, das im benachbarten Quartier liegt

Frau Wälti ist sehr interessiert, verfolgt das Tagesgeschehen in ihrer Gemeinde und ist stets offen für Neues.

#### ***3.1.4 Welche Kompetenzen kann man von den Lernenden nach abgeschlossenem Modul erwarten?***

- Sie organisieren und begleiten (mit Unterstützung) einen Heimeintritt.



- Sie erstellen auf Grund einer Patientensituation selbständig den Entwurf für eine Pflegeplanung, der dann im Team besprochen wird.
- Sie führen mit Hilfe eines Formulars eine Pflegeanamnese selbständig durch, so dass andere damit arbeiten können.
- Sie arbeiten sich innert nützlicher Frist in die Grundzüge eines Patientendokumentationssystems ein und machen Einträge.
- Sie bedienen ein Hörgerät und passen es an.
- Sie zeigen dem Pflegeempfänger die Vorteile eines Hörgerätes auf.
- Sie kommunizieren angemessen mit Blinden / Hörgeschädigten.

### ***3.1.5 Theoretische Grundlagen, die in diesem Zusammenhang behandelt werden müssen***

- Bedeutung des sozialen Netzes
- Lernfähigkeit im Alter
- Planung eines Heimeintritts
- Zimmergestaltung
- Tagesablauf im Heim
- Umgang mit Sehbehinderten, Sehhörbehinderten und Blinden
- Umgang mit Hörbehinderten, Tauben
- Pflegeanamnese
- Demographie / Altersbilder in unserer Gesellschaft
- Heimkonzept
- Alternative Wohn- und Heimformen
- Aufgaben der Beratungsstellen:
  - für Sehbehinderte und Sehhörbehinderte, Blinde
  - für Hörbehinderte, Taube

### ***3.1.6 Querverweise***

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| • Normale und pathologische Veränderungen und Entwicklungen (physiologisch, psychologisch und sozial) | ⇒ F-Modul <sup>2</sup> „Psychologie“ |
| • Theorien über das Alter   | ⇒ F-Modul „Psychologie“              |
| • Entwicklungsstufen und Lebensübergänge (nach E.H. Erikson)  | ⇒ F-Modul „Psychologie“              |
| • Biographisches Arbeiten nach E. Böhm  | ⇒ F-Modul „Pflege“                   |
| • Pflegemodell nach N. Roper  | ⇒ F-Modul „Pflege“                   |

## **3.2 Ideen für ein Thema in einem fachorientierten Modul der Grundphase**

Das in der Grundphase vermittelte Wissen soll den Lernenden helfen, ihr Vorgehen in Standardsituationen zu planen. Dies kann es in verschiedenen Funktionen tun.

- Als **direkte Handlungsanleitungen** (Rezepte): Am offensichtlichsten handlungsleitend sind Schritt-für-Schritt-Anleitungen. Innerhalb des hier entwickelten Ausbildungskonzeptes sollten diese aber nicht in einen fachorientierten, sondern in einem situationsorientierten Modul behandelt werden.

---

<sup>2</sup> fachorientiertes Modul

- Als **Raster zur Wahrnehmungsleitung**: Die wenigsten Rezepte können "blind" durchgeführt werden. Meist ist es notwendig, dass man gewisse Anzeichen aus der Situation berücksichtigt, um die richtigen Schritte im richtigen Moment einleiten zu können. Dazu ist Wissen notwendig, das hilft, die Aufmerksamkeit auf die relevanten Aspekte der Situation zu lenken.
- Als **Raster zum Unterscheiden von Situationen**: Bestimmte Rezepte können sinnvollerweise nur in bestimmten Situationen angewendet werden. Dazu benötigt man Wissen, das es erlaubt verschiedene Situationen zu unterscheiden.
- Als **Modelle zur Variation der Handlungsanleitungen**: Rezepte können flexibler eingesetzt werden, wenn man in der Lage ist, sie geeignet anzupassen. Dazu benötigt man Wissen, das erlaubt, solche Variationen ohne Einbusse der Qualität vorzunehmen. Im Rahmen der Grundphase geht es dabei natürlich um kleinere Variationen.

Die letzten drei Punkte sollen hier als *Hintergrundwissen* (zu bestimmten Rezepten) bezeichnet werden.

Das Folgende ist ein Vorschlag, wie ein Thema aus einem fachorientierten Modul ausgehend von diesen Überlegungen strukturiert werden könnte. Die Abschnitte 3.2.1 bis 3.2.4 sind gleichzeitig ein Vorschlag für die Gestaltung des zentralen Dokuments, das so ein Thema beschreibt.

### 3.2.1 Thema

**Kommunikation:** Dies könnte eine Einheit von etwa 5 Tagen in einem Fach "Psychologie" sein. (Diese Skizze erhebt nicht den Anspruch, genau so für eine bestimmte Ausbildung nützlich zu sein. Er soll nur die Grundidee illustrieren)

### 3.2.2 Rezepte

Das hier behandelte Wissen soll Hintergrundwissen für folgende Rezepte sein (die an einem anderen Ort behandelt werden):

1. Auf zehn zählen
  2. Ich-Botschaften senden
  3. "Was würde Sie daran hindern, das so und so zu machen?"
  4. Offene Fragen stellen
  5. Mindmap
- ...

### 3.2.3 Übersicht über das Hintergrundwissen

#### **Raster zur Wahrnehmungsleitung**

- Die "Vier Ohren" nach Schulz von Thun (zu Rezept 2)
  - Bevorzugte Wahrnehmungsmodalitäten (zu Rezept 5)
- ...

#### **Raster zum Unterscheiden von Situationen**

- Die Dominanz von situativem Wissen über deklaratives Wissen (zu Rezept 1)
  - Die Wirkung von unterschiedlichen Fragetypen (zu Rezept 4)
- ...

### ***Modelle zur Variation der Handlungsanleitungen***

- "Modell I und Modell II" nach Schön (zu Rezept 3)
- Serielle vs. parallele Kommunikationsformen (zu Rezept 5)

...

### ***3.2.4 Konzepte des Hintergrundwissens im Detail***

.....

## **3.3 Ideen für ein Thema in einem fachorientierten Modul der Aufbauphase**

Der Vorschlag geht davon aus, dass "Reflexion" verschiedene Bedeutungen und Funktionen haben kann und versucht für all diese Funktionen Material zur Verfügung zu stellen. Die hier berücksichtigten Funktionen sind:

- Reflexion als **Gespräch mit Anderen über Erfahrungen**: Unabhängig davon, welche der folgenden Funktionen die Reflexion hat, geschieht sie oft im Gespräch mit anderen und ist deshalb auf ein geeignetes Vokabular angewiesen.
- Reflexion als **Erkennen von Lücken im eigenen Wissen und Können**: Im Fokus steht hier das eigene Wissen und Können mit dem Ziel, allfällige Lücken zu erkennen und diese zu schliessen.
- Reflexion als **Erkennen des beschränkten Blickwinkels des eigenen Wissens**: Auch hier steht im Fokus das eigene Wissen. Ziel ist es nun aber nicht, dieses zu ergänzen, sondern ein Gefühl dafür zu bekommen, wie jeder Blickwinkel notwendig eine Verzerrung hervorruft.
- Reflexion als **Bewertung gemachter Erfahrungen**: Erfahrungen können nur dann das weitere Handeln sinnvoll leiten, wenn sie als positiv ("kann als Vorbild dienen") oder als negativ ("nur als abschreckendes Beispiel brauchbar") klassifiziert werden.
- Reflexion als **Bewertung von leitenden Konzepten**: Wird bei der Bewertung gemachter Erfahrungen von Konzepten ausgegangen, die nicht in Frage gestellt werden, so können umgekehrt aber auch Erfahrungen zu einem Überdenken der Brauchbarkeit von Konzepten führen.
- Reflexion als **kurzes Innehalten während des Handelns**: Geschieht bei den bisher erwähnten Funktionen die Reflexion typischerweise in einem ruhigen Moment ausserhalb des Handlungsbogens, so ist diese Form der Reflexion als kurzer Stopp während des Handelns gedacht, und zwar in dem Moment, in dem klar ist, was man als nächstes tun möchte und kurz überlegt, ob man damit nicht gegen wichtige Prinzipien, Normen etc. verstösst.

Die möglichen Inhalte innerhalb des Fachgebiets sind im Folgenden in drei Kategorien aufgeteilt, die je einige dieser Funktionen ansprechen:

#### **Die Begriffswelt**

- Reflexion als Gespräch mit Anderen über gemachte Erfahrungen
- Reflexion als Erkennen von Lücken im eigenen Wissen und Können

#### **Vernetzung und Kontext**

- Reflexion als Erkennen des beschränkten Blickwinkels des eigenen Wissens
- Reflexion als Erkennen von Lücken im eigenen Wissen und Können

#### **Konzepte**

- Reflexion als Bewertung gemachter Erfahrungen
- Reflexion als Bewertung von leitenden Konzepten

- Reflexion als kurzes Innehalten während des Handelns

Die Abschnitte 3.3.1 bis 3.3.4 sind gleichzeitig ein Vorschlag dafür, wie das zentrale Dokument, das ein Thema innerhalb eines fachorientierten Moduls beschreibt, aussehen könnte.

### **3.3.1 Thema**

**Lernpsychologie.** Dies könnte eine Einheit von etwa 5 Tagen in einem Fach "Psychologie" sein. (Dieser Entwurf erhebt nicht den Anspruch, genau in diesem Umfang für eine bestimmte Ausbildung nützlich zu sein. Er soll nur die Grundidee illustrieren)

### **3.3.2 Die Begriffswelt**

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gedächtnis</b></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kurzzeitgedächtnis</li> <li>Langzeitgedächtnis</li> <li>Gedächtniskapazität</li> <li>Abrufprozesse</li> <li>...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Denken</b></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Problemlösen</li> <li>Assoziieren</li> <li>...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lernen</b></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Verstehen</li> <li>Üben</li> <li>Reflektieren</li> <li>Trainieren</li> <li>...</li> </ul> |
|---|--|--|

### **3.3.3 Vernetzung und Kontext**

#### ***Geschichtliche Strömungen***

##### *Behaviorismus*

Lernziel: Aufbau von Reiz-Reaktions-Verbindungen  
 Geschichtliche Bedingtheit  
 Stärken  
 Schwächen  
 Auswirkungen  
 ...

##### *Kognitive Wende*

Ursachen  
 Lernziel: Aufbau allgemeiner Problemlösekompetenzen  
 Stärken, Schwächen, Auswirkungen  
 ...

##### *Die "Wiederentdeckung" der Bedeutung des Faktenwissens*

Ursachen  
 Stärken, Schwächen, Auswirkungen  
 ...

##### *Die "situative" Wende*

Ursachen  
 Lernziel: Hineinwachsen in eine "community of practise"  
 Vorläufer in der Reformpädagogik  
 Stärken, Schwächen, Auswirkungen  
 ...

#### ***Aktuelle Paradigmen***

Problembasiertes Lernen  
 Kollaboratives Lernen  
 Situatives Lernen  
 ...

### **Verbindung zu anderen Disziplinen**

<i>Entwicklungspsychologie:</i>	Entwicklungsprozesse als Lernvorgänge
<i>Linguistik:</i>	Spracherwerb als Lernvorgang und Sprache als Kommunikationsmedium
<i>Informatik:</i>	Lernende Computer und computerbasiertes Lernen
...	

### **3.3.4 Konzepte**

<b>Konzept</b>	<b>nützlich für</b>
Gedächtnismodell	<b>Wahrnehmen:</b> Problemen einordnen können, die sich aufgrund unrealistischer Erwartungen an die Möglichkeiten des Gedächtnis ergeben.
Arten des Wissens	<b>Wahrnehmung:</b> Probleme einordnen können, die sich aus einer falschen Wahl der angestrebten Wissensart, aus Missverständnissen über die angestrebte Wissensart zwischen Lehrenden und Lernenden etc. ergeben.
Denken in jeder Art	s.o.
Lernen für jede Art	<b>Überprüfung des Vorgehens:</b> Kurzes Abprüfen, ob das beabsichtige Lernangebot zur angestrebten Wissensart passt.
Lernpfade	
Eigenschaften guter Lerner	<b>Wahrnehmung:</b> Erkennen entsprechender Ansätze (so dass sie gefördert werden können).
Stolpersteine	<b>Überprüfung des Vorgehens:</b> Kurzes Abprüfen, ob beim beabsichtigten Vorgehen einer der Stolpersteine zum Problem werden könnte.
Lern/Denk-Typen	<b>Wahrnehmung:</b> Probleme einordnen können, die sich aus einer schlechten Passung zwischen Lern/Denk-Typ und Lernangebot ergeben.
bevorzugte Lernpfade	<b>Überprüfung des Vorgehens:</b> Kurzes Abprüfen, ob das beabsichtige Angebot an möglichen Lernpfaden reichhaltig genug ist.
bevorzugte Darstellungsstrukturen und -modalitäten	<b>Überprüfung des Vorgehens:</b> Kurzes Abprüfen, ob das beabsichtige Angebot an möglichen Lernpfaden reichhaltig genug ist.
Widerstände beim Lernen	<b>Wahrnehmung:</b> Einordnen des Widerstandes (so dass sich entsprechende Vorgehensweisen planen lassen).

## 4 Literatur

- Benner, P. (1994). **Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert.** Bern, Huber.
- Benner, P. et al. (2000). **Pflegeexperten.** Bern, Hans Huber.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). **From Socrates to Expert Systems: The Limits of Calculative Rationality.** Rabinow, P. & Sullivan, W.M. (eds.) Interpretive Social Science: A Second Look. Berkeley, CA, University of California Press: 327-350.
- Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E. (1987b) **Künstliche Intelligenz.** Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2000). **Kompetenzerwerb im Wechselspiel von Theorie und Praxis.** In: Benner, P. et. al.: Pflegeexperten. Bern, Huber: 45-68.
- Gindroz, J.-P., Jost, R., Kemm, E., Marty, R. & Widmer, J. (1999) **Berufliche Weiterbildung im Baukastensystem. Schlussbericht über die Pilotphase 1996 bis 1998.** Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Kaiser, H. & Künzel, M. (1996). **Fallstudien als Instrument zur Weiterentwicklung von Theorie und Praxis.** Wabern, Abteilung Berufsbildung SRK.
- Kaiser, H. (2000). **Abschlussprüfungen - Grundsatzüberlegungen.** Wabern, Departement Berufsbildung SRK.
- Kaiser, H. (2001a) **Schienen in der Weiterbildung. Wie funktionieren sie und welche Ideen stehen dahinter?** Skripten der Abteilung Lehrerweiterbildung. Nr. 1. Olten: Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn.
- Kaiser, H. (2001b) **Die "Stufen zur Pflegekompetenz" von P. Benner aus der Sicht der Wissenspsychologie.** Skripten der Abteilung Lehrerweiterbildung. Nr. 2. Olten: Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn.
- Le Boterf, G. (1997). **"Ne confondons pas savoir et compétence."** Education permanente(3): 9-10.
- Le Boterf, G. (1998). **De la compétence à la navigation professionnelle.** Paris, Editions d'Organisation.
- Mandl, M. & Gerstenmaier, J. Eds. (2000). **Die Kluft zwischen Wissen und Handeln.** Göttingen, Hogrefe.
- Mérö, L. (1990). **"Ways of thinking."** 1990, Singapore: World Scientific.
- Schank, R. C. and Leake, D. B. (1989) **Creativity and learning in a case-based explainer.** Artificial Intelligence, 40; 353-386.
- Schön, D. A. (1983). **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York, Basic Books.
- Schön, D. A. (1986). **Educating the Reflective Practitioner.** San Francisco, Jossey-Bass.
- Suchman, L. A. (1987) **Plans and situated actions.** Cambridge, UK, Cambridge University Press.



Bisher erschienen:

1. Kaiser, H. (2001) **Schienen in der Weiterbildung**. Wie funktionieren sie und welche Ideen stehen dahinter?
2. Kaiser, H. (2001) **Die "Stufen zur Pflegekompetenz" von P. Benner aus der Sicht der Wissenspsychologie**.
3. Kaiser, H. (2001) **Gestalten von Informationsräumen**.
4. Kaiser, H. (2001) **Konzepte für eine Berufsausbildung mit drei Lernphasen**.
5. Kaiser, H. (2001) **Bausteine für ein systematisches Wissensmanagement**
6. Kaiser, H. (2001) **Berufsausbildung auf die Füße gestellt**.
7. Kaiser, H. (2001) **Kompetenzen. Versuch einer Arbeitsdefinition**.