



Fachgesundheits- und Krankenpflege im Operationsdienst.

Handreichung für Lehrkräfte in der Weiterbildung.



November 2008

**Handreichung für Lehrkräfte in der Weiterbildung
„Fachgesundheits- und Krankenpflege
im Operationsdienst“**

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

Expertengruppe des MAGS:
Jutta Menke
Margreth Müthing
Ina Wiedner-Heil

Inhalt

1	Erläuterungen zur Konzeption der Weiterbildung	1
1.1	Zielsetzungen	3
1.2	Gestaltungsprinzipien	7
1.2.1	Lernfeldorientierung	8
1.2.2	Kompetenzorientierung	10
1.2.3	Modularisierung.....	13
1.2.4	Anrechnungspunkte - Credits.....	15
2	Didaktisch - methodische Hinweise	16
3	Hinweise zur Organisation.....	22
3.1	Gesamtorganisation der Lehrgänge	22
3.1.1	Stundenverteilung und Credits der Weiterbildung	24
3.1.2	Ablaufplan	25
3.2	Organisation auf Modulebene	28
3.3	Organisation auf der Inhaltsebene	28
3.4	Verknüpfung mit den praktischen Ausbildungsanteilen	29
3.5	Organisation und Gestaltung der Prüfungen	29
3.6	Vorschläge für Aufgaben und Themen.....	33
	Literatur:	39

1 Erläuterungen zur Konzeption der Weiterbildung

Fachgesundheits- und Krankenpflege im Operationsdienst

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 unterstützt diese Aussagen. Denn dort wird ebenfalls die Bedeutung der Modularisierung und Zertifizierung unter zu 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 in der Konzeption der 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 mehrere 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 den Operationsdienst soll entsprechend dem allgemein anerkannten Stand pflegewissenschaftlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen zur eigenverantwortlichen Pflege, prä-, intra- und postoperativen Versorgung und Begleitung von Menschen bei operativen und sonstigen invasiven Maßnahmen vermitteln. 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 und Case Management

Absolventen der Weiterbildung

- erkennen und erheben den spezifischen präoperativen individuellen Pflegebedarf, planen die erforderlichen Pflegemaßnahmen zielgerichtet, führen diese eigenverantwortlich durch und dokumentieren den Verlauf aussagekräftig
- vertreten pflegerelevante Einschätzungen und Notwendigkeiten der Interventionen im therapeutischen Team. Sie begründen ihr Planen und Handeln im Dialog mit anderen Professionen mit pflegewissenschaftlichen Erkenntnissen (Evidence based Nursing) sowie solchen aus den entsprechenden Bezugswissenschaften
- begründen ihr Pflegehandeln vor dem Hintergrund einer Berufsethik, die auf humanistischen Werten im Umgang mit Patienten und deren Angehörigen beruht.
- nehmen die ihnen anvertrauten und sich anvertrauenden Menschen in ihrer Einzigartigkeit umfassend wahr und gestalten das pflegerische Handeln unter Berücksichtigung kultureller sowie geschlechtsspezifischer Aspekte patientenorientiert.

- kennen die Besonderheiten der Beziehungsgestaltung in der perioperativen Phase. Sie nutzen Elemente der Beziehungsgestaltung als zentrale Instrumente in der perioperativen Phase, balancieren Fragen der Nähe und Distanz adäquat aus und lösen Konflikte angemessen.
- organisieren perioperative Pflegemaßnahmen, nehmen eine eigenständige Beurteilung des perioperativen Pflegebedarfs sowie der Situation im häuslichen Umfeld ambulanter Patienten vor, leiten die notwendigen Pflegemaßnahmen ein und/oder führen sie unter Einbeziehung der betreuenden Personen und des sozialen Umfeldes der Patienten durch.

II. Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen

Absolventen der Weiterbildung

- ermitteln und begründen den Pflegebedarf in der perioperativen Phase und planen adäquate Pflegemaßnahmen, führen diese mit Unterstützung des therapeutischen Teams durch und evaluieren deren Wirkung. Sie beherrschen das Spektrum der perioperativen Pflege.
- verstehen pflegewissenschaftliche Forschungsergebnisse sowie deren Darstellung und integrieren sie in perioperative Pflegemaßnahmen. Sie beteiligen sich an bzw. unterstützen Forschungsaktivitäten in der Pflege.
- führen ärztlich delegierte Maßnahmen fachgerecht durch, instrumentieren bzw. assistieren bei operativen und sonstigen invasiven Maßnahmen eigenständig und integrieren verbindliche Standards in den Arbeitsablauf.
- leiten in Notfallsituationen das erforderliche Notfallmanagement ein und leisten auf Anweisung Hilfestellung.
- wenden fach- und situationsgerecht unterschiedliche Kommunikationsformen im Umgang mit Patienten, Angehörigen, Kollegen, Vorgesetzten sowie Kooperationspartnern an.
- nutzen in ihrem Handeln aktuelle medizinische und pflegewissenschaftliche Erkenntnisse über Entstehung und Verlauf von Krankheitsbildern und deren operative Behandlungsmöglichkeiten.
- sorgen für eine sichere Umgebung im OP, in dem sie zur Aufrechterhaltung und Wiederherstellung der vitalen Funktionen des Patienten die erforderlichen

Geräte, Medizinprodukte, Arzneimittel und weitere Hilfsmittel sachgerecht bedienen und bei auftretenden Problemen adäquat intervenieren.

- setzen die aktuellen Regeln des Hygienemanagements um.
- berücksichtigen die rechtlichen Rahmenbedingungen der perioperativen Versorgung.

III. Prozessesteuerung

Absolventen der Weiterbildung

- gestalten und fördern interdisziplinäre Teamarbeit in Form von Team- und Fallbesprechungen.
- setzen Strategien der Gesundheitsprävention und Maßnahmen der Psychohygiene ein.
- integrieren Innovationen kreativ in ihr Arbeitsfeld.
- führen im Rahmen der Gesundheitsökonomie Personalbedarfplanungen durch und setzen Personal entsprechend der Arbeitsabläufe ein. Erbrachte Leistungen dokumentieren sie im Rahmen der DRG's. Sie setzen Materialien entsprechend der Arbeitsabläufe wirtschaftlich ein.
- beteiligen sich aktiv an der Entwicklung sowie Implementierung von Konzepten und unterstützen Leitungspersonen in Fragen der Konzeptentwicklung.
- führen Projekte eigenständig mit Methoden des Projektmanagements durch.
- beteiligen sich aktiv an Qualitätsmanagementprozessen.
- entwickeln Pflege- sowie Behandlungsstandards und beurteilen, beschreiben und sichern die Pflegequalität auf Grund von Pflegestandards.
- motivieren Dritte zum Lernen, initiieren Lernprozesse und beantworten Fragen im Rahmen der perioperativen Pflege.
- beteiligen sich aktiv und professionell an der Gesundheits- und Pflegeberatung von Patienten, Angehörigen und Kollegen.
- leiten Auszubildende, neue Mitarbeiter in Pflegeberufen sowie Hilfspersonal an und nehmen zu spezifischen Fragestellungen in der perioperativen Pflege professionell Stellung.
-

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 und die eigene Weiterentwicklung und bewerten die eigene Weiterbildung kritisch hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen.

1.2 Gestaltungsprinzipien

In der Ausbildung der Gesundheits- und Krankenpflege in NRW 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 Anrechnungspunkten (Credits) 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 die 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 werden durch die Neugestaltung der Weiterbildungs- und Prüfungsordnung vorgegeben. Im Unterrichtsalltag sind laut Bader und Schäfer (1998) Lehrkräfte 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 Wirtschaftspädagogik (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 KrPflA PrV (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 abprüfbaren 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 Credits 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 Anrechnungspunkte - Credits

Die jeweiligen Module werden mit Credits 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 Aus- Fort- 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 einzelner beruflicher 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 traditionellen Lernbegriff einher, nach dem Lernen vorrangig Reproduktion überprüfbareren 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 geprägten 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 entsprechender 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.

Im Folgenden werden die Stundenverteilung und Credits sowie der Ablaufplan der Weiterbildung dargestellt:

3.1.1 Stundenverteilung und Credits der Weiterbildung

Die folgende Tabelle gibt einen Gesamtüberblick über die Stundenverteilung in der Weiterbildung.

Module Operationsdienst	Theorie Stunden	davon Selbststudium	Praktische Weiterbildung unter Anleitung	Praktische Weiterbildung	Credits	
1.1 Beziehungsgestaltung	70 Std.	14 Std.	120 Std.	900 Std.	10	
1.2 Patientenmanagement	60 Std.	12 Std.			10	
2.1 Professionelles Handeln im Aufgabenbereich der Springertätigkeit	70 Std.	14 Std.	400 Std. Abdominalchirurgie 300 Std. Orthopädie/Unfall- Chirurgie 300 Std. in weiteren chirurgischen Einsatzbereichen		10	
2.2 Professionelles Handeln im Aufgabenbereich der Instrumentiertätigkeit	70 Std.	14 Std.			10	
2.3 Pflegerisches Handeln im perioperativen Bereich bei spezifischen Gesundheitsproblemen	60 Std.	12 Std.			10	
2.4 Notfallmanagement	40 Std.	8 Std.			5	
3.1 Projektmanagement	70 Std.	10 Std.			10	
3.2 Personalführung und Anleitung	70 Std.	14 Std.			10	
3.3 Arbeitsorganisation	70 Std.	14 Std.			10	
3.4 Hygienemanagement	80 Std.	16 Std.	80 Std.		10	
4.1 Steuerung des eigenen Lernens	60 Std.	10 Std.			5	
Praktische Prüfung						10
Mündliche Prüfung						10
	720 Std.		1200 Std.		Gesamt Stundenzahl der Praktischen Weibi. 2100 Std.	120 Credits

3.1.2 Ablaufplan

Der folgende Ablaufplan beruht auf einem Vorschlag der Expertenkommission und ist somit für die Durchführung der Fachweiterbildung nicht verbindlich.

Verteilt auf 18 Studienwochen

1	Modul 4.1 Eigene Lernwege gestalten 20 Std.		Modul 2.1 Prof. Handeln Springertätigkeit 10Std.		Modul 2.2 Prof. Handeln Instrumentation 10 Std.
2	Modul 2.1 Prof. Handeln Springertätigkeit 10 Std.		Modul 2.2 Prof. Handeln Instrumentation 10 Std.		Modul 3.4 Hygiene- management 20 Std.
3	Modul 3.1 Projekt- Management 20 Std.		Modul 2.1 Prof. Handeln Springertätigkeit 10 Std.		Modul 2.2 Prof. Handeln Instrumentation 10 Std.
4	Modul 1.2 Patientenmanagement 20 Std.				Modul 3.4 Hygienemanagement 20 Std.
5	Modul 4.1. Eigene Lernwege gestalten 20 Std.				Modul 1.2 Patientenmanagement 20 Std.

6	Modul 3.1 Projektmanagement 20 Std.		Modul 1.2 Patientenmanagement 20 Std.
---	---	--	---

7	Modul 4.1 Eigene Lernwege gestalten 20 Std.		Modul 1.1 Beziehungsgestaltung 20 Std.
---	--	--	--

8	Modul 3.4 Hygienemanagement 20 Std.		Modul 1.1 Beziehungsgestaltung 20 Std.
---	---	--	--

9	Modul 3.1 Projektmanagement 30 Std.		Modul 1.1 Beziehungsgestaltung 10 Std.
---	---	--	--

10	Modul 2.3 Pfleg. Handeln bei spez. Gesundheitsproblemen 10 Std.	Modul 3.3 Arbeits- organisation 20 Std.	Modul 3.4 Hygiene- management 10 Std.
----	--	--	--

11	Modul 2.3 Pfleg. Handeln bei spez. Gesundheitsproblemen 10 Std.	Modul 3.3 Arbeits- organisation 20 Std.	Modul 3.4 Hygiene- management 10 Std.
----	--	--	--

12	Modul 2.3 Pfleg. Handeln bei spez. Gesundheitsproblemen 10 Std.	Modul 3.3 Arbeits- organisation 20 Std.	Modul 3.2 Personalführung und Anleitung 10 Std.
----	--	--	--

13	Modul 2.3 Pfleg. Handeln bei spez. Gesundheitsproblemen 10 Std.	Modul 3.3 Arbeits- organisation 10 Std.	Modul 2.2 prof. Handeln Instrumentation 20 Std.
----	--	--	--

14	Modul 2.4 Notfall- Management 20 Std.	Modul 3.2 Personalführung und Anleitung 10 Std.	Modul 1.1 Beziehungsgestaltung 10 Std.
----	--	--	--

15	Modul 2.1 prof. Handeln Springertätigkeit 20 Std.	Modul 3.2 Personalführung und Anleitung 20 Std.
----	--	--

16	Modul 3.2 Personalführung und Anleitung 40 Std.
----	--

17	Modul 2.3 Pfleg. Handeln bei spez. Gesundheitsproblemen 10 Std.	Modul 2.4 Notfall- management 20 Std.	Modul 2.2 prof. Handeln Instrumentation 10 Std.
----	--	--	--

18	Modul 2.3 Pfleg. Handeln bei spez. Gesundheitsproblemen 10 Std.	Modul 2.1 prof. Handeln Springertätigkeit 20 Std.	Modul 2.2 prof. Handeln Instrumentation 10 Std.
----	--	--	--

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 Modulinhalte 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.

3.3 Organisation auf der Inhaltsebene

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.

Haben sich die Lehrkräfte darauf geeinigt, ein Modul anhand von Lernsituationen zu strukturieren, besteht auch auf dieser Ebene die Möglichkeit, die Inhalte fächerintegriert oder fachübergreifend zu organisieren.

3.4 Verknüpfung mit den praktischen Ausbildungsanteilen

Eine Verknüpfung des theoretischen Teils mit den praktischen Ausbildungsanteilen ist individuell zu organisieren. 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 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 festgelegten 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 sechs 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 Lernfeldkonzepts, 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 abzu prüfen, 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.

3.6 Vorschläge für Aufgaben und Themen

Im Folgenden werden zu Fragen der Organisation auf der Inhaltsebene sowie der Prüfungsgestaltung Vorschläge für Aufgaben und Themen des Selbststudiums sowie für Prüfungsleistungen gegeben. Die Vorschläge wurden von der Expertengruppe erarbeitet, sie sind als Anregung gedacht und somit nicht verbindlich.

Lernbereich I: Fallsteuerung

Modul 1.1 Beziehungsgestaltung

Dauer: 56 Stunden Lehrveranstaltung

14 Stunden Selbststudium:

- Ermittlung der Kommunikationswege und der Vernetzung mit den Mitgliedern im therapeutischen Team,
- Erhebung des Ist-Zustandes in der Praxis und Vergleich mit dem Soll-Zustand,
- Erarbeitung von Verbesserungsvorschlägen

Prüfungsleistung:

- Vorstellung der Ergebnisse aus dem Selbststudium : Referat 10 Minuten
-

Lernbereich I: Fallsteuerung

Modul 1.2 Patientenmanagement

Dauer: 46 Stunden Lehrveranstaltung

14 Stunden Selbststudium:

- Durchführung eines präoperativen Pflegebesuches mit Erstellung einer Pflegeplanung

- Postoperativer Pflegebesuch
- Ergebnisevaluation in schriftlicher Form

Prüfungsleistung:

- Erstellung eines Praxisberichtes mit der Planung, Durchführung und Evaluation einer Pflegeplanung, 6 Seiten DIN A 4

Erster Praxiseinsatz 120 Stunden

Lernbereich II: Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen

Modul 2.1 Professionelles Handeln im Aufgabenbereich der Springertätigkeit

Dauer: 58 Stunden Lehrveranstaltung

12 Stunden Selbststudium:

- Durchführung einer Arbeitsablaufanalyse mit dazugehöriger Zeiterfassung und Berechnung der Kosten unter ökologischen und ökonomischen Aspekten
- Ergebnisevaluation mit Optimierungsvorschlägen in schriftlicher Form

Prüfungsleistung:

- Mündliche Vorstellung der schriftlichen Ergebnisevaluation im Rahmen einer Teamsitzung.
- Alternativ: Überprüfung der Springertätigkeit in der Praxis

Zweiter Praxiseinsatz: 300 Stunden

Lernbereich II: Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen

Modul 2.2 Professionelles Handeln im Aufgabenbereich der Instrumentiertätigkeit

Dauer: 58 Stunden Lehrveranstaltung

12 Stunden Selbststudium:

- Zuordnung der Nomenklatur der Instrumente in der Praxis.
- Literaturrecherche im Rahmen der Materialkunde
- Formen der Durchführung der Zählkontrolle in der Praxis vergleichen

Prüfungsleistung:

- In der Praxis: Überprüfung der Prinzipien des sterilen Handlings im Rahmen der Instrumentationstätigkeit.

Dritter Praxiseinsatz: 400 Stunden

Lernbereich II: Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen

Modul 2.3 Pflegerisches Handeln der prä- intra- und postoperativen Versorgung bei spezifischen Gesundheitsproblemen

Dauer: 48 Stunden Lehrveranstaltung

12 Stunden Selbststudium:

- Vertiefung der zuvor unterrichteten Inhalte

Prüfungsleistung:

- Klausur, Pathophysiologie, spezielle Operationslehre
-

Lernbereich II: Professionelles Handeln in komplexen Pflegesituationen

Modul 2.4 Notfallmanagement

Dauer: 32 Stunden Lehrveranstaltung

8 Stunden Selbststudium:

- Teilnahme an der hauseigenen Brandschutzübung und Recherche des Notfallplanes

Prüfungsleistung:

- Klausur
-

Lernbereich III: Prozesssteuerung

Modul 3.1 Projektmanagement

Dauer: 60 Stunden Lehrveranstaltung

10 Stunden Selbststudium:

- Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation eines Projektes in Kleingruppen

Prüfungsleistung:

- Erstellung einer Projektmappe.
 - Mündliche Präsentation
-

Lernbereich III: Prozesssteuerung

Modul 3.2 Personalführung und -anleitung

Dauer: 56 Stunden Lehrveranstaltung

14 Stunden Selbststudium:

- Planung und Durchführung einer Anleitungssituation neuer Mitarbeiter oder Auszubildende

Prüfungsleistung:

- Durchführung einer Anleitungssituation in der Weiterbildungsstätte mit Videoaufnahme und anschließender Bewertung anhand des vorgegebenen Bewertungsschemas durch den Dozenten.

Lernbereich III: Prozesssteuerung

Modul 3.3 Arbeitsorganisation

Dauer: 56 Stunden Lehrveranstaltung

14 Stunden Selbststudium:

- Vergabe von Arbeitsaufträgen zu Inhalten des Moduls unter Einbezug der Praxis. Schriftliche Fixierung der Ergebnisse und anschließender Vorstellung im Unterricht.

Prüfungsleistung:

- Bewertung des Referates.

Vierter Praxiseinsatz: 300 Stunden

Lernbereich III: Prozesssteuerung

Modul 3.4 Hygienemanagement

Dauer: 64 Stunden Lehrveranstaltung

16 Stunden Selbststudium:

- Vergabe von Arbeitsaufträgen zu Inhalten.
- Vertiefung der theoretischen Kenntnisse.

Prüfungsleistung:

- Kombination aus schriftlicher, mündlicher und praktischer Prüfung zu den angegebenen Inhalten
-

Lernbereich IV: Steuerung des eigenen Lernens

Modul 4.1 Eigene Lernwege gestalten

Dauer: 50 Stunden Lehrveranstaltung

10 Stunden Selbststudium:

- Literaturrecherche unter Nutzung verschiedener Medien zu einem Modulthema.

Prüfungsleistung:

- Mündliche Präsentation der Projektarbeit

Oder:

- Mündliche Präsentation der Literaturrecherche

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. Jhrg., 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 (WGAuGuKrPfl). (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. 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
www.mags.nrw.de