

Auftraggeber:

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



# Curriculare Qualität weiterentwickeln – Ein Evaluationskonzept für schulinterne Curricula und trügerspezifische Ausbildungspläne im Kontext der Pflegeberufereform

ARBEITSGRUPPE EVALUATION IM PROJEKT INTRO NW – STAND: APRIL 2024

Entwickelt im Projekt: „Implementierung des Pflegeberufegesetzes qualitativ hochwertig und zukunftssicher gestalten – (INTRO NW)“ – Umsetzungsbereich 1.a) - Pflegeschulen

## Autorinnen und Autoren:

- Prof. Gertrud Hundenborn (DIP-GmbH, Projektleitung)
- Stefanie Steguweit (DIP-GmbH)
- Sabrina Beyer (Kirchliches Bildungszentrum für Gesundheitsberufe im Revier)
- Birgit Bielefeldt (Diakonie Kaiserswerth / Pflegeschule Duisburg)
- Christiane Freese (Pflegeschule Nazareth Bielefeld)
- Anne Junggeburth-Preuß (St. Elisabeth-Akademie Neuss)
- Bärbel Kaiser (Stiftungsklinikum PROSELIS)
- Anke Kleine (Louise von Marillac-Schule Köln)
- Anne-Lena Lützler (Heilig Geist-Krankenhaus Köln)
- Uwe Machleit (Augusta Akademie Bochum)
- Tanja Sutschkow (Katholisches Klinikum Ruhrgebiet)
- Petra Wiederhold (Schule für Pflege und Gesundheit Paderborn)

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Hintergrund und Auftrag</b> .....	2
<b>2. Gestaltung des Arbeitsprozesses</b> .....	3
<b>3. Qualitätskriterien aus dem Projekt SchulBerEit: Anschluss und Zusammenhang</b> .....	4
<b>4. Gegenstand und Aufbau des Evaluationsinstrumentes</b> .....	5
<b>4.1. Mikroevaluation schulinterner Curricula</b> .....	6
<b>4.2. Makro- und Mikroevaluation trägerspezifischer Ausbildungspläne</b> .....	10
<b>5. Das Evaluationsinstrument</b> .....	13
<b>5.1. Das Evaluationsinstrument zur Mikroevaluation schulinterner Curricula</b> .....	14
<b>5.2. Das Evaluationsinstrument zur Evaluation trägerspezifischer Ausbildungspläne</b> .....	30
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	43

## 1. Hintergrund und Auftrag

Das Pflegeberufegesetz (PflBG 2017) und die Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV 2018) haben die Pflegeausbildung(en) grundlegend reformiert. Die hiermit verbundenen Innovationen fordern von den Pflegeschulen und den Trägern der praktischen Ausbildung tiefgreifende Veränderungen von Kernprozessen und Handlungsroutrinen sowie eine Neuentwicklung bisheriger Ausbildungskonzepte. Nordrhein-Westfalen greift diese Herausforderungen im Projekt „INTRO NW – Implementierung des Pflegeberufegesetzes qualitativ hochwertig und zukunftssicher gestalten“ systematisch auf und unterstützt die Verantwortlichen in verschiedenen Handlungsfeldern durch eine 36 Monate umfassende externe Begleitung. Die Dienstleistung, Innovation, Pflegeforschung GmbH in Köln und die Alters-Institut gGmbH in Bielefeld als Konsortialpartner bearbeiten in vier Umsetzungsbereichen mit insgesamt acht Teilbereichen im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen in partizipativen Prozessen mit relevanten Akteuren wichtige Umsetzungsfragen und entwickeln vielfältige Materialien zur Pflegeausbildungsreform.

Im Umsetzungsbereich 1 für die Pflegeschulen knüpft der Teilbereich 1. a) „Schulinterne Curricula“ ausdrücklich an den Unterstützungsprozess an, der bereits im Projekt „Information, Schulung und Beratung der Pflegeschulen zur Einführung und Umsetzung des Pflegeberufegesetzes“ (SchulBerEit) begonnen wurde. In dem 18 Monate umfassenden Kooperationsprojekt der FH Bielefeld und des Deutschen Instituts für angewandte Pflegeforschung (DIP) in Köln wurden die Pflegeschulen im Zeitraum von November 2018 bis Mai 2020 insbesondere im Entwicklungsprozess schulinterner Curricula begleitet. Im Projekt INTRO NW bezieht sich die Unterstützung und Begleitung der Pflegeschulen nunmehr auf die Implementierung und Evaluation schulinterner Curricula.

Schulinterne Curricula und trägerspezifische Ausbildungspläne sind als Strukturstandards einer qualitätsgesicherten Pflegeausbildung anzusehen. Im Interesse einer dem neuen Pflege- und Berufsverständnis entsprechenden kompetenzorientierten Ausbildung sind die Konzepte für die verschiedenen Lernorte aufeinander abzustimmen. Der Gesetzgeber weist der Pflegeschule diese Abstimmungsaufgabe im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung zu. Die Evaluation der entwickelten Konzepte ist von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität im Sinne interner und externer Qualitätssicherung.

Im Projekt SchulBerEit haben die Projektverantwortlichen bereits ein umfangreiches Evaluationsinstrument entwickelt: *Hundenborn/Knigge-Demal/Raschper (2019): Qualitätsbeurteilung schulinterner Curricula auf der Grundlage des Pflegeberufegesetzes und der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung*. Dieses zunächst zum Zwecke der externen Qualitätsprüfung durch die Aufsichtsbehörden entwickelte Instrument wurde auf ausdrücklichen Wunsch des MAGS NRW als Förderer auch den Pflegeschulen zur Verfügung gestellt, um den Prozess der Curriculumkonstruktion und der internen Evaluation weiter zu unterstützen.

Dieses Instrument ist – ebenfalls im Interesse des MAGS NRW als Auftraggeber – im Projekt INTRO NW genutzt und in einem partizipativen Prozess mit einer Arbeitsgruppe weiterentwickelt worden. In einer Erprobungsfassung stellte es die zentrale Grundlage für ein zweitägiges Modul zur Evaluation schulinterner Curricula dar, das sich an curriculum- und evaluationsverantwortliche Personen in den Pflegeschulen richtete. An der Konzeption und Durchführung des Moduls waren die Arbeitsgruppenmitglieder ebenfalls beteiligt.

Die Rückmeldungen und Ergebnisse aus dem Evaluationsmodul sind in die Revision und Weiterentwicklung dieses Instrumentes und in die nunmehr abschließende Fassung einbezogen worden. Wenngleich die Teilnehmenden aus Ressourcengründen das Instrument im zeitlichen Rahmen des Evaluationsmoduls nicht oder nicht vollumfänglich für eine Qualitätsprüfung der eigenen curricularen Grundlagen an den verschiedenen Lernorten nutzen konnten, stützt sich das im Projekt INTRO NW entwickelte Evaluationskonzept auf einen breiten Konsens der Ausbildungsverantwortlichen und gibt entscheidende Impulse für die Weiterentwicklung curricularer Qualität in den Pflegeschulen und den Einrichtungen der praktischen Ausbildung.

## 2. Gestaltung des Arbeitsprozesses

Dem Wunsch des Auftraggebers und der Projektverantwortlichen gleichermaßen entsprechend, ist das Evaluationskonzept in einem partizipativen Prozess mit elf<sup>1</sup> Schul- und Einrichtungsverantwortlichen entwickelt worden und beinhaltet die Ergebnisse eines konsensorientierten Arbeitsprozesses. In fünf Arbeitssitzungen wurden die bereits im Projekt SchulBerEit entwickelten Qualitätsmerkmale für schulinterne Curricula aufgegriffen, diskutiert, um Evaluationskriterien für den trägerspezifischen Ausbildungsplan erweitert und um Aspekte der Mikroevaluation vertieft.

Das Instrument aus dem Projekt SchulBerEit konzentriert sich vor allem auf Kriterien der Makroevaluation, die eher beschreibende Aussagen über allgemeine und übergeordnete Qualitätsgesichtspunkte des Curriculums als Gesamtsystem zulassen. Die entsprechenden Fragen können meist ohne größeren Zeitaufwand und ohne spezifische curriculare oder pädagogische Fachexpertise beantwortet werden und wurden deshalb für ein Instrument bevorzugt, das zunächst im Rahmen der externen Qualitätssicherung durch die Aufsichtsbehörden eingesetzt werden sollte. Die Arbeitsgruppe hat indes das Ziel der internen Qualitätssicherung in den Mittelpunkt ihrer Arbeit gestellt und sieht in dem nunmehr vorliegenden Konzept das Potenzial, neben der Evaluation zugleich auch den weiteren Konstruktionsprozess schulinterner Curricula und trägerspezifischer Ausbildungspläne zu unterstützen.

Die beiden Instrumente sind systematisch aufeinander bezogen und bauen aufeinander auf. Deshalb hat die Arbeitsgruppe darauf verzichtet, Anteile, die im Konzept *Qualitätsbeurteilung*

---

<sup>1</sup> Eine teilnehmende Person wollte nicht namentlich aufgeführt werden.

*schulinterner Curricula auf der Grundlage des Pflegeberufgesetzes und der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung* bereits beinhaltet sind, wie etwa theoretisch-wissenschaftliche Begründungen, nochmals eigens auszuführen. Sie hat sich vielmehr auf die Konkretisierung und Differenzierung jener Qualitätsmaßstäbe konzentriert, die in besonderer Weise eine Aussage darüber zulassen, inwieweit die zentralen mit der Pflegeberufereform verbundenen Innovationen ihren Niederschlag in den schulinternen Curricula und trägerspezifischen Ausbildungsplänen gefunden haben. Solche Qualitätsurteile sind an pflegepädagogische Expertise gebunden, wie sie insbesondere im Rahmen der internen Qualitätssicherung erforderlich ist und in den Schulteams der Pflegeschulen vorausgesetzt wird.

### **3. Qualitätskriterien aus dem Projekt SchulBerEit: Anschluss und Zusammenhang**

Das im Projekt SchulBerEit entwickelte Konzept zur *Qualitätsbeurteilung schulinterner Curricula auf der Grundlage des Pflegeberufgesetzes und der Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung* (Hundenborn, Knigge-Demal & Raschper 2019) basiert maßgeblich auf Arbeiten von Bernard / Bielefeldt & Noska (2002) sowie von Bielefeldt & Noska (2010). Das im Projekt SchulBerEit entwickelte Konzept fokussiert und spezifiziert vor allem jene Kriterien, die in besonderer Weise mit den Ansprüchen und Innovationen der Pflegeberufereform verbunden sind und diese curricular repräsentieren.

Die bereits in Kapitel 2 angesprochene Begrenzung des im Projekt SchulBerEit entwickelten Konzeptes auf Kriterien der Makroevaluation ist durch den ursprünglichen Verwertungszusammenhang im Kontext der externen Qualitätssicherung zu erklären. Diese Begrenzung wird mit dem nun vorgelegten Konzept überwunden. Gleichwohl bleiben die Kriterien der Makroevaluation relevant. Sie bilden einerseits die Grundlage für die vertiefende Mikroevaluation und sind andererseits Teil einer umfassenderen Curriculumevaluation.

Weiterhin ist von Bedeutung, dass die Pflegeschulen in Nordrhein-Westfalen große Gestaltungsspielräume bei der Entwicklung ihrer schulinternen Curricula haben. Die auf Bundesebene erarbeiteten Rahmenpläne der Fachkommission (2020 a) sind bislang weder in Landesrecht überführt worden noch hat NRW von der in § 6 Abs. 2 PflBG angesprochenen Möglichkeit Gebrauch gemacht, *„unter Beachtung der Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung einen verbindlichen Lehrplan als Grundlage für die Erstellung der schulinternen Curricula der Pflegeschulen [zu] erlassen.“* Vergleichbares gilt für die Entwicklung trägerspezifischer Ausbildungspläne.

Für beide Konzepte – sowohl für das im Projekt SchulBerEit entwickelte als auch für das nun im Projekt INTRO NW vorgelegte – gilt deshalb, dass die Evaluationskriterien in den Bestimmungen des PflBG und der PflAPrV verankert und durch diese normativen bundesgesetzlichen Regelungen legitimiert sein müssen. Die Rahmenpläne der Fachkommission können indes nicht als weitere Konkretisierung und Legitimierung von Evaluationskriterien herangezogen werden, da sie nach § 51 Abs. 3 PflAPrV *„empfehlende Wirkung“* haben. Auch wenn damit

einerseits sinnvolle weitere Kriterien und Konkretisierungen entfallen, können doch andererseits alle Pflegeschulen in Nordrhein-Westfalen von den im Projekt entwickelten Konzepten profitieren – und zwar unabhängig davon, ob sie ihre schulinternen Curricula auf der Grundlage der Rahmenpläne der Fachkommission entwickelt haben oder nicht. Vergleichbares gilt wiederum für die trägerspezifischen Ausbildungspläne.

Letztere stellen – wie bereits in den vorherigen Kapiteln angesprochen – eine Erweiterung des im Projekt SchulBerEit entwickelten Konzeptes dar. Deshalb finden sich in diesem Instrument zur Evaluation trägerspezifischer Ausbildungspläne auch einzelne Kriterien der Makroevaluation. Gleichwohl beschränkt sich dieses Instrument auf solche Kriterien, die in besonderer Weise ein Urteil darüber zulassen, „ob der Ausbildungsplan für die praktische Ausbildung den Anforderungen des schulinternen Curriculums entspricht“, eine Aufgabe, die der Gesetzgeber in § 10 Abs. 1 der Pflegeschule im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung zuweist.

#### 4. Gegenstand und Aufbau des Evaluationsinstrumentes

Wie bereits an verschiedenen Stellen ausgeführt wurde, behält dieses im Projekt INTRO NW entwickelte Evaluationskonzept die aus dem Projekt SchulBerEit bereits vorliegenden Grundlagen bei und baut hierauf auf. Deshalb wird empfohlen, beide Konzepte stets im Zusammenhang zu sehen und zu nutzen.



Abbildung 1: Gesamtevaluation schulinterner Curricula und trägerspezifischer Ausbildungspläne durch Zusammenführung der beiden Konzepte aus SchulBerEit und INTRO NW

Das in INTRO NW entwickelte Instrument beinhaltet einen Begründungsrahmen, der auf den Hintergrund und Auftrag des Projektes eingeht (Kapitel 1), Einblicke in den Arbeitsprozess gibt, der in einer Evaluationsgruppe partizipativ gestaltet wurde (Kapitel 2) sowie den Zusammenhang zwischen den beiden in den Projekten SchulBerEit und INTRO NW entwickelten Konzepten erläutert (Kapitel 3). Im Folgenden schließt sich die grundsätzliche Beschreibung und Funktionserläuterung verschiedener Tabellenteile an, mit denen die Evaluationsmerkmale für schulinterne Curricula einerseits und trägerspezifische Ausbildungspläne andererseits dargestellt werden (Kapitel 4). Den Kern des Evaluationsinstrumentes bilden die beiden umfangreichen Tabellenteile mit den Kriterien selbst, ihrer Legitimation und Definition sowie ihrer curricularen Repräsentation einschließlich einer Dokumentationsmöglichkeit der Evaluationsergebnisse (Kapitel 5).

#### 4.1. Mikroevaluation schulinterner Curricula

Für die Qualitätsprüfung und Weiterentwicklung schulinterner Curricula stehen in dem in INTRO NW entwickelten Instrument ausgewählte Kriterien der Mikroevaluation im Fokus, die auf den entsprechenden Kriterien der Makroevaluation aus SchulBerEit aufbauen. Die eher beschreibenden Fragen der Makroevaluation, die i. d. R. mit „ja“ oder „nein“, „liegt vor“ oder „liegt nicht vor“ beantwortet werden können, werden hier nun um Fragen ergänzt, die sich auf die Qualität der curricularen Aussagen beziehen und als Leitfragen i. d. R. eingeleitet werden mit „inwieweit“. Die Qualitätsprüfung erfordert also eine Aussage zum Erfüllungsgrad der in diesem Instrument beinhalteten Kriterien. Diese stellen bewusst nur eine kleine Auswahl aus dem umfangreichen Kriterienspektrum des aus dem Projekt SchulBerEit vorliegenden Konzeptes dar.

Die Arbeitsgruppe hat sich entschieden, diejenigen Kriterien auszuwählen und im Sinne der Mikroevaluation zu operationalisieren, die in besonderer Weise eine Qualitätsaussage darüber zulassen, inwieweit die schulinternen Curricula die mit der Pflegeberufereform verbundenen Innovationen erkennbar aufgreifen und abbilden.

Nach Auffassung der Arbeitsgruppe sind dies vor allem die Konstruktionsprinzipien i. e. S., die im Konzept aus SchulBerEit im Merkmals-Cluster 5 Punkt 4 aufgegriffen werden (vgl. Hundeborn, Knigge-Demal & Raschper 2019: 11 f). Sie betreffen die Merkmale, „*die eine Orientierung über Art und Ausmaß der curricularen Festlegungen ermöglichen*“. Zu diesen besonders wichtigen Konstruktionsprinzipien gehören:

- Kompetenzorientierung
- Pflegeprozessverantwortung und vorbehaltene Tätigkeiten
- Situations- / Berufsprinzip
- Wissenschaftsprinzip

<b>→ 5.4.1-Kompetenzorientierung</b>	☒	☒	☒
↳ curriculare-Bausteine-beinhalten-ausdrücklich-die-Kompetenzengemäß-Anlagen-der-PfIAPrV	Ja☒	Nein☒	☒
↳ im-Falle-von-konkreteren-Zielsetzungen-beziehen-sich-diese-ausdrücklich-auf-die-Kompetenzen-der-Anlagen-der-PfIAPrV-(z.-B.-über-die-Angabe-der-Code-Ziffern)	Ja☒	Nein☒	☒
↳ die-Kompetenzen-der-Anlagen-1-und-2-(bzw.-3-und-4)-sind-vollständig-Gegenstand-im-schulinternen-Curriculum-abgebildet	☒	☒	☒
↳ der-Nachweis-erfolgt-durch-eine-konsequente-Orientierung-an-den-Rahmenlehrplänen-der-FACHKOMMISSION	☒	☒	☒
↳ der-Nachweis-erfolgt-über-eine-Kompetenzmatrix-(als-Anhang-bzw.-Nebendokument)	☒	☒	☒
<b>→ 5.4.2-Pflegeprozessverantwortung-und-vorbehaltene-Tätigkeiten</b>	☒	☒	☒
↳ der-Pflegeprozess-ist-nachweislich-Gegenstand-der-pflegesituationsbezogenen-curricularen-Bausteine	☒	☒	☒
↳ die-pflegeprozessbezogenen-Kompetenzen,-insbesondere-der-Kompetenzbereiche-I-und-II,-stellen-einen-Schwerpunkt-in-den-Lehr-und-Lernprozessen-dar	☒	☒	☒
↳ ausdrücklichen-Bezugnahme-auf-die-Rahmenlehrpläne-der-FACHKOMMISSION	☒	☒	☒
<b>→ 5.4.3-Situations-/Berufsprinzip</b>	Ja☒	Nein☒	☒
↳ curriculare-Bausteine-weisen-ausdrücklich-Pflege-und-Berufssituationen-aus	Ja☒	Nein☒	☒
↳ greifen-die-Pflege-und-Berufssituationen-der-curricularen-Einheiten-der-Rahmenlehrpläne-auf	Ja☒	Nein☒	☒
<b>→ 5.4.4-Wissenschaftsprinzip</b>	Ja☒	Nein☒	☒
↳ curriculare-Bausteine-weisen-(pflege-)wissenschaftliche-Grundlagen,-Theorien,-Modelle,-Konzepte,-Forschungsergebnisse-aus	☒	☒	☒
<b>→ 5.4.5-Persönlichkeitsprinzip</b>	Ja☒	Nein☒	☒
↳ wird-in-den-curricularen-Einheiten-realisiert-über-die-Ausweisung-der-Kompetenzen-der-PfIAPrV	☒	☒	☒
↳ wird-zusätzlich-realisiert-über-die-Ausweisung-von-Bildungszielen-im-Kontext-der-curricularen-Bausteine	☒	☒	☒
↳ wird-ersichtlich-an-Methodenentscheidungen,-die-reflexive-Prozesse-anregen	☒	☒	☒

Operationalisierung im Sinne der Mikroevaluation im Evaluationskonzept aus **INTRO NW**

Abbildung 2: Ausgangspunkte aus dem Makro- Evaluationskonzept aus SchulBeReit für die Entwicklung der Operationalisierung im vorliegenden Evaluationskonzept

Das als Konstruktionsprinzip ebenfalls aufgeführte

Persönlichkeitsprinzip

wird auch als Bildungsziel im Merkmals-Cluster 4 aufgegriffen und damit den Merkmalen zugerechnet, „die eine Orientierung über die übergeordneten Zielsetzungen bzw. Leitideen des Curriculums ermöglichen“ (vgl. Hundenborn, Knigge-Demal & Raschper 2019: 10). Weil berufliche Ausbildungen nicht selten der Gefahr einseitiger Verwertungsinteressen unterliegen, hat sich die Arbeitsgruppe entschieden, das Persönlichkeitsprinzip unter den übergeordneten Leitideen und Bildungszielen zu behandeln und die Kriterien der Mikroevaluation hiermit einzuleiten.

Merkmale-und-Unterpunkte	Angabe-erfolgt	keine- <input type="checkbox"/> Angabe	(zurzeit)-nicht-eingefordert
<b>4.1-Trägerspezifische-Leitbilder</b>	☒	☒	☒
→ Angaben-zu-trägerspezifischen-Leitideen	Ja☒	Nein☒	☒
<b>4.2-Bildungsziele</b>	☒	☒	☒
→ Angaben-zum-Bildungsverständnis-/zu-übergeordneten-Bildungszielen	Ja☒	Nein☒	☒
<b>4.3-Pflege-und-Berufsverständnis</b>	☒	☒	☒
→ Angaben-beziehen-sich/verweisen-ausdrücklich-auf-§5-PfIBG	☒	☒	☒
→ Angaben-betonen-die-vorbehaltenen-Tätigkeiten-und-die-damit-verbundene-Verantwortung-im-Rahmen-der-Pflegeprozesses	Ja☒	Nein☒	☒

„Bildung braucht Persönlichkeit“ (Gerhard Roth 2011)

Operationalisierung von Persönlichkeitsbildung als Leitidee und übergeordnetes Bildungsziel im Evaluationskonzept **INTRO NW**

Abbildung 3: Persönlichkeitsbildung als Leitidee: Makro- und Mikroevaluation als Ergänzung der beiden Konzepte aus SchulBeReit und INTRO NW

In dieser Reihenfolge werden die aufgeführten Kriterien in einer jeweils zweiteiligen tabellarischen Darstellung beschrieben. Dabei beinhaltet der erste Tabellenteil die Definition und Legitimation der Evaluationskriterien sowie ihre mögliche Realisierung in den verschiedenen curricularen Darlegungselementen.

Tabelle 1: Definition, Legitimation und curriculare Repräsentation von Merkmalen der Mikroevaluation im schulinternen Curriculum

<b>Evaluationsfrage:</b> Die Evaluationsfrage bringt in der Formulierung die Perspektive der Mikroevaluation zum Ausdruck und wird deshalb eingeleitet mit <i>inwieweit</i> .	
<b>Merkmal</b>	Das Kriterium bzw. Merkmal, auf das sich die Mikroevaluation bezieht und das bereits in die Evaluationsfrage eingebunden ist, wird hier nochmals gesondert aufgeführt.
<b>Definition</b>	Die Handhabung des Evaluationsinstruments erfordert ein identisches Verständnis des jeweiligen Evaluationsmerkmals. Um ein einheitliches Begriffsverständnis zu fördern, wird hier eine Definition des Merkmals vorgegeben. Diese bezieht sich wie möglich auf das Verständnis, das dem PflBG und/oder der PflAPrV zugrunde liegt oder diesem entspricht. Wenn sich in den normativen Grundlagen hierzu keine hinreichenden Angaben finden, wird hier eine Definitionsempfehlung gegeben, die sich auf relevante und einschlägige Literatur stützt. Diese kann im schulinternen Curriculum auch durch eigene Präferenzen ersetzt werden.
<b>Legitimation</b>	Die Evaluationskriterien des entwickelten Konzeptes sind vor dem Hintergrund der normativen Anforderungen aus dem PflBG und der PflAPrV zu rechtfertigen. Ansonsten kann ihre Einhaltung und Erfüllung im schulinternen Curriculum nicht erwartet werden. Deshalb werden hier die zentralen Rechtfertigungsgründe aus den bundesgesetzlichen Grundlagen wiedergegeben.
<b>Navigation und Indikatoren</b>	<p>Die Kriterien müssen ihren Niederschlag in den verschiedenen curricularen Darlegungselementen finden. Da für die Pflegeschulen in Nordrhein-Westfalen weder die Rahmenlehrpläne der Fachkommission noch ein landesspezifischer Lehrplan vorgeschrieben sind, sind diese Angaben möglichst offen zu handhaben. Insgesamt beinhaltet der Mindeststandard eines Pflegecurriculums jedoch Angaben zum curricularen Begründungsrahmen, zu den Zielentscheidungen und zu den Inhalten. Ob auch Methodenentscheidungen und ggf. weitere Angaben zu den curricularen Darlegungselementen gehören, entscheidet sich über den Grad der Offenheit oder Geschlossenheit eines schulinternen Curriculums.</p> <p>Das Instrument steuert diese verschiedenen verpflichtenden und möglichen curricularen Darlegungselemente eines curricularen Bausteins an (daher der Begriff Navigation) und gibt an, wie sich das jeweilige Merkmal in den einzelnen Darlegungselementen zeigen kann (Indikatoren).</p> <p>Dabei geht es immer auch darum, dass die verschiedenen Angaben im schulinternen Curriculum in sich schlüssig und widerspruchsfrei sind. Dies wird im Instrument unter <i>Stimmigkeit</i> verstanden und für jedes Merkmal eigens geprüft.</p>

Ein zweiter Tabellenteil, der sich unmittelbar, lediglich durch einen Seitenumbruch getrennt, an den ersten Tabellenteil anschließt, dient als Arbeitsinstrument für die Dokumentation der Evaluationsergebnisse.

Tabelle 2: Arbeitstabelle zur Dokumentation der Evaluationsergebnisse des schulinternen Curriculums

<p><b>Evaluationsfrage:</b> Die Kopfzeile des Arbeitsdokumentes greift die Evaluationsfrage wie im ersten Tabellenteil nochmals auf.</p>		
<p><b>Navigation und Indikatoren:</b> Anhand der verschiedenen angesteuerten curricularen Darlegungselemente (Navigation) werden die Indikatoren aus Tabelle 1 ebenfalls in das Arbeitsdokument übernommen. Damit entfällt weitgehend das Scrollen im virtuellen Dokument oder ein Vor- und Zurückblättern in einer analogen Version.</p>		
<p><b>Curricularer Begründungsrahmen:</b> – Indikatoren aus Tabellenteil 1</p>		
<p><b>Darlegungselemente der curricularen Bausteine</b></p>		
<p><b>Zielbereich:</b> – Indikatoren aus Tabellenteil 1</p>		
<p><b>Inhaltsbereich:</b> – Indikatoren aus Tabellenteil 1</p>		
<p><b>Methodischer Bereich:</b> – Indikatoren aus Tabellenteil 1</p>		
<p><b>Stimmigkeit:</b> – Indikatoren aus Tabellenteil 1</p>		
<b>Darlegungselement</b>	<input type="checkbox"/> Indikator erfüllt	<input type="checkbox"/> Indikator nicht oder nur teilweise erfüllt  Hieraus resultierender Entwicklungs- und Handlungsbedarf für das schulinterne Curriculum: kann im virtuellen Dokument unmittelbar eingegeben werden
	<input type="checkbox"/> Indikator erfüllt	<input type="checkbox"/> Indikator nicht oder nur teilweise erfüllt  Hieraus resultierender Entwicklungs- und Handlungsbedarf für das schulinterne Curriculum: kann im virtuellen Dokument unmittelbar eingegeben werden
...	...	...
...	...	...

Anhand der ausgefüllten Arbeitstabelle wird deutlich, inwieweit das schulinterne Curriculum Veränderungsbedarf aufweist. Sie stellt somit die Grundlage für die Revision des schulinternen Curriculums im Sinne der Weiterentwicklung dar.

## 4.2. Makro- und Mikroevaluation trägerspezifischer Ausbildungspläne

Während sich das in SchulBerEit entwickelte Konzept auf die Evaluation schulinterner Curricula beschränkt, werden in diesem in INTRO NW erarbeiteten Konzept darüber hinaus Kriterien für die Evaluation trägerspezifischer Ausbildungspläne erfasst. Diese konzentrieren sich vor allem auf die Konstruktionsprinzipien, denn sie sind in besonderer Weise als Abstimmungskriterien geeignet, mit denen die Pflegeschulen im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung nach § 10 Abs. 1 PflBG prüfen können, „*ob der Ausbildungsplan den Anforderungen des schulinternen Curriculum entspricht.*“ Darüber hinaus leiten einige Kriterien der Makroevaluation das Instrument für die Evaluation trägerspezifischer Ausbildungspläne ein, die im einfachen Ankreuzverfahren mit „trifft zu“ oder „trifft nicht zu“ beantwortet werden können.

Die Kriterien der Mikroevaluation entsprechen in ihrer tabellarischen Beschreibung weitgehend denen der schulinternen Curricula. Da Ausbildungspläne in dieser Form erstmals durch das Pflegeberufegesetz vom Gesetzgeber als Verantwortung des Trägers der praktischen Ausbildung festgelegt werden (vgl. § 8 Abs. 2 Nummer 2 PflBG), gibt es für diese Regelungsinstrumente noch keine vergleichbaren Standards wie für schulinterne Curricula. Deshalb werden in dem Evaluationsinstrument die Lerngegenstände als Lernangebote bezeichnet. Sie beziehen sich – dem Situations- und Berufsprinzip der Pflegeausbildung folgend – auf komplexe Pflege- und Berufssituationen. Ausbildungspläne, die eine isolierte Vermittlung von einzelnen Arbeitstechniken oder pflegerischen Verrichtungen intendieren, entsprechen den Anforderungen des Pflegeberufegesetzes nicht. Die Indikatoren, mit denen das Evaluationsinstrument die Erfüllung der Kriterien prüft, sind demnach stets auf Lernangebote ausgerichtet, die durch den Situationsbezug gekennzeichnet sind und Kompetenzen für das Handeln in realen Pflege- und Berufssituationen aufbauen wollen. Im trägerspezifischen Ausbildungsplan können diese beispielsweise als Praxisaufgaben, als Arbeits- und Lernaufgaben oder als Lernsituationen in der praktischen Ausbildung konzipiert werden.

*Tabelle 3: Definition, Legitimation und curriculare Repräsentation von Merkmalen der Mikroevaluation im trägerspezifischen Ausbildungsplan*

<b>Evaluationsfrage:</b> Die Evaluationsfrage bringt in der Formulierung die Perspektive der Mikroevaluation zum Ausdruck und wird deshalb eingeleitet mit <i>inwieweit</i> .	
<b>Merkmal</b>	Das Kriterium bzw. Merkmal, auf das sich die Mikroevaluation bezieht und das bereits in die Evaluationsfrage eingebunden ist, wird hier nochmals gesondert aufgeführt.
<b>Definition</b>	Die Handhabung des Evaluationsinstruments erfordert ein identisches Verständnis des jeweiligen Evaluationsmerkmals. Um ein einheitliches Begriffsverständnis zu fördern, wird hier eine Definition des Merkmals vorgegeben. Diese bezieht sich wie möglich auf das Verständnis, das dem PflBG und/oder der PflAPrV zugrunde liegt oder diesen entspricht. Wenn sich in den normativen Grundlagen hierzu keine hinreichenden Angaben finden, wird hier eine Definitionsempfehlung gegeben,

	die sich auf relevante und einschlägige Literatur stützt. Diese kann im trägerspezifischen Ausbildungsplan auch durch eigene Präferenzen ersetzt werden.
<b>Legitimation</b>	Die Evaluationskriterien des entwickelten Konzeptes sind vor dem Hintergrund der normativen Anforderungen aus dem PflBG und der PflAPrV zu rechtfertigen. Ansonsten kann ihre Einhaltung und Erfüllung im trägerspezifischen Ausbildungsplan nicht erwartet werden. Deshalb werden hier die zentralen Rechtfertigungsgründe aus den bundesgesetzlichen Grundlagen wiedergegeben.
<b>Indikatoren</b>	<p>Die Kriterien müssen ihren Niederschlag in den Lernangeboten für die praktische Ausbildung finden. Da für die Träger der praktischen Ausbildung in Nordrhein-Westfalen weder die Rahmenausbildungspläne der Fachkommission noch ein landesspezifischer Ausbildungsplan vorgeschrieben sind, sind diese Angaben möglichst offen zu handhaben. Insgesamt beinhaltet der Mindeststandard eines trägerspezifischen Ausbildungsplans jedoch Angaben zu den Lernangeboten der verschiedenen Einsatzbereiche der praktischen Ausbildung, die gemäß Anlage 7 PflAPrV vorgeschrieben sind.</p> <p>Das Instrument beinhaltet Hinweise, wie sich das jeweilige Merkmal in den Lernangeboten zeigen kann (Indikatoren). Dabei geht es immer auch darum, dass verschiedene Angaben im trägerspezifischen Ausbildungsplan in sich schlüssig und widerspruchsfrei sind. Dies wird im vorliegenden Instrument unter <i>Stimmigkeit</i> verstanden.</p>

Ein zweiter Tabellenteil, der sich unmittelbar, lediglich durch einen Seitenumbruch getrennt, an den ersten Tabellenteile anschließt, dient als Arbeitsinstrument für die Dokumentation der Evaluationsergebnisse.

Tabelle 4: Arbeitstabelle zur Dokumentation der Evaluationsergebnisse des trägerspezifischen Ausbildungsplans

<p><b>Evaluationsfrage:</b> Die Kopfzeile des Arbeitsdokumentes greift die Evaluationsfrage wie im ersten Tabellenteil nochmals auf.</p>	
<p><b>Indikatoren:</b></p> <p>Die Hinweise, wie sich das jeweilige Merkmal in den Lernangeboten zeigen kann (Indikatoren), werden aus Tabelle 1 ebenfalls in das Arbeitsdokument übernommen. Damit entfällt weitgehend das Scrollen im virtuellen Dokument oder ein Vor- und Zurückblättern in einer analogen Version.</p>	
<p><b>Indikator ggf. mit weiteren erläuternden Angaben</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Indikator erfüllt</p>
	<p><input type="checkbox"/> Indikator nicht oder nur teilweise erfüllt</p> <p>Hieraus resultierender Entwicklungs- und Handlungsbedarf für den trägerspezifischen Ausbildungsplan: kann im virtuellen Dokument unmittelbar eingegeben werden</p>
	<p><input type="checkbox"/> Indikator erfüllt</p>
	<p><input type="checkbox"/> Indikator nicht oder nur teilweise erfüllt</p> <p>Hieraus resultierender Entwicklungs- und Handlungsbedarf für den trägerspezifischen Ausbildungsplan: kann im virtuellen Dokument unmittelbar eingegeben werden</p>
...	...
	...
...	...
	...

Anhand der ausgefüllten Arbeitstabelle wird deutlich, inwieweit der trägerspezifische Ausbildungsplan Veränderungsbedarf aufweist. Sie stellt somit die Grundlage für die Revision des trägerspezifischen Ausbildungsplans im Sinne der Weiterentwicklung dar.

Die Prüfung, „*ob der Ausbildungsplan für die praktischen Ausbildungsplan den Anforderungen des schulinternen Curriculums entspricht (...)*“ (§ 10 Abs. 1 PflBG), gehört zur Gesamtverantwortung der Pflegeschulen. Deshalb nutzt die Pflegeschule sowohl das in Kapitel 4.1 vorgestellte Instrument zur Evaluation schulinterner Curricula als auch das in diesem Kapitel 4.2 dargelegte Instrument zur Evaluation trägerspezifischer Ausbildungspläne. Allerdings können auch andere ausbildungsverantwortliche Personen, z. B. Praxisbeauftragte oder Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter, dieses Instrument zur Qualitätsprüfung und Qualitätsweiterentwicklung sowie zur Konstruktion des trägerspezifischen Ausbildungsplanes nutzen. Ggf. sollte dann das vorliegende Instrument in eine adressatenangepasste Sprache überführt und seine Handhabung durch einführende und begleitende Angebote unterstützt werden.

## 5. Das Evaluationsinstrument

Die folgenden Tabellen beinhalten die Evaluationsinstrumente für beide Lernorte. Sie bilden den Kern des von der Arbeitsgruppe Evaluation in einem partizipativen Prozess entwickelten Evaluationskonzeptes. Es wird empfohlen, den Begründungsrahmen mit den Ausführungen der Kapitel 1 bis 4 als notwendigen Hintergrund der beiden Instrumente zu verstehen, der wesentliche für das Verständnis förderliche Erläuterungen und Begründungen beinhaltet. Weil dieses Konzept zudem auf dem in SchulBerEit entwickelten Konzept beruht, wird immer auch bei Bedarf der Rückgriff auf dieses Konzept nahegelegt.

## 5.1. Das Evaluationsinstrument zur Mikroevaluation schulinterner Curricula

<b>I. Inwieweit fördert das schulinterne Curriculum die Persönlichkeitsentwicklung und Urteils- und Entscheidungsfähigkeit der Auszubildenden?</b>	
<b>Merkmal: Persönlichkeitsentwicklung / Urteils- und Entscheidungsfähigkeit</b>	
<b>Definition</b>	<p>Gesetz- und Verordnungsgeber geben keine Definition von Persönlichkeitsentwicklung und/oder Urteils- und Entscheidungsfähigkeit vor. Entsprechende Festlegungen und Beschreibungen sind vielmehr im Prozess der schulinternen Curriculumentwicklung vorzunehmen, abhängig von den Bildungszielen, denen sich Träger der Pflegeschulen und Schulteams verpflichtet fühlen. Die folgenden Angaben sind deshalb als Anregungen zu verstehen: Im DQR, auf den sich der Gesetzgeber an dieser Stelle bezieht, bezeichnet Persönlichkeitsentwicklung die „<i>Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten</i>“ (Glossar DQR). Die Fachkommission nach § 53 PflBG versteht in ihren Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen Persönlichkeitsbildung wie folgt: „<i>Für die Pflegeausbildung bedeutet Persönlichkeitsbildung die Fähigkeit zur verantwortlichen Teilhabe an gesellschaftlichen und betrieblichen Entscheidungsprozessen sowie die Befähigung zum Aufbau und zur Gestaltung von Pflege- und Beziehungsprozessen. Bildung geht dabei über den Erwerb von Kompetenzen hinaus und nimmt Macht und Legitimationsaspekte auf. Bildung entwickelt sich insbesondere durch das Denken in Widersprüchen, wobei innere Widersprüche, institutionelle und gesellschaftliche Widersprüche und Widersprüche im Pflegehandeln rekonstruiert, aufgedeckt und reflektiert werden können</i>“ (2020 b: 13).</p>
<b>Legitimation</b>	<p>Das Prinzip der Persönlichkeitsentwicklung lässt sich aus § 5 Abs. 1 Satz 1 und Satz 2 PflBG sowie aus den verschiedenen Kompetenzen der Anlagen zur PflAPrV ableiten. § 5 PflBG weist die personale Kompetenz, die Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie die Einsicht in die Notwendigkeit einer fortlaufenden persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung als wesentliche Anteile des Ausbildungsziels aus. Urteils- und Entscheidungsfähigkeit als Aspekte personaler Kompetenz werden in verschiedenen Kompetenzen der Anlagen 1 bis 4 PflAPrV, welche die Ausbildungsziele nach § 5 konkretisieren, deutlich angesprochen. Kompetenzbereich V. - „<i>Das eigene Handeln auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen und berufsethischen Werthaltungen und Einstellungen reflektieren und begründen</i>“ - betont diese Verantwortung u. a. im Kompetenzschwerpunkt V.2 – „<i>Verantwortung für die Entwicklung (lebenslanges Lernen) der eigenen Persönlichkeit sowie das berufliche Selbstverständnis übernehmen.</i>“</p>
<b>Navigation &amp; Indikatoren</b>	<p><b>Curricularer Begründungsrahmen:</b>          Persönlichkeitsentwicklung / Urteils- und Entscheidungsfähigkeit werden im curricularen Begründungsrahmen im Sinne obiger Definition ausgeführt oder durch eigene schulspezifische Vorstellungen inhaltlich verdeutlicht.</p> <p><b>Darlegungselemente der curricularen Bausteine:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Zielbereich:</b>              Das schulinterne Curriculum weist separate Bildungsziele aus, die sich auf das Denken in Widersprüchen beziehen. Anderenfalls weisen die Kompetenzen oder die konkreteren Zielsetzungen des schulinternen Curriculums ausdrücklich auf Bildungsansprüche hin, die sich auf die Reflexion innerer Widersprüche sowie von Widersprüchen auf der Ebene der Pflegebeziehung, auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene beziehen.</li> <li>- <b>Inhaltsbereich:</b>              Widerspruchskonstellationen sind ausdrücklich als Gegenstand/Inhalt der Bearbeitung aufgeführt, z. B. gesellschaftliche Erwartungen an das Gesundheits- und Sozialsystem bei Eintritt von Pflegebedürftigkeit einerseits und an die familiäre Pflegebereitschaft andererseits (→ CE 09 Rahmenpläne der Fachkommission 2020 a: 149 ff.)</li> <li>- <b>Methodischer Bereich:</b>              Methodische Anregungen, z. B. Lernen in simulativen Lernumgebungen, Lern- und Arbeitsaufgaben beinhalten reflexive Anteile, die auf das eigene Handeln bezogen und geeignet sind, die eigene Urteils- und Entscheidungsfähigkeit anzubahnen und weiterzuentwickeln.</li> <li>- <b>Stimmigkeit:</b>              Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung / Urteils- und Entscheidungsfähigkeit wird konsequent und widerspruchsfrei in den verschiedenen Darlegungselementen der curricularen Bausteine aufgegriffen.</li> </ul>

**1. Inwieweit fördert das schulinterne Curriculum die Persönlichkeitsentwicklung und Urteils- und Entscheidungsfähigkeit der Auszubildenden?**

**Navigation & Indikatoren**

- **Curricularer Begründungsrahmen:**

Persönlichkeitsentwicklung / Urteils- und Entscheidungsfähigkeit werden im curricularen Begründungsrahmen im Sinne der Definition ausgeführt oder durch eigene schulspezifische Vorstellungen inhaltlich verdeutlicht.

**Darlegungselemente der curricularen Bausteine:**

- **Zielbereich:**

Das schulinterne Curriculum weist separate Bildungsziele aus, die sich auf das Denken in Widersprüchen beziehen. Anderenfalls weisen die Kompetenzen oder die konkreteren Zielsetzungen des schulinternen Curriculums ausdrücklich auf Bildungsansprüche hin, die sich auf die Reflexion innerer Widersprüche sowie von Widersprüchen auf der Ebene der Pflegebeziehung, auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene beziehen.

- **Inhaltsbereich:**

Widerspruchskonstellationen sind ausdrücklich als Gegenstand/Inhalt der Bearbeitung aufgeführt, z. B. gesellschaftliche Erwartungen an das Gesundheits- und Sozialsystem bei Eintritt von Pflegebedürftigkeit einerseits und an die familiäre Pflegebereitschaft andererseits (→ CE 09 Rahmenpläne der Fachkommission 2020 a: 149ff.)

- **Methodischer Bereich:**

Die methodischen Anregungen, z. B. Lernen in simulativen Lernumgebungen, Lern- und Arbeitsaufgaben beinhalten reflexive Anteile, die auf das eigene Handeln bezogen und geeignet sind, die eigene Urteils- und Entscheidungsfähigkeit anzubahnen und weiterzuentwickeln.

- **Stimmigkeit**

Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung / Urteils- und Entscheidungsfähigkeit wird konsequent und widerspruchsfrei in den verschiedenen Darlegungselementen der curricularen Bausteine aufgegriffen.

<b>Curricularer Begründungsrahmen</b>	<input type="checkbox"/> Persönlichkeitsentwicklung / Urteils- und Entscheidungsfindung wird ausgeführt und durch schulspezifische Vorstellung inhaltlich verdeutlicht. <input type="checkbox"/> Persönlichkeitsentwicklung / Urteils- und Entscheidungsfindung fehlt im curricularen Begründungsrahmen, daraus ergibt sich folgender Handlungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a>
<b>Darlegungselemente der curricularen Bausteine:</b>	<input type="checkbox"/> In den Bildungszielen oder in den anzubahnenen Kompetenzen wird ausdrücklich die Reflexion von Widersprüchen auf unterschiedlichen Ebenen einbezogen. <input type="checkbox"/> In den Bildungszielen bzw. anzubahnenen Kompetenzen folgender Darlegungselemente der curricularen Bausteine findet keine ausreichende Reflexion der Widersprüche statt: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a> Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a> <input type="checkbox"/> In den Inhalten u./od. den methodischen Empfehlungen der curricularen Bausteine werden die widersprüchlichen Erwartungen angemessen thematisiert. <input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Einheiten fehlt eine angemessene Thematisierung von widersprüchlichen Erwartungen: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a> Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a>
<b>Stimmigkeit</b>	<input type="checkbox"/> Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung / Urteils- und Entscheidungsfindung wird konsequent und widerspruchsfrei in den verschiedenen Darlegungselementen der curricularen Bausteine aufgegriffen. <input type="checkbox"/> An folgenden Stellen ergeben sich Widersprüche u./o. Leerstellen: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a> Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a>

<p><b>II. Inwieweit werden in den curricularen Bausteinen die Einzelkompetenzen der Anlagen 1-4 PflAPrV vollständig abgebildet?</b>  <b>Inwieweit entspricht das Anforderungsniveau dem Kompetenzaufbau im Ausbildungsverlauf?</b>  <b>Inwieweit entspricht das dem schulinternen Curriculum hinterlegte Kompetenzverständnis den normativen Grundlagen?</b></p>	
<p><b>Merkmal: Vollständigkeit des Kompetenzprofils / Systematische Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf</b></p>	
<b>Definition</b>	<p>Dem PflBG und der PflAPrV liegt ein dispositionales Kompetenzverständnis zugrunde, d. h. Kompetenz „wird verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft, in komplexen Pflege- und Berufssituationen professionell zu handeln und sich für die persönliche und fachliche Weiterentwicklung einzusetzen. Kompetenz ist als Handlungsvoraussetzung des Einzelnen anzusehen, die nicht unmittelbar beobachtet werden kann, sich jedoch mittelbar oder indirekt im Handeln selbst zeigt. Das beobachtbare Handeln wird auch als Performanz bezeichnet. Erwerb und Weiterentwicklung von Kompetenz erfordern handlungsorientierte Lernprozesse an den verschiedenen Lernorten, in der Pflegeschule ebenso wie in der Pflegepraxis. Das Handeln in komplexen Pflege- und Berufssituationen erfordert unterschiedliche Kompetenzarten oder -dimensionen. Sie werden in den Bezeichnungen von fachlicher und personaler Kompetenz zum Ausdruck gebracht und in weitere Kompetenzfacetten, wie methodische, soziale und kommunikative Kompetenz sowie Lernkompetenz unterteilt. Diese Unterteilung hat lediglich eine analytische Funktion. Sie soll die Komplexität von Kompetenz verdeutlichen und Schwerpunktsetzungen in Lernprozessen ermöglichen, um einzelne Kompetenzfacetten besonders zu fördern. In komplexen Handlungssituationen ist jedoch stets das Zusammenspiel der unterschiedlichen Kompetenzarten erforderlich. Deshalb sind auch Prüfungen auf komplexe Handlungssituationen auszurichten, in denen jeweils verschiedene Kompetenzarten gefordert sind“ (Darmann-Finck, Hundenborn, Knigge-Demal, Muths: Verschiedene Arbeitsdokumente aus dem Entwicklungsprozess der Anlagen zur PflAPrV).</p>
<b>Legitimation</b>	<p>Kompetenzorientierung gilt als ein zentrales Konstruktionsprinzip der Pflegeausbildung. Bereits im Ausbildungsziel nach § 5 PflBG werden Kompetenzvermittlung und Kompetenzerwerb in verschiedenen Kompetenzdimensionen – fachliche und personale Kompetenzen „einschließlich der zugrunde liegenden methodischen, sozialen, interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen und der zugrunde liegenden Lernkompetenzen sowie der Fähigkeit zum Wissenstransfer und zur Selbstreflexion“ – ausdrücklich ausgewiesen. Die Anlagen 1 bis 4 PflAPrV konkretisieren die Kompetenzen nach der Handlungsregulationstheorie anforderungsorientiert unter einer systemischen Perspektive und bezogen auf relevante Pflege- und Berufssituationen (vgl. Hundenborn, Knigge-Demal &amp; Raschper 2019: 19). In diese Konkretisierung werden die verschiedenen im Ausbildungsziel angesprochenen Kompetenzdimensionen integriert. Die kompetenzanalytische Perspektive wird also zugunsten einer anforderungsorientierten, auf Situationen bezogenen Perspektive aufgegeben. Denn die angemessene Bewältigung von Pflege- und Berufssituationen erfordert stets Kompetenzen verschiedener Dimensionen und aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen. „In den schulinternen Curricula müssen die Kompetenzen der Anlagen 1 und 2 (ggf. 3 und/oder 4) ausdrücklich aufgeführt werden und über das Gesamtcurriculum vollständig abgebildet sein. Im Falle einer Konkretisierung der Kompetenzen sind die Bezüge zu den Kompetenzen der Anlagen herzustellen und auszuweisen. Dies ist beispielsweise über eine Kompetenzmatrix (Kreuztabelle) möglich, welche die Kompetenzen der Anlagen den einzelnen curricularen Bausteinen zuordnet“ (Hundenborn, Knigge-Demal &amp; Raschper 2019: 19).</p> <p>Hieraus folgt weiterhin, dass das Anforderungsniveau der Kompetenzen sukzessive über den Ausbildungsverlauf zu steigern und in den ersten beiden Ausbildungsdritteln auf das Niveau der Anlage 1, im letzten Ausbildungsdrittel auf das Anforderungsniveau der Anlage 2 (im Falle gesonderter Berufsabschlüsse auf Anlage 3 oder 4) zu beziehen ist.<sup>2</sup></p>

<sup>2</sup>Das vorliegende Evaluationsinstrument wurde auf der Grundlage des Pflegeberufgesetzes vom 17. Juli 2017, geändert durch Art. 9a G vom 11.7.2021 I 2754, entwickelt. Die Veränderungen des Ausbildungszieles durch Artikel 2a des Gesetzes vom 12. Dezember 2023 (BGBl. 2023 I Nr. 359) wurden nicht berücksichtigt.

**Curricularer Begründungsrahmen:**

Im curricularen Begründungsrahmen wird das Kompetenzverständnis in oben beschriebenem Sinne offengelegt. Es wird beschrieben, wie die entwicklungslogische Struktur im schulinternen Curriculum realisiert wird.

**Darlegungselemente der curricularen Bausteine****- Zielbereich:**

In den Zielentscheidungen der curricularen Bausteine finden sich insgesamt die anzubahrenden Kompetenzen der Anlage 1 bzw. 2 (3 od. 4) PflAPrV vollständig wieder. Im Falle von schulinternen Konkretisierungen wird der Bezug zu den korrespondierenden Kompetenzen deutlich ausgewiesen. Das Anforderungsniveau der Kompetenzen entspricht dem für den jeweiligen Ausbildungsabschnitt in den Anlagen zur PflAPrV vorgesehenen Anforderungsniveau.

**- Inhaltsbereich:**

Die ausgewählten Inhalte sind zur Anbahnung der operationalisierten Kompetenzen der Anlage 1 bzw. 2 (3 od. 4) PflAPrV geeignet.

**- Methodischer Bereich:**

Die methodischen Anregungen, z. B. Lernen in simulativen Lernumgebungen, Lern- und Arbeitsaufgaben sind zur Anbahnung und weiteren Kompetenzentwicklung geeignet. Sie beziehen sich dem Kompetenzzuwachs entsprechend auf Pflege- und Berufssituationen, die im Ausbildungsverlauf sukzessive in ihren situativen Anforderungen gesteigert werden.

**- Stimmigkeit**

Das im curricularen Begründungsrahmen definierte Verständnis von Kompetenzentwicklung wird in allen curricularen Darlegungselementen widerspruchsfrei aufgegriffen.

**2. Inwieweit werden in den curricularen Bausteinen die Einzelkompetenzen der Anlagen 1-4 PflAPrV vollständig abgebildet?**  
**Inwieweit entspricht das Anforderungsniveau dem Kompetenzaufbau im Ausbildungsverlauf?**  
**Inwieweit entspricht das dem schulinternen Curriculum hinterlegte Kompetenzverständnis den normativen Grundlagen?**

**Navigation & Indikatoren:**

- **Curricularer Begründungsrahmen:**

Im **curricularen Begründungsrahmen** wird das Kompetenzverständnis offengelegt. Es wird beschrieben, wie die entwicklungslogische Struktur im schulinternen Curriculum realisiert wird.

- **Inhaltsbereich:**

In den Zielentscheidungen finden sich insgesamt die anzubahrenden Kompetenzen der Anlagen 1 bzw. 2 (3 od. 4) PflAPrV vollständig wieder. Im Falle von schulinternen Konkretisierungen wird der Bezug zu den korrespondierenden Kompetenzen deutlich ausgewiesen. Das Anforderungsniveau der Kompetenzen entspricht dem für den jeweiligen Ausbildungsabschnitt in den Anlagen zur PflAPrV vorgesehenen Anforderungsniveau. Die ausgewählten Inhalte sind zur Anbahnung der operationalisierten Kompetenzen der Anlagen 1 bzw. 2 (3 od. 4) PflAPrV geeignet.

- **Methodischer Bereich:**

Die methodischen Anregungen, z. B. Lernen in simulativen Lernumgebungen, Lern- und Arbeitsaufgaben sind zur Anbahnung und weiteren Kompetenzentwicklung geeignet. Sie beziehen sich dem Kompetenzzuwachs entsprechend auf Pflege- und Berufssituationen, die im Ausbildungsverlauf sukzessive in ihren situativen Anforderungen gesteigert werden.

- **Stimmigkeit**

Das im curricularen Begründungsrahmen definierte Verständnis von Kompetenzentwicklung wird in allen curricularen Darlegungselementen widerspruchsfrei aufgegriffen

<b>Curricularer Begründungsrahmen</b>	<input type="checkbox"/> Im curricularen Begründungsrahmen finden sich Angaben zum Kompetenzverständnis und zur Kompetenzentwicklung wieder.
	<input type="checkbox"/> Aussagen zum Kompetenzverständnis und zu Kompetenzentwicklung fehlen. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier</a> , um Text einzugeben.
<b>Darlegungselemente der curricularen Bausteine:</b>	<input type="checkbox"/> In den curricularen Bausteinen finden sich die anzubahrenden Kompetenzen der Anlagen 1 bzw. 2 (3 od. 4) PflAPrV in operationalisierter Form wieder. Die Kompetenzen lassen im Ausbildungsverlauf eine systematische Kompetenzentwicklung erkennen. ( <a href="#">Kompetenzmatrix</a> der Fachkommission 2020 b: 21)
	<input type="checkbox"/> Folgende Einzelkompetenzen fehlen in den curricularen Bausteinen: Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier</a> , um Text einzugeben.
	<input type="checkbox"/> Die ausgewählten Inhalte sind zur Anbahnung der operationalisierten Kompetenzen der Anlagen 1 bzw. 2 (3 od. 4) PflAPrV geeignet.
	<input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Einheiten fehlt die Passung zwischen der anzubahrenden Kompetenz und den Inhalten: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier</a> , um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier</a> , um Text einzugeben.
	<input type="checkbox"/> Die Methodenempfehlungen und didaktischen Anmerkungen beziehen sich dem Kompetenzzuwachs entsprechend auf Pflege- und Berufssituationen, die im Ausbildungsverlauf sukzessive in ihren situativen Anforderungen gesteigert werden.
<input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Einheiten weisen die Methodenempfehlungen und didaktischen Anmerkungen nicht oder nur teilweise den Bezug zu Pflege- und Berufssituationen bzw. zum erforderlichen Anspruchsniveau auf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier</a> , um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier</a> , um Text einzugeben.	

<b>Stimmigkeit</b>	<input type="checkbox"/> Das im curricularen Bezugsrahmen definierte Verständnis von Kompetenzentwicklung findet sich widerspruchsfrei und konsequent in allen curricularen Darlegungselementen wieder.
	<input type="checkbox"/> An folgenden Stellen finden sich Leerstellen und Widersprüche: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

<b>III. Inwieweit greift das schulinterne Curriculum die Pflegeprozessverantwortung einschließlich der vorbehaltenen Tätigkeiten systematisch auf?</b>	
<b>Merkmal: Pflegeprozessverantwortung und vorbehaltene Tätigkeiten</b>	
<b>Definition</b>	<p>„In dem in § 5 Abs. 3 PflBG ausgewiesenen Verantwortungs- und Aufgabenbereich kommt dem Pflegeprozess als strukturgebende, berufsspezifische Arbeitsmethode eine besondere Bedeutung zu. In der PflAPrV ist der Pflegeprozess als Problem- und Beziehungsprozess insbesondere in den Kompetenzbereichen I und II der Anlagen 1 bis 4 grundlegend verankert“ (Fachkommission 2020 b: 8). In einer rational-analytischen Perspektive umfasst der Pflegeprozess, der in einer wechselseitigen Interaktion zwischen der Pflegefachperson und dem zu pflegenden Menschen gestaltet wird, verschiedene Phasen eines bewussten und zielgerichteten Handelns, die sich als Einschätzung, Planung, Durchführung und Evaluation beschreiben lassen (vgl. Hundenborn / Knigge-Demal 2018: 234). Die rational-analytischen Ansätze sind durch phänomenologisch-hermeneutische Zugänge zu ergänzen, „in denen die subjektive Lebens- und Erfahrungswelt der zu pflegenden Menschen in den Fokus der Wahrnehmung rückt“ und damit „nicht ausschließlich auf das Registrieren von Sinnesdaten ausgerichtet [ist], sondern vielmehr auf ein ‚intuitiv-spürendes Erfassen von impliziten Bedeutungszusammenhängen‘“ (Fachkommission 2020 b: 9, unter Bezugnahme auf Schmitz 1994, zit. in Böhle/Porschen 2011, S. 57).</p>
<b>Legitimation</b>	<p>Das Ausbildungsziel nach § 5 Abs. 3 Nr. 1 PflBG, welches die vorbehaltenen Tätigkeiten nach § 4 PflBG integriert, rückt die Befähigung zur selbstständigen Verantwortungsübernahme für den Pflegeprozess in den Mittelpunkt der Ausbildung. Dies zeigen auch die beiden Kompetenzbereiche I „Pflegeprozesse und Pflegediagnostik in akuten und dauerhaften Pflegesituationen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren“ und II „Kommunikation und Beratung personen- und situationsbezogen gestalten“, die gemäß Anlage 6 PflAPrV mit insgesamt 1 280 Stunden mehr als die Hälfte des theoretischen und praktischen Unterrichts umfassen. Die Regelungen der §§ 4 und 5 legen damit den Pflegeprozess als Handlungsmodell der professionellen Pflege fest, dessen besondere fachliche und rechtliche Relevanz sich im schulinternen Curriculum abbilden muss. Der praktische Teil der Prüfung nach § 16 PflAPrV schreibt die vorbehaltenen Tätigkeiten nach § 4 PflBG als wesentliches Prüfungselement vor. Das Handlungsmodell des Pflegeprozesses ist als eines der zentralen curricularen Konstruktionsprinzipien anzusehen, die systematische Anbahnung der selbstständigen Pflegeprozessverantwortung im Ausbildungsverlauf ist verpflichtend für die Lehr- und Lernprozesse an den verschiedenen Lernorten.</p>
<b>Navigation &amp; Indikatoren</b>	<p><b>Curricularer Begründungsrahmen:</b> Der Pflegeprozess und die damit verbundenen vorbehaltenen Tätigkeiten werden als curriculares Prinzip explizit ausgewiesen und inhaltlich verdeutlicht.</p> <p><b>Darlegungselemente der curricularen Bausteine:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Zielbereich:</b> Die Kompetenzen / Zielentscheidungen greifen systematisch die Pflegeprozessverantwortung einschließlich der vorbehaltenen Tätigkeiten auf. Die Verantwortungsübernahme für den Pflegeprozess wird konsequent über den Ausbildungsverlauf aufgebaut.</li> <li>- <b>Inhaltsbereich:</b> Die Inhalte greifen verschiedene Pflegeprozessmodelle und unterschiedliche Situationszugänge auf. Sie beziehen sich auf spezifische pflegewissenschaftliche Begriffs- und Kategoriensysteme. Im Falle einer Ordnung der Inhalte nach Situationsmerkmalen beschreiben sie z. B. die Pflegeanlässe anhand von Pflegephänomen und/oder Pflegediagnosen, beziehen unterschiedliche Akteure in die Pflegeprozessgestaltung ein, nehmen unterschiedliche Situationsdeutungen auf, berücksichtigen Zugänge zur individuellen Lebenswelt der zu pflegenden Menschen, berücksichtigen den Einfluss von Kontextbedingungen auf die Pflegeprozessgestaltung, bearbeiten die Situation den verschiedenen Phasen des Pflegeprozesses entsprechend.</li> <li>- <b>Methodischer Bereich:</b> Die methodischen Anregungen, z. B. Lernen in simulativen Lernumgebungen, Lern- und Arbeitsaufgaben werden anhand des Pflegeprozesses strukturiert, akzentuieren verschiedene Phasen / Aspekte des Pflegeprozesses, reflektieren Pflegeprozesse etc.</li> <li>- <b>Stimmigkeit</b> Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Prinzip der Pflegeprozessverantwortung einschließlich der vorbehaltenen Tätigkeiten findet sich in den verschiedenen Darlegungselementen der curricularen Bausteine konsequent und widerspruchsfrei wieder.</li> </ul>

**3. Inwieweit greift das schulinterne Curriculum die Pflegeprozessverantwortung einschließlich der vorbehaltenen Tätigkeiten systematisch auf?**

**Navigation & Indikatoren:**

- **Curricularer Begründungsrahmen:**  
Der Pflegeprozess und die damit verbundenen vorbehaltenen Tätigkeiten werden im curricularen Begründungsrahmen explizit ausgewiesen und inhaltlich verdeutlicht.
- **Darlegungselemente der curricularen Bausteine:**  
Die Kompetenzen / Zielentscheidungen greifen systematisch die Pflegeprozessverantwortung einschließlich der vorbehaltenen Tätigkeiten auf. Die Verantwortungsübernahme für den Pflegeprozess wird konsequent über den Ausbildungsverlauf aufgebaut.
- **Inhaltsbereich:**  
Die Inhalte greifen verschiedene Pflegeprozessmodelle und unterschiedliche Situationszugänge auf. Sie beziehen sich auf spezifische pflegewissenschaftliche Begriffs- und Kategoriensysteme. Im Falle einer Ordnung der Inhalte nach Situationsmerkmalen beschreiben sie z. B. die Pflegeanlässe anhand von Pflegephänomenen und/oder Pflegediagnosen, beziehen unterschiedliche Akteure in die Pflegeprozessgestaltung ein, nehmen unterschiedliche Situationsdeutungen auf, berücksichtigen Zugänge zur individuellen Lebenswelt der zu pflegenden Menschen, berücksichtigen den Einfluss von Kontextbedingungen auf die Pflegeprozessgestaltung, bearbeiten die Situation den verschiedenen Phasen des Pflegeprozesses entsprechend.
- **Methodischer Bereich**  
Methodische Anregungen, z. B. Lernen in simulativen Lernumgebungen, Lern- und Arbeitsaufgaben werden anhand des Pflegeprozesses strukturiert, akzentuieren verschiedene Phasen / Aspekte des Pflegeprozesses, reflektieren Pflegeprozesse etc.
- **Stimmigkeit**  
Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Prinzip der Pflegeprozessverantwortung einschließlich der vorbehaltenen Tätigkeiten findet sich in den verschiedenen Darlegungselementen der curricularen Bausteine konsequent und widerspruchsfrei wieder.

<b>Curricularer Begründungsrahmen</b>	<input type="checkbox"/> Der Pflegeprozess und die damit verbundenen vorbehaltenen Tätigkeiten sind als curriculares Prinzip explizit ausgewiesen. <hr/> <input type="checkbox"/> Der Pflegeprozess und die damit verbundenen vorbehaltenen Tätigkeiten sind nicht ausreichend als curriculares Prinzip ausgewiesen. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
---------------------------------------	---

<b>Darlegungselemente der curricularen Bausteine:</b>	<input type="checkbox"/> Kompetenz- und Zielentscheidungen greifen systematisch die Pflegeprozessverantwortung einschließlich der vorbehaltenen Tätigkeiten auf. <hr/> <input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Bausteinen greifen die Zielentscheidungen die Pflegeprozessverantwortung nicht oder nicht hinreichend auf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. <hr/> <input type="checkbox"/> Die Inhalte greifen verschiedene Pflegeprozessmodelle und unterschiedliche Situationszugänge auf. <hr/> <input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Bausteinen fehlt in den Inhalten der Bezug zu Pflegeprozessmodellen und/oder unterschiedlichen Situationszugängen: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
---	--

<b>Stimmigkeit</b>	<input type="checkbox"/> Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Prinzip der Pflegeprozessverantwortung einschließlich der vorbehaltenen Tätigkeiten findet sich in den curricularen Bausteinen konsequent und widerspruchsfrei wieder.
--------------------	--

An folgenden Stellen ergeben sich Widersprüche u./o. Leerstellen:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

IV. Inwieweit schlägt sich das Situations- und Berufsprinzip im schulinternen Curriculum nieder?	
Merkmal: Situations- und Berufsprinzip	
<b>Definition</b>	<p>In einem Ausbildungsgang, der dem Konstruktionsprinzip der Situationsorientierung folgt, werden die zu fördernden Kompetenzen an typischen und/oder realen relevanten Handlungssituationen des Berufes entwickelt (vgl. Gerholz / Sloane 2011: 6). Die Realisierung des Situationsprinzips in der Pflegeausbildung setzt eine inhaltliche Vorstellung von Pflegesituationen und anderen Berufssituationen voraus, die am Ende der Ausbildung kompetent bewältigt werden sollen. Hundenborn &amp; Knigge-Demal (1996) definieren in Anlehnung an Kaiser (1985) Pflegesituationen als „Orte, an denen pflegeberufliche Handlungskompetenz eingefordert ist, an denen sie sich äußert, an denen sie sich bewährt oder scheitern kann“ (Hundenborn / Knigge-Demal 1999). Pflegesituationen können über Situationsmerkmale näher beschrieben und analysiert werden. In Anlehnung an Kaiser hat sich die Fachkommission nach § 53 PflBG für die folgenden Situationsmerkmale entschieden: Handlungsanlässe, Akteure, Kontextbedingungen, Erleben/Deuten und Verarbeiten sowie Handlungsmuster.</p> <p>In Anlehnung an Kunz können Pflegesituationen wie folgt definiert werden:  <i>„Schlüsselsituationen [der Pflege, G. H.] sind jene Situationen des professionellen Handelns, die durch [Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner, G. H.] als typisch und im professionellen Geschehen wiederkehrend beschrieben werden. Schlüsselsituationen zeichnen sich einerseits durch generalisierbare und verallgemeinerbare Merkmale aus, die für eine gelingende Professionalität als bedeutsam erachtet werden, andererseits werden die erlebten Situationen in ihrer spezifischen Ausprägung beschrieben. Die Anzahl solcher Situationen wie die Situationen selbst passen sich im Laufe der Zeit den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen an. Situationen werden aus der Perspektive der Fachkraft als zeitlich nicht unterbrochener Handlungsfluss erlebt und als symbolisch strukturierter Sinnzusammenhang erfahren“</i> (Kunz 2015: 27).</p> <p>An die Stelle des curricular repräsentierten Fachwissens tritt in situationsorientierten Curricula eine situations- bzw. handlungssystematische Strukturierung des Wissens. Auf der unterrichtlichen Ebene wird dem Lernen in Situationen der Vorzug gegeben; an die Stelle realer Situationen der Pflegepraxis tritt im schulischen Kontext das Lernen in simulativen Lernumgebungen.</p>
<b>Legitimation</b>	<p>Das Ausbildungsziel nach § 5 Abs. 1 PflBG ist auf die Vermittlung von Kompetenzen ausgerichtet, die zur qualitätsangemessenen Bewältigung von „akut und dauerhaft stationären sowie ambulanten Pflegesituationen“ erforderlich sind. Damit legt der Gesetzgeber eine Orientierung der Ausbildung am Situationsprinzip nahe, einem zentralen Prinzip zur Strukturierung von Curricula, das sich in beruflichen Bildungsgängen inzwischen durchgesetzt hat (vgl. Fachkommission 2020 a: 12). § 5 Abs. 2 fordert eine Ausrichtung der Pflege auf die physische und psychische Situation der zu pflegenden Menschen sowie eine Berücksichtigung der konkreten Lebenssituation. Auch die Kompetenzen der Anlagen 1 bis 4 PflAPrV greifen den Situationsbegriff in vielfacher Hinsicht auf, etwa im Begriff der gesundheitlichen Problemlagen (Kompetenzschwerpunkt I.2), der hoch belasteten und kritischen Lebenssituationen (Kompetenzschwerpunkt I.3) oder der Krisen- oder Katastrophensituationen (Kompetenzschwerpunkt I.4); sie sind also durch den Situationsbezug gekennzeichnet und nicht als abstrakte Befähigungen formuliert. Durch die Ausrichtung des Pflegehandelns an Pflegesituationen „werden Anforderungen der Situation und die Kompetenzen der Person miteinander verknüpft“ (Fachkommission 2020 a: 11).</p>

- **Bezeichnung und Gesamtkonzeption der curricularen Bausteine:**

Den curricularen Bausteinen liegen Pflege- und Berufssituationen zugrunde. Die Titel der curricularen Bausteine sind situations- / handlungsorientiert formuliert.

- **Zielbereich:**

Die Ziele des schulinternen Curriculums sind auf Situationen bezogen; sie weisen eine handlungsorientierte Ausrichtung auf. Im Falle der Ausweisung wissensbezogener Ziele dominieren die Ziele mit Situationsbezug und einem entsprechenden Anforderungsniveau im Bereich von Anwendung, Analyse, Synthese und Beurteilung.

- **Inhaltsbereich:**

Die Strukturierung der Inhalte orientiert sich an Pflege- und Berufssituationen (z. B. an Situationsmerkmalen) und/oder an einer handlungssystematischen Sichtweise.

- **Methodischer Bereich:**

Methodische Anregungen, z. B. Lernen in simulativen Lernumgebungen, Lern- und Arbeitsaufgaben sind auf Pflege- und Berufssituationen bezogen; sind gekennzeichnet durch handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements, die auf pflegeberufliches Handeln ausgerichtet sind.

- **Stimmigkeit:**

Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Situationsverständnis findet sich konsequent und widerspruchsfrei in den verschiedenen Darlegungselementen der curricularen Bausteine wieder.

**4. Inwieweit schlägt sich das Situations- und Berufsprinzip im schulinternen Curriculum nieder?**

- **Bezeichnung und Gesamtkonzeption der curricularen Bausteine:**  
Den curricularen Bausteinen liegen Pflege- und Berufssituationen zugrunde. Die Titel der curricularen Bausteine sind situations- / handlungsorientiert formuliert.
- **Zielbereich:**  
Die Ziele des schulinternen Curriculums sind auf Situationen bezogen; sie weisen eine handlungsorientierte Ausrichtung auf. Im Falle der Ausweisung wissensbezogener Ziele dominieren die Ziele mit Situationsbezug und einem entsprechenden Anforderungsniveau im Bereich von Anwendung, Analyse, Synthese und Beurteilung.
- **Inhaltsbereich:**  
Die Strukturierung der Inhalte orientiert sich an Pflege- und Berufssituationen (z. B. an Situationsmerkmalen) und/oder an einer handlungssystematischen Sichtweise.
- **Methodischer Bereich:**  
Methodische Anregungen, z. B. Lernen in simulativen Lernumgebungen, Lern- und Arbeitsaufgaben sind auf Pflege- und Berufssituationen bezogen; sind gekennzeichnet durch handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements, die auf pflegeberufliches Handeln ausgerichtet sind.
- **Stimmigkeit:**  
Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Situationsverständnis findet sich konsequent und widerspruchsfrei in den verschiedenen Darlegungselementen der curricularen Bausteine wieder.

<b>Bezeichnung und Gesamtkonzept curriculärer Bausteine</b>	<input type="checkbox"/> Den curricularen Bausteinen liegen Pflege- und Berufssituationen zugrunde. Die Titel der curricularen Bausteine sind situations- / handlungsorientiert formuliert.
	<input type="checkbox"/> Folgenden curricularen Bausteinen liegen keine Pflege- und Berufssituationen zugrunde: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
	<input type="checkbox"/> Folgende curricularen Bausteine sind nicht situations-/ handlungsorientiert betitelt: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
<b>Darlegungselemente der curricularen Bausteine:</b>	<input type="checkbox"/> Die Ziele sind auf das Handeln in Situationen ausgerichtet.
	<input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Bausteinen fehlen handlungs- und situationsbezogene Zielsetzungen: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
	<input type="checkbox"/> Ziele mit Situationsbezug bilden den Schwerpunkt der Zielentscheidungen und entsprechen überwiegend dem Anforderungsniveau im Bereich der Anwendung, Analyse, Synthese und Beurteilung.
	<input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Bausteinen fehlt die Zielformulierung auf dem Anforderungsniveau der Anwendung, Analyse, Synthese und Beurteilung. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
	<input type="checkbox"/> Die Struktur der Inhalte orientiert sich an Pflege- und Berufssituationen u./od. an einer handlungssystematischen Sichtweise.
	<input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Bausteinen fehlt die Strukturierung der Inhalte an Pflege- und Berufssituationen und/oder einer handlungssystematischen Sichtweise: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

	<input type="checkbox"/> Die methodischen Empfehlungen sind auf Pflege- und Berufssituationen bezogen und sind gekennzeichnet durch handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements, die auf pflegeberufliches Handeln ausgerichtet sind.
Stimmigkeit	<input type="checkbox"/> Die methodischen Empfehlungen sind nicht oder nur teilweise an Situationen bzw. handlungsorientiert ausgerichtet. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
	<input type="checkbox"/> Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Situationsverständnis findet sich auf der Ebene der curricularen Bausteine wieder.
	<input type="checkbox"/> An folgenden Stellen finden sich Leerstellen und Widersprüche: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
	Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

<p><b>V. Inwieweit werden in den curricularen Bausteinen relevante (pflege-)wissenschaftliche Grundlagen, Theorien, Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse explizit ausgewiesen und handlungsbegründend und -reflektierend auf Pflege- und Berufssituationen bezogen?</b></p>	
<p><b>Merkmal: Wissenschaftsprinzip</b></p>	
<p><b>Definition</b></p>	<p>Curriculare Prinzipien ermöglichen auf den verschiedenen didaktischen Planungsebenen die Ermittlung, die Auswahl, die Legitimation sowie die Strukturierung von Kompetenzerwartungen. Wilbers übernimmt die von Reetz (1984) vorgenommene Unterscheidung zwischen dem Wissenschaftsprinzip, dem Situationsprinzip sowie dem Persönlichkeitsprinzip (vgl. Wilbers 2019: 33). „Nach dem Wissenschaftsprinzip erfolgen die Auswahl, die Begründung und die Strukturierung der Kompetenzerwartungen entsprechend der Struktur in den Wissenschaften. Das Wissenschaftsprinzip hebt dabei vor allem auf die Inhalte ab, d. h. einen bestimmten Aspekt von Kompetenzanforderungen. Die Inhalte und deren Struktur in den Wissenschaften bestimmen [auf der curricularen Ebene, G. H.] die Inhalte und Struktur der Lehrpläne.“</p> <p>Da jedes der drei curricularen Prinzipien mit Stärken und Schwächen verbunden und die einseitige Betonung eines der Prinzipien mit Problemen verbunden ist, wird eine gemeinsame Reflexion dieser drei Prinzipien empfohlen (vgl. Wilbers 2019: 52). Diese spezifische Verschränkung wird auch in den Ausbildungszielen nach § 5 PflBG deutlich.</p>
<p><b>Legitimation</b></p>	<p>Im Ausbildungsziel nach § 5 Abs 2 Satz 2 PflBG wird eine ausdrückliche Orientierung des Pflegehandelns an pflegewissenschaftlichen, medizinischen und weiteren bezugswissenschaftlichen Erkenntnissen auf der Grundlage einer professionellen Ethik gefordert. Der Pflegewissenschaft weist der Gesetz- und Verordnungsgeber die Funktion einer Fachwissenschaft bzw. Leitwissenschaft zu, die entscheidungs- und handlungsbegründendes sowie reflexionsleitendes Wissen zur Verfügung stellt. Weitere Wissenschaften, auf die sich die Pflegewissenschaft ihrerseits bezieht, werden als Bezugswissenschaften bezeichnet, wobei der Gesetzgeber die Medizin als Bezugswissenschaft eigens erwähnt. Die Nutzung wissenschaftlichen Regelwissens zur Gestaltung von komplexen Pflegesituationen gilt als ein Merkmal professionellen Pflegehandelns. Im Verständnis der Pflegewissenschaft als einer Praxisdisziplin wird das Wissenschaftsprinzip mit dem Situationsprinzip (und dem Persönlichkeitsprinzip) verschränkt (vgl. Fachkommission 2020 a: 14). Deshalb führt eine solche Orientierung am Wissenschaftsprinzip nicht zurück zu einer Fächerstruktur des Curriculums. Gleichwohl können in den curricularen Bausteinen Elemente einer fachsystematischen Struktur vorgesehen werden, wenn „eine Zuordnung der Inhalte zu den Situationsmerkmalen nicht möglich ist oder ... es darum geht, grundlegende Einblicke in den Gegenstand, die Fragestellungen und die Methoden des Erkenntnisgewinns der verschiedenen Wissenschaften zu gewährleisten“ (Fachkommission 2020 a: 23).</p>
<p><b>Navigation &amp; Indikatoren</b></p>	<p><b>Curricularer Begründungsrahmen:</b> Im curricularen Begründungsrahmen wird die Pflegewissenschaft als Leitwissenschaft einschließlich ihrer relevanten Bezugswissenschaften ausgewiesen.</p> <p><b>Darlegungselemente der curricularen Bausteine:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Zielbereich:</b> Die Ziele des schulinternen Curriculums fordern die Nutzung (pflege-)wissenschaftlicher Theorien, Modelle sowie (pflege-)wissenschaftlicher und unterschiedlicher bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse zur Gestaltung von Pflege- und Berufssituationen.</li> <li>– <b>Inhaltsbereich:</b> Die Inhalte weisen pflege- und unterschiedliche bezugswissenschaftliche Theorien, Modelle und evidenzbasierte Studienergebnisse aus. Sie beinhalten zentrale und relevante Begriffe (Fachsprache) der jeweiligen Wissenschaften.</li> <li>– <b>Methodischer Bereich:</b> Methodische Anregungen, z. B. Lernen in simulativen Lernumgebungen, Lern- und Arbeitsaufgaben erfordern unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge sowie Erklärungs- und Deutungsansätze.</li> <li>– <b>Stimmigkeit:</b> Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Wissenschaftsverständnis spiegelt sich konsequent und widerspruchsfrei in den verschiedenen Darlegungselementen der curricularen Bausteine wider.</li> </ul>

<p><b>5. Inwieweit werden in den curricularen Bausteinen relevante (pflege-)wissenschaftliche Grundlagen, Theorien, Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse explizit ausgewiesen und handlungsbegründend und -reflektierend auf Pflege- und Berufssituationen bezogen?</b></p>	
<p>– <b>Curricularer Begründungsrahmen:</b> Im <b>curricularen Begründungsrahmen</b> wird die Pflegewissenschaft als Leitwissenschaft einschließlich ihrer relevanten Bezugswissenschaften ausgewiesen.</p> <p><b>Darlegungselemente der curricularen Bausteine:</b></p> <p>– <b>Zielbereich:</b> Die Ziele des schulinternen Curriculums fordern die Nutzung (pflege-)wissenschaftlicher Theorien, Modelle sowie (pflege-)wissenschaftlicher und unterschiedlicher bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse zur Gestaltung von Pflege- und Berufssituationen.</p> <p>– <b>Inhaltsbereich:</b> Die Inhalte weisen pflege- und unterschiedliche bezugswissenschaftliche Theorien, Modelle und evidenzbasierte Studienergebnisse aus. Sie beinhalten zentrale und relevante Begriffe (Fachsprache) der jeweiligen Wissenschaften.</p> <p>– <b>Methodischer Bereich:</b> Die methodischen Anregungen, z. B. Lernen in simulativen Lernumgebungen, Lern- und Arbeitsaufgaben erfordern unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge sowie Erklärungs- und Deutungsansätze.</p> <p>– <b>Stimmigkeit:</b> Das im curricularen Begründungsrahmen beschriebene Wissenschaftsverständnis spiegelt sich konsequent und widerspruchsfrei in den verschiedenen Darlegungselementen der curricularen Bausteine wider.</p>	
Curricularer Begründungsrahmen	<input type="checkbox"/> Pflegewissenschaft wird als Leitwissenschaft einschließlich ihrer relevanten Bezugswissenschaften beschrieben.
	<input type="checkbox"/> Pflegewissenschaft wird im curricularen Begründungsrahmen nicht als Leitwissenschaft definiert; Bezugswissenschaften werden nicht erwähnt. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
Darlegungselemente der curricularen Bausteine:	<input type="checkbox"/> Zielentscheidungen fordern die Nutzung (pflege-)wissenschaftlicher Theorien, Modelle sowie (pflege-)wissenschaftlicher und unterschiedlicher bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse zur Gestaltung von Pflege- und Berufssituationen.
	<input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Bausteinen fehlen in den Zielentscheidungen die Forderungen einer Nutzung (pflege-)wissenschaftlicher Theorien, Modelle sowie (pflege-)wissenschaftlicher und unterschiedlicher bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse zur Gestaltung von Pflege- und Berufssituationen: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
	<input type="checkbox"/> Inhalte weisen pflege- und unterschiedliche bezugswissenschaftliche Theorien, Modelle und evidenzbasierte Studienergebnisse aus. Zentrale und relevante Begriffe (Fachsprache) liegt den Inhalten zugrunde.
	<input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Bausteinen fehlen pflege- und bezugswissenschaftliche Theorien, Modelle und evidenzbasierte Studienergebnisse. Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
	<input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Bausteinen fehlen die zentralen und relevante Begriffe (Fachsprache). Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
	<input type="checkbox"/> Methodische Anregungen erfordern unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge sowie Erklärungs- und Deutungsansätze.

	<input type="checkbox"/> In folgenden curricularen Bausteinen fehlen wissenschaftliche Zugänge sowie Erklärungs- und Deutungsansätze in den methodischen Anregungen: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a> Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a>
<b>Stimmigkeit</b>	<input type="checkbox"/> Die im curricularen Begründungsrahmen definierten wissenschaftlichen Grundlagen finden sich in den curricularen Bausteinen widerspruchsfrei wieder.
	<input type="checkbox"/> An folgenden Stellen finden sich Leerstellen und Widersprüche zwischen dem curricularen Begründungsrahmen und den curricularen Bausteinen wieder: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a> Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.</a>

## 5.2. Das Evaluationsinstrument zur Evaluation trägerspezifischer Ausbildungspläne

<b>I. Hinweise auf die Transparenz des Entstehungsprozesses des trägerspezifischen Ausbildungsplans</b>	
<b>Merkmal: Transparenz des Entstehungsprozesses</b>	
<b>Indikatoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Auftraggebende des trägerspezifischen Ausbildungsplans ist benannt.</li> <li>- Die erstellenden Personen werden benannt und deren Qualifikationen sind beschrieben.</li> <li>- Der Entstehungs- und Entscheidungsprozess des trägerspezifischen Ausbildungsplans wird erläutert und begründet.</li> </ul>
<b>II. Hinweise auf die Einbindung des trägerspezifischen Ausbildungsplans in das interne Qualitätsmanagement</b>	
<b>Merkmal: Organisationale Verankerung</b>	
<b>Indikatoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verantwortliche Personen und Arbeitsstellen sind für alle an der praktischen Ausbildung beteiligten Einrichtungen benannt.</li> <li>- Das Ausbildungsverständnis des Trägers der praktischen Ausbildung wird beschrieben (z. B. im Leitbild, als Teil des Ausbildungsplans).</li> <li>- Der trägerspezifische Ausbildungsplan ist mit allen für das interne Qualitätsmanagement erforderlichen Angaben versehen.</li> </ul>

<b>1. Hinweise auf die Transparenz des Entstehungsprozesses des trägerspezifischen Ausbildungsplans</b>	
<b>Indikatoren:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Auftraggebende des trägerspezifischen Ausbildungsplans ist benannt.</li> <li>- Die erstellenden Personen werden benannt und deren Qualifikationen sind beschrieben.</li> <li>- Der Entstehungs- und Entscheidungsprozess des trägerspezifischen Ausbildungsplans wird erläutert und begründet.</li> </ul>	
Der Auftraggebende des trägerspezifischen Ausbildungsplans ist benannt.	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
Die erstellenden Personen werden benannt und deren Qualifikationen sind beschrieben.	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
Der Entstehungs- und Entscheidungsprozess des trägerspezifischen Ausbildungsplans wird erläutert und begründet.	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu

<b>2. Hinweise auf die Einbindung des trägerspezifischen Ausbildungsplans in das interne Qualitätsmanagement</b>	
<b>Indikatoren:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verantwortliche Personen und Arbeitsstellen sind für alle an der praktischen Ausbildung beteiligten Einrichtungen benannt.</li> <li>- Das Ausbildungsverständnis des Trägers der praktischen Ausbildung wird beschrieben (z. B. im Leitbild, als Teil des Ausbildungsplans).</li> <li>- Der trägerspezifische Ausbildungsplan ist mit allen für das interne Qualitätsmanagement erforderlichen Angaben versehen.</li> </ul>	
Verantwortliche Personen und Arbeitsstellen sind für alle an der praktischen Ausbildung beteiligten Einrichtungen benannt.	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
Das Ausbildungsverständnis des Trägers der praktischen Ausbildung wird beschrieben (z. B. im Leitbild, als Teil des Ausbildungsplans).	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
Der trägerspezifische Ausbildungsplan ist mit allen für das interne Qualitätsmanagement erforderlichen Angaben versehen (Ersteller, Revisionsdatum, Freigabe usw.)	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu

<b>III. Inwieweit beinhaltet der Ausbildungsplan alle erforderlichen Angaben?</b>	
<b>Merkmale: Vollständigkeit des Ausbildungsplans</b>	
<b>Definition</b>	Der trägerspezifische Ausbildungsplan beinhaltet alle Angaben, die sich direkt oder indirekt aus den diesbezüglichen Regelungen des PflBG und der PflAPrV ableiten lassen. Hierzu gehören: Die zeitliche Gliederung nach Ausbildungsabschnitten und Ausbildungseinsätzen, die Stundenzahlen der jeweiligen Einsätze gemäß Anlage 7 PflAPrV, Angaben zu den Lernangeboten in den einzelnen Einsätzen, die sich an den Kompetenzen der Anlagen 1 und 2 (oder 3 oder 4) PflAPrV orientieren.
<b>Legitimation</b>	<p>Der Träger der praktischen Ausbildung trägt nach § 8 PflBG die Verantwortung für die Durchführung der praktischen Ausbildung. Ein Ausbildungsplan (§ 8 Abs. 3 Nr. 2 PflBG) soll sicherstellen, dass das Ausbildungsziel in der vorgegebenen Ausbildungszeit erreicht werden kann. Dieser ist vom Träger der praktischen Ausbildung oder in dessen Auftrag von einer Pflegeschule zu entwickeln (§ 8 Abs. 4 PflBG). Die Pflegeschule prüft im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung, <i>„ob der Ausbildungsplan für die praktische Ausbildung den Anforderungen des schulinternen Curriculums entspricht“</i> (§ 10 Abs. 1 PflBG).</p> <p>In der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV) schreibt der Verordnungsgeber eine systematische Kompetenzentwicklung in der Ausbildung vor (§ 3 Abs. 1 Satz 1 PflAPrV), damit das Ausbildungsziel nach § 5 PflBG erreicht wird. Die in Anlage 1 bzw. 2 PflAPrV definierten Kompetenzen müssen bis zum Ende des zweiten Ausbildungsdrittels bzw. bis zum Ausbildungsende angebahnt und in der Zwischenprüfung bzw. in der Abschlussprüfung nachgewiesen werden. (Für die gesonderten Berufsabschlüsse in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege oder in der Altenpflege gelten anstelle der Anlage 2 die Anlagen 3 oder 4 PflAPrV).</p> <p>Die Kompetenzorientierung der Ausbildung erfordert im Ausbildungsplan eine Zuweisung der anzubahnenden Kompetenzen zu den praktischen Einsätzen.</p>
<b>Indikatoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Kompetenzen gemäß den Anlagen 1 und 2 (oder 3, 4) PflAPrV sind den Einsätzen vollständig zugeordnet.</li> <li>- Der Ausbildungsplan ist nach den Einsätzen gemäß Anlage 7 PflAPrV gegliedert. Die Mindeststundenzahlen entsprechen der hier vorgeschriebenen Stundenverteilung.</li> <li>- Für den Orientierungseinsatz, für die Pflichteinsätze, den Vertiefungseinsatz sowie für die weiteren Einsätze liegen geplante Lernangebote, z. B. in Form von Arbeits- und Lernaufgaben, vor.</li> </ul>

<b>3. Inwieweit beinhaltet der Ausbildungsplan alle erforderlichen Angaben?</b>	
<b>Indikator:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Kompetenzen gemäß den Anlagen 1 und 2 (oder 3, 4) PflAPrV sind den Einsätzen vollständig zugeordnet.</li> <li>- Der Ausbildungsplan ist nach den Einsätzen gemäß Anlage 7 PflAPrV gegliedert. Die Mindeststundenzahlen entsprechen der hier vorgeschriebenen Stundenverteilung.</li> <li>- Für den Orientierungseinsatz, für die Pflichteinsätze, den Vertiefungseinsatz sowie für die weiteren Einsätze liegen geplante Lernangebote, z. B. in Form von Arbeits- und Lernaufgaben, vor.</li> </ul>	
Die Kompetenzen gemäß den Anlagen 1 und 2 PflAPrV (oder 3, 4) sind den Einsätzen vollständig zugeordnet. ( <a href="#">Kompetenzmatrix</a> )	<input type="checkbox"/> ja
	<input type="checkbox"/> nein, folgende Kompetenzen fehlen: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
Der Ausbildungsplan ist nach den Einsätzen gemäß Anlage 7 PflAPrV gegliedert. Die Mindeststundenzahlen entsprechend der hier vorgeschriebenen Stundenverteilung.	<input type="checkbox"/> ja
	<input type="checkbox"/> nein, folgende Vorgaben der Anlage 7 PflAPrV sind nicht erfüllt: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
Für den Orientierungseinsatz, für die Pflichteinsätze, den Vertiefungseinsatz sowie für die weiteren Einsätze liegen geplante Lernangebote, z. B. in Form von Arbeits- und Lernaufgaben, vor.	<input type="checkbox"/> ja
	<input type="checkbox"/> nein, Handlungsbedarf und Entwicklungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

IV. Inwieweit ist der trägerspezifische Ausbildungsplan kompetenzorientiert gestaltet?	
<b>Merkmal: Kompetenzorientierung</b>	
<b>Definition</b>	Dem PflBG und der PflAPrV liegt ein dispositionales Kompetenzverständnis zugrunde, d. h. Kompetenz „wird verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft, in komplexen Pflege- und Berufssituationen professionell zu handeln und sich für die persönliche und fachliche Weiterentwicklung einzusetzen. Kompetenz ist als Handlungsvoraussetzung des Einzelnen anzusehen, die nicht unmittelbar beobachtet werden kann, sich jedoch mittelbar oder indirekt im Handeln selbst zeigt. Das beobachtbare Handeln wird auch als Performanz bezeichnet. Erwerb und Weiterentwicklung von Kompetenz <sup>3</sup> erfordern handlungsorientierte Lernprozesse an den verschiedenen Lernorten, in der Pflegeschule ebenso wie in der Pflegepraxis. Das Handeln in komplexen Pflege- und Berufssituationen erfordert unterschiedliche Kompetenzarten oder -dimensionen. Sie werden in den Bezeichnungen von fachlicher und personaler Kompetenz zum Ausdruck gebracht und in weitere Kompetenzfacetten, wie methodische, soziale und kommunikative Kompetenz sowie Lernkompetenz unterteilt. Diese Unterteilung hat lediglich eine analytische Funktion. Sie soll die Komplexität von Kompetenz verdeutlichen und Schwerpunktsetzungen in Lernprozessen ermöglichen, um einzelne Kompetenzfacetten besonders zu fördern. In komplexen Handlungssituationen ist jedoch stets das Zusammenspiel der unterschiedlichen Kompetenzarten erforderlich. Deshalb sind auch Prüfungen auf komplexe Handlungssituationen auszurichten, in denen jeweils verschiedene Kompetenzarten gefordert sind“ (Darmann-Finck, Hundenborn, Knigge-Demal, Muths: Verschiedene Arbeitsdokumente aus dem Entwicklungsprozess der Anlagen zur PflAPrV).
<b>Legitimation</b>	<p>Kompetenzorientierung gilt als ein zentrales Konstruktionsprinzip der Pflegeausbildung. Bereits im Ausbildungsziel nach § 5 PflBG werden Kompetenzvermittlung und Kompetenzerwerb in verschiedenen Kompetenzdimensionen – fachliche und personale Kompetenzen „einschließlich der zugrunde liegenden methodischen, sozialen, interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen und der zugrunde liegenden Lernkompetenzen sowie der Fähigkeit zum Wissenstransfer und zur Selbstreflexion“ – ausdrücklich ausgewiesen. Die Anlagen 1 bis 4 PflAPrV konkretisieren die Kompetenzen nach der Handlungsregulationstheorie anforderungsorientiert unter einer systemischen Perspektive und bezogen auf relevante Pflege- und Berufssituationen (vgl. Hundenborn, Knigge-Demal &amp; Raschper 2019: 19). In diese Konkretisierung werden die verschiedenen im Ausbildungsziel angesprochenen Kompetenzdimensionen integriert. Die kompetenzanalytische Perspektive wird also zugunsten einer anforderungsorientierten, auf Situationen bezogenen Perspektive aufgegeben. Denn die angemessene Bewältigung von Pflege- und Berufssituationen erfordert stets Kompetenzen verschiedener Dimensionen und aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen.</p> <p>„In den [trägerspezifischen Ausbildungsplänen, G.H.] müssen die Kompetenzen der Anlagen 1 und 2 (ggf. 3 und/oder 4) ausdrücklich aufgeführt werden und über den [Gesamtausbildungsplan G.H.] vollständig abgebildet sein. Im Falle einer Konkretisierung der Kompetenzen sind die Bezüge zu den Kompetenzen der Anlagen herzustellen und auszuweisen. Dies ist beispielsweise über eine Kompetenzmatrix (Kreuztabelle) möglich, welche die Kompetenzen der Anlagen den einzelnen [Lernangeboten G.H.] zuordnet“ (Hundenborn, Knigge-Demal &amp; Raschper 2019: 19).</p> <p>Hieraus folgt weiterhin, dass das Anforderungsniveau der Kompetenzen sukzessive über den Ausbildungsverlauf zu steigern und in den ersten beiden Ausbildungsdritteln auf das Niveau der Anlage 1, im letzten Ausbildungsdritteln auf das Anforderungsniveau der Anlage 2 (im Falle gesonderter Berufsabschlüsse auf Anlage 3 oder 4) zu beziehen ist.</p>
<b>Indikatoren</b>	<p>In den Lernangeboten des trägerspezifischen Ausbildungsplans werden die anzubahnenden Einzelkompetenzen und die damit verbundene Kompetenzentwicklung systematisch ausgewiesen (Anlage 1 im 1. und 2. Ausbildungsdritteln, Anlage 2 im letzten Ausbildungsdritteln).</p> <p><b>Stimmigkeit</b></p> <p>Die Kompetenzzuordnungen innerhalb der praktischen Ausbildung finden sich in den für den jeweiligen Einsatz vorgesehenen Lernangeboten in Form von zugewiesenen Einzelkompetenzen wieder.</p>

<sup>3</sup> Das vorliegende Evaluationsinstrument wurde auf der Grundlage des Pflegeberufgesetzes von 17.07.2017, geändert durch Art. 9a G vom 11.07.2021 I 2754, entwickelt. Die Veränderung des Ausbildungsziels durch Artikel 2a des Gesetzes vom 12.12.2023 (BGBl.: 2023 I Nr. 359) wurden nicht berücksichtigt.

<b>4. Inwieweit ist der trägerspezifische Ausbildungsplan kompetenzorientiert gestaltet?</b>	
<b>Indikator:</b> In den Lernangeboten des trägerspezifischen Ausbildungsplans werden die anzubahnenden Einzelkompetenzen und die damit verbundene Kompetenzentwicklung systematisch ausgewiesen (Anlage 1 PflAPrV im 1. und 2. Ausbildungsdrittel, Anlage 2 (3 o. 4) im letzten Ausbildungsdrittel).	
Den Lernangeboten sind auf die Lernangebote angepasste Einzelkompetenzen der Anlage 1 und 2 (3 o. 4) PflAPrV zugewiesen.	<input type="checkbox"/> Die Lernangebote weisen die anzubahnenden Einzelkompetenzen aus. (Kompetenzmatrix analog zur Kompetenzmatrix für Curricula) <input type="checkbox"/> Folgende Einzelkompetenzen der Anlage 1 / Anlage 2 (ggf. 3 od. 4) PflAPrV finden sich nicht den Lernangeboten wieder: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Handlungsbedarf und Entwicklungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.
In den Einzelkompetenzen der Lernangebote ist eine Kompetenzsteigerung erkennbar.	<input type="checkbox"/> Die anzubahnenden Einzelkompetenzen der Lernangebote weisen eine Kompetenzsteigerung aus. <input type="checkbox"/> Die Kompetenzsteigerung in folgenden Lernangeboten fehlt: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Handlungsbedarf und Entwicklungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

**V. Inwieweit beziehen sich die beschriebenen Lernangebote auf reale Pflege- und Berufssituationen? Inwieweit nimmt deren Komplexität dem Ausbildungsstand entsprechend zu?**

**Merkmal: Situations- und Berufsprinzip**

**Definition**

In einem Ausbildungsgang, der dem Konstruktionsprinzip der Situationsorientierung folgt, werden die zu fördernden Kompetenzen an typischen und/oder realen relevanten Handlungssituationen des Berufes entwickelt (vgl. Gerholz / Sloane 2011: 6). Die Realisierung des Situationsprinzips in der Pflegeausbildung setzt eine inhaltliche Vorstellung von Pflegesituationen und anderen Berufssituationen voraus, die am Ende der Ausbildung kompetent bewältigt werden sollen. Hundenborn & Knigge-Demal (1996) definieren in Anlehnung an Kaiser (1985) Pflegesituationen als „Orte, an denen pflegeberufliche Handlungskompetenz eingefordert ist, an denen sie sich äußert, an denen sie sich bewährt oder scheitern kann.“ Pflegesituationen können über Situationsmerkmale näher beschrieben und analysiert werden. In Anlehnung an Kaiser hat sich die Fachkommission nach § 53 PflBG für die folgenden Situationsmerkmale entschieden: Handlungsanlässe, Akteure, Kontextbedingungen, Erleben/Deuten und Verarbeiten sowie Handlungsmuster.

An die Stelle des curricular repräsentierten Fachwissens tritt in situationsorientierten Curricula eine situations- bzw. handlungssystematische Strukturierung des Wissens.

Pflegesituationen können eine unterschiedliche Komplexität aufweisen. Diese muss sich in den Lernangeboten der praktischen Ausbildung widerspiegeln. Die Lernangebote weisen eine systematische Steigerung des Komplexitätsniveaus der zu bewältigenden Pflegesituationen auf. In Anlehnung an die Pflegebedürftigkeitsdefinition des MDS hat die Fachkommission die über den Ausbildungsverlauf steigende Komplexität wie folgt charakterisiert:

Komplexitätsniveau der Lernangebote im ersten Ausbildungsdrittel:

- „geringer Grad an Pflegebedürftigkeit, also max. erhebliche Beeinträchtigung in der Selbstständigkeit
- nur seltenes Auftreten von Verhaltensweisen und psychischen Problemlagen, die eine personelle Unterstützung erforderlich machen
- gesundheitliche Problemlagen bei gesundheitlicher Stabilität, d. h. geringe Gefahr an Komplikationen (geringe Risikogeneignetheit)
- die einzelnen zu pflegenden Menschen stehen im Mittelpunkt, ggf. auch einzelne Bezugspersonen
- hoher Grad an Ressourcen“

Komplexitätsniveau der Lernangebote im mittleren Ausbildungsdrittel:

- „mittelmäßiger Grad an Pflegebedürftigkeit, also max. schwere Beeinträchtigung der Selbstständigkeit
- max. häufiges Auftreten von Verhaltensweisen und psychischen Problemlagen, die eine personelle Unterstützung erforderlich machen
- mittlere gesundheitliche Instabilität (mittlere Risikogeneignetheit)
- zu pflegende Menschen im Kontext von Gruppen, z. B. Familien, Perspektiven aber weitergehend konvergent“

Komplexitätsniveau der Lernangebote im letzten Ausbildungsdrittel:

- „hoher Grad an Pflegebedürftigkeit, also schwerste Beeinträchtigung der Selbstständigkeit
- tägliches Auftreten von Verhaltensweisen und psychischen Problemlagen, die eine personelle Unterstützung erforderlich machen
- geringer Grad an Ressourcen, hoher Grad an Vulnerabilität
- gesundheitliche Instabilität mit Gefahr von Komplikationen (hohe Risikogeneignetheit)
- zu pflegende Menschen im Kontext von Gruppen, z. B. Familien, oder sozialen Netzwerken mit z. T. divergierenden Perspektiven“ (Fachkommission 2020 a: 19).

<b>Legitimation</b>	<p>Das Ausbildungsziel nach § 5 Abs. 1 PflBG ist auf die Vermittlung von Kompetenzen ausgerichtet, die zur qualitätsangemessenen Bewältigung von „<i>akut und dauerhaft stationären sowie ambulanten Pflegesituationen</i>“ erforderlich sind. Damit legt der Gesetzgeber eine Orientierung der Ausbildung am Situationsprinzip nahe, einem zentralen Prinzip zur Strukturierung von Curricula, das sich in beruflichen Bildungsgängen inzwischen durchgesetzt hat (vgl. Fachkommission 2020 a: 12). § 5 Abs. 2 fordert eine Ausrichtung der Pflege auf die physische und psychische Situation der zu pflegenden Menschen sowie eine Berücksichtigung der konkreten Lebenssituation. Auch die Kompetenzen der Anlagen 1 bis 4 PflAPrV greifen den Situationsbegriff in vielfacher Hinsicht auf, etwa im Begriff der gesundheitlichen Problemlagen (Kompetenzschwerpunkt I.2), der hoch belasteten und kritischen Lebenssituationen (Kompetenzschwerpunkt I.3) oder der Krisen- oder Katastrophensituationen (Kompetenzschwerpunkt I.4); sie sind also durch den Situationsbezug gekennzeichnet und nicht als abstrakte Befähigungen formuliert. Durch die Ausrichtung des Pflegehandelns an Pflegesituationen „<i>werden Anforderungen der Situation und die Kompetenzen der Person miteinander verknüpft</i>“ (Fachkommission 2020 a: 11).</p>
<b>Indikatoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernangebote beziehen sich auf Pflege- und Berufssituationen.</li> <li>- Komplexitätsniveau der zu bearbeitenden Pflegesituation wird in allen Lernangeboten ausgewiesen und entspricht dem Ausbildungsstand.</li> <li>- Lernangebote beinhalten Reflexionsimpulse zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf das Pflegehandeln.</li> </ul> <p><b>Stimmigkeit:</b> Die Komplexitätssteigerung findet sich in der Zuordnung der Kompetenzschwerpunkte und in den geplanten Lernangeboten wieder.</p>

**5. Inwieweit beziehen sich die beschriebenen Lernangebote auf reale Pflege- und Berufssituationen? Inwieweit nimmt deren Komplexität dem Ausbildungsstand entsprechend zu?**

**Indikatoren:**

- Lernangebote beziehen sich auf Pflege- und Berufssituationen.
- Komplexitätsniveau der zu bearbeiteten Pflegesituation wird in allen Lernangeboten ausgewiesen und entspricht dem Ausbildungsstand.
- Lernangebote beinhalten Reflexionsimpuls zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf das Pflegehandeln.

Lernangebote beziehen sich auf Pflege- und Berufssituationen.

trifft zu

In folgenden Lernangeboten fehlt der Bezug auf Pflege- und Berufssituationen:  
Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

**Komplexitätsniveau der zu bearbeitenden Pflegesituation wird in allen Lernangeboten ausgewiesen und entspricht dem Ausbildungsstand:**

**Erstes Ausbildungsdrittel**

Komplexitätsniveau der Lernangebote:

- „geringer Grad an Pflegebedürftigkeit, also max. erhebliche Beeinträchtigung in der Selbstständigkeit
- nur seltenes Auftreten von Verhaltensweisen und psychischen Problemlagen, die eine personelle Unterstützung erforderlich machen
- gesundheitliche Problemlagen bei gesundheitlicher Stabilität, d.h. geringe Gefahr an Komplikationen (geringe Risikogeneigntheit)
- die einzelnen zu pflegenden Menschen stehen im Mittelpunkt, ggf. auch einzelne Bezugspersonen
- hoher Grad an Ressourcen“ (Fachkommission 2020 a: 19)

Lernangebote weisen das entsprechende Komplexitätsniveau des ersten Ausbildungsdrittels auf.

In folgenden Lernangeboten fehlen Angaben zum Komplexitätsniveau:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Folgende Lernangebote entsprechen nicht dem Komplexitätsniveau der ersten Ausbildungsdrittels:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

### Mittleres Ausbildungsdrittel

Komplexitätsniveau der Lernangebote:

- „mittelmäßiger Grad an Pflegebedürftigkeit, also max. schwere Beeinträchtigung der Selbstständigkeit
- max. häufiges Auftreten von Verhaltensweisen und psychischen Problemlagen, die eine personelle Unterstützung erforderlich machen
- mittlere gesundheitliche Instabilität (mittlere Risikogeneigntheit)
- zu pflegende Menschen im Kontext von Gruppen, z. B. Familien, Perspektiven aber weitergehend konvergent“ (Fachkommission 2020 a: 19)

Lernangebote weisen das entsprechende Komplexitätsniveau des mittleren Ausbildungsdrittels auf.

In folgende Lernangeboten fehlen Angaben zum Komplexitätsniveau:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Folgende Lernangebote entsprechen nicht dem Komplexitätsniveau des mittleren Ausbildungsdrittels: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

### Letztes Ausbildungsdrittel

Komplexitätsniveau der Lernangebote:

- „hoher Grad an Pflegebedürftigkeit, also schwerste Beeinträchtigung der Selbstständigkeit
- tägliches Auftreten von Verhaltensweisen und psychischen Problemlagen, die eine personelle Unterstützung erforderlich machen
- geringer Grad an Ressourcen, hoher Grad an Vulnerabilität
- gesundheitliche Instabilität mit Gefahr von Komplikationen (hohe Risikogeneigntheit)
- zu pflegende Menschen im Kontext von Gruppen, z. B. Familien, oder sozialen Netzwerken mit z. T. divergierenden Perspektiven“ (Fachkommission 2020 a: 19).

Lernangebote weisen das entsprechende Komplexitätsniveau des letzten Ausbildungsdrittels auf.

In folgenden Lernangeboten fehlen Angaben zum Komplexitätsniveau: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Folgende Lernangebote entsprechen nicht dem Komplexitätsniveau des letzten Ausbildungsdrittels:

Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Lernangebote beinhalten Reflexionsimpulse zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf das Pflegehandeln.

trifft zu

In folgenden Lernangeboten fehlen Reflexionsimpulse zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf das Pflegehandeln: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Daraus ergibt sich folgender Entwicklungs- und Handlungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

<b>VI. Inwieweit orientieren sich die Lernangebote im trägerspezifischen Ausbildungsplan am Pflegeprozess als Handlungs- und Reflexionsmodell der professionellen Pflege?</b>	
<b>Merkmal: Pflegeprozessorientierung</b>	
<b>Definition</b>	<p>„In dem in § 5 Abs. 3 PflBG ausgewiesenen Verantwortungs- und Aufgabenbereich kommt dem Pflegeprozess als strukturgebende, berufsspezifische Arbeitsmethode eine besondere Bedeutung zu. In der PflAPrV ist der Pflegeprozess als Problem- und Beziehungsprozess insbesondere in den Kompetenzbereichen I und II der Anlagen 1 bis 4 grundlegend verankert“ (Fachkommission 2020 b: 8). In einer rational-analytischen Perspektive umfasst der Pflegeprozess, der in einer wechselseitigen Interaktion zwischen der Pflegefachperson und dem zu pflegenden Menschen gestaltet wird, verschiedene Phasen eines bewussten und zielgerichteten Handelns, die sich als Einschätzung, Planung, Durchführung und Evaluation beschreiben lassen (vgl. Hundenborn / Knigge-Demal 2018: 234). Die rational-analytischen Ansätze sind durch phänomenologisch-hermeneutische Zugänge zu ergänzen, „in denen die subjektive Lebens- und Erfahrungswelt der zu pflegenden Menschen in den Fokus der Wahrnehmung rückt“ und damit „nicht ausschließlich auf das Registrieren von Sinnesdaten ausgerichtet [ist], sondern vielmehr auf ein ,intuitiv-spürendes Erfassen von impliziten Bedeutungszusammenhängen““ (Fachkommission 2020 b: 9, unter Bezugnahme auf Schmitz 1994, zit. in Böhle/Porschen 2011, S. 57).</p>
<b>Legitimation</b>	<p>Das Ausbildungsziel nach § 5 Abs. 3 Nr. 1 PflBG, welches die vorbehaltenen Tätigkeiten nach § 4 PflBG integriert, rückt die Befähigung zur selbstständigen Verantwortungsübernahme für den Pflegeprozess in den Mittelpunkt der Ausbildung. Dies zeigen auch die beiden Kompetenzbereiche I „Pflegeprozesse und Pflegediagnostik in akuten und dauerhaften Pflegesituationen verantwortlich planen, organisieren, gestalten, durchführen, steuern und evaluieren“ und II „Kommunikation und Beratung personen- und situationsbezogen gestalten“, die gemäß Anlage 6 PflAPrV mit insgesamt 1 280 Stunden mehr als die Hälfte des theoretischen und praktischen Unterrichts umfassen. Die Regelungen der §§ 4 und 5 legen damit den Pflegeprozess als Handlungsmodell der professionellen Pflege fest, dessen besondere fachliche und rechtliche Relevanz sich im trägerspezifischen Ausbildungsplan abbilden muss. Der praktische Teil der Prüfung nach § 16 PflAPrV schreibt die vorbehaltenen Tätigkeiten nach § 4 PflBG als wesentliches Prüfungselement vor. Das Handlungsmodell des Pflegeprozesses ist als eines der zentralen curricularen Konstruktionsprinzipien anzusehen, die systematische Anbahnung der selbstständigen Pflegeprozessverantwortung im Ausbildungsverlauf ist verpflichtend für die Lehr- und Lernprozesse an den verschiedenen Lernorten.</p>
<b>Indikatoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernangebote orientieren sich am Pflegeprozess.</li> <li>- Die Pflegeprozessverantwortung und Verantwortung für die vorbehaltenen Tätigkeiten wird im Ausbildungsverlauf systematisch aufgebaut.</li> </ul>

**6. Inwieweit orientieren sich die Lernangebote im trügerspezifischen Ausbildungsplan am Pflegeprozess als Handlungs- und Reflexionsmodell der professionellen Pflege?**

**Indikatoren:**

- Lernangebote orientieren sich am Pflegeprozess.
- Die Pflegeprozessverantwortung und Verantwortung für die vorbehaltenen Tätigkeiten wird im Ausbildungsverlauf systematisch aufgebaut.

Lernangebote orientieren sich an der Handlungslogik des Pflegeprozesses, entweder in seiner Vollständigkeit oder bezogen auf einzelne Phasen/Schritte.

Alle auf Pflegesituationen bezogenen Lernangebote weisen die Handlungslogik des Pflegeprozesses auf, entweder in Einzelementen oder vollständig.

In folgenden Lernangeboten fehlt die Handlungslogik des Pflegeprozesses: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Daraus ergibt sich folgender Handlungs- und Entwicklungsbedarf: Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

<b>VII. Inwieweit beinhalten die Lernangebote (pflege-)wissenschaftliche Begründungen und Reflexionen?</b>	
<b>Merkmal: Wissenschaftsprinzip</b>	
<b>Definition</b>	<p>Curriculare Prinzipien ermöglichen auf den verschiedenen didaktischen Planungsebenen die Ermittlung, die Auswahl, die Legitimation sowie die Strukturierung von Kompetenzerwartungen. Reetz (1984) unterscheidet das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip sowie das Persönlichkeitsprinzip (vgl. Wilbers 2019: 33). „Nach dem Wissenschaftsprinzip erfolgen die Auswahl, die Begründung und die Strukturierung der Kompetenzerwartungen entsprechend der Struktur in den Wissenschaften. Das Wissenschaftsprinzip hebt dabei vor allem auf die Inhalte ab, d. h. einen bestimmten Aspekt von Kompetenzanforderungen. Die Inhalte und deren Struktur in den Wissenschaften bestimmen [auf der curricularen Ebene, G. H.] die Inhalte und Struktur der Lehrpläne.“</p> <p>Das Wissenschaftsprinzip verweist also vor allem auf die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaften (vgl. Tramm &amp; Krille 2013: 6). Da jedes der drei curricularen Prinzipien mit Stärken und Schwächen verbunden und die einseitige Betonung eines der Prinzipien mit Problemen verbunden ist, wird eine gemeinsame Reflexion dieser drei Prinzipien empfohlen (vgl. Wilbers 2019: 52). Diese spezifische Verschränkung wird auch in den Ausbildungszielen nach § 5 PflBG deutlich.</p>
<b>Legitimation</b>	<p>Im Ausbildungsziel nach § 5 Abs. 2 Satz 2 PflBG wird eine ausdrückliche Orientierung des Pflegehandelns an pflegewissenschaftlichen, medizinischen und weiteren bezugswissenschaftlichen Erkenntnissen auf der Grundlage einer professionellen Ethik gefordert. Der Pflegewissenschaft weist der Gesetz- und Verordnungsgeber die Funktion einer Fachwissenschaft bzw. Leitwissenschaft zu, die entscheidungs- und handlungsbe gründendes sowie reflexionsleitendes Wissen zur Verfügung stellt. Weitere Wissenschaften, auf die sich die Pflegewissenschaft ihrerseits bezieht, werden als Bezugswissenschaften bezeichnet, wobei der Gesetzgeber die Medizin als Bezugswissenschaft eigens erwähnt. Die Nutzung wissenschaftlichen Regelwissens zur Gestaltung von komplexen Pflegesituationen gilt als ein Merkmal professionellen Pflegehandelns. Im Verständnis der Pflegewissenschaft als einer Praxisdisziplin wird das Wissenschaftsprinzip mit dem Situationsprinzip (und dem Persönlichkeitsprinzip) verschränkt (vgl. Fachkommission 2020 a: 14). Die Verschränkung des Wissenschafts- mit dem Situations- und dem Persönlichkeitsprinzip ist bspw. dann gegeben, wenn (pflege-)wissenschaftliches Wissen zur Begründung und Reflexion pflegerischen Handelns herangezogen wird. Diese Verschränkung wird in den Anlagen zur PflAPrV v. a. im Kompetenzschwerpunkt V.1 deutlich gefordert und eingelöst, wenn es dort heißt: „Pflegehandeln an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, insbesondere an pflegewissenschaftlichen Forschungsergebnissen, Theorien und Modellen ausrichten“ (Anlage 2 PflAPrV).</p>
<b>Indikatoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Lernangebote beinhalten (pflege-)wissenschaftliche Begründungen und Reflexionen in realen Pflegesituationen.</li> <li>- Die Lernangebote reflektieren das Spannungsverhältnis von wissenschaftlichem Regelwissen und Fallverstehen.</li> </ul>

**7. Inwieweit beinhalten die Lernangebote (pflege-)wissenschaftliche Begründungen und Reflexionen?**

- Indikatoren:**
- Die Lernangebote beinhalten wissenschaftliche Begründungen und Reflexionen.
  - Die Lernangebote reflektieren das Spannungsverhältnis von wissenschaftlichem Regelwissen und Fallverstehen.

<p>Die Lernangebote beinhalten wissenschaftliche Begründungen und Reflexionen.</p>	<p><input type="checkbox"/> In den Lernangeboten sind (pflege-)wissenschaftliche Begründungen und Reflexionen erkennbar und ausgewiesen.</p> <hr/> <p><input type="checkbox"/> Folgende Lernangebote weisen keine ausreichenden (pflege-)wissenschaftlichen Begründungen und Reflexionen aus: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier</a>, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Handlungs- und Entwicklungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier</a>, um Text einzugeben.</p>
--	---

<p>Die Lernangebote reflektieren das Spannungsverhältnis von wissenschaftlichem Regelwissen und Fallverstehen.</p>	<p><input type="checkbox"/> Die Lernangebote beinhalten Reflexionsimpulse zum Spannungsverhältnis von wissenschaftlichen Regelwissen und Fallverstehen.</p> <hr/> <p><input type="checkbox"/> Folgende Lernangebote reflektieren das Spannungsverhältnis von wissenschaftlichem Regelwissen und Fallverstehen nicht: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier</a>, um Text einzugeben. Daraus ergibt sich folgender Handlungs- und Entwicklungsbedarf: <a href="#">Klicken oder tippen Sie hier</a>, um Text einzugeben.</p>
--	--

## Literaturverzeichnis

- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung – PflAPrV) vom 2.10.2018 Teil I Nr. 34, Bundesgesetzblatt I S. 1572-1621.
- Bernard, A. / Bielefeldt, B. / Noska, M. (2002). Evaluation von Pflegecurricula. Entwicklung eines Instrumentes zur vergleichenden Beschreibung und Bewertung anhand von Curriculumdokumenten. Diplomarbeit im Studiengang Pflegepädagogik an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen. Betreuerin und Erstprüferin: Prof. Gertrud Hundenborn.
- Bernard, A. / Bielefeldt, B. / Noska, M. (2008). Evaluation von Pflegecurricula: Ein Instrument zur vergleichenden Beschreibung und Bewertung. Saarbrücken: VDM.
- Bielefeldt, B. / Noska, M. (2010). Evaluation von Pflegecurricula – Revision eines Instrumentes zur vergleichenden Beschreibung und Bewertung anhand von Curriculumdokumenten. Masterarbeit im Studiengang „Lehrer/in Pflege und Gesundheit“ an der KatHO NRW (heute katho NRW). Betreuerin und Erstprüferin: Prof. Gertrud Hundenborn.
- Darmann-Finck, I., Hundenborn, G., Knigge-Demal, B., Muths, S. (2016-2018): Verschiedene Arbeitsdokumente aus dem Entwicklungsprozess der Anlagen zur PflAPrV [unveröffentlicht bzw. eingebracht in die Arbeit der Fachkommission nach § 53 PflBG]
- DQR Glossar <https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/glossar/deutscher-qualifikationsrahmen-glossar.html> [07.05. 2024].
- Fachkommission nach § 53 PflBG (2020 a): Rahmenpläne der FACHKOMMISSION nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung, o. O. 2020. 2., überarbeitete Auflage 2020. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560> [22.03.2024].
- Fachkommission nach § 53 PflBG (2020 b): Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16613> [22.02.2024].
- Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz – PflBRefG) vom 17. Juli 2017. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2017 Teil I Nr. 49, ausgegeben zu Bonn am 24. Juli 2017. 2581-2614.
- Gerholz, K.-H. / Sloane, P. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? Eine hochschulische Adaption. In bwp@ Ausgabe 20. [https://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz\\_sloane\\_bwpat20.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf), [02.08.2012].
- Hundenborn, G. / Knigge-Demal B. / Raschper P. (2019): Qualitätsbeurteilung schulinterner Curricula auf der Grundlage des Pflegeberufegesetzes und der Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung. Entwickelt im Projekt „Information, Schulung und Beratung der Pflegeschulen zur Einführung und Umsetzung des Pflegeberufegesetzes“ (SchulBerEit) [https://www.mags.nrw/system/files/media/document/file/schulbereit\\_beurteilungskriterien\\_schulcurricula.pdf](https://www.mags.nrw/system/files/media/document/file/schulbereit_beurteilungskriterien_schulcurricula.pdf) [22.03.2024].
- Hundenborn, G. / Knigge-Demal, B. (2018): Der Pflege vorbehalten! Hintergründe und Perspektiven der vorbehaltenen Tätigkeiten im Pflegeberufegesetz. In: RDG 2018, 15(5), S. 230-237.
- Hundenborn, G. / Knigge-Demal, B.: Curriculare Rahmenkonzeption..., Teil 5 des Zwischenberichts. In: Dokumentation von Arbeitsauftrag und Zwischenbericht der Landeskommission zur Erstellung eines landeseinheitlichen Curriculums als empfehlende Ausbildungsrichtlinie für die Kranken- und Kinderkrankenpflegeausbildung. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1999.

- Hundenborn, Gertrud (2017): Seminarunterlagen zum Modul F1 M4 - Pflegedidaktik - im Masterstudiengang „Lehrer/in Pflege und Gesundheit“ an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen
- Igl, G. (2019): Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz – PflBG). Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflArPrV). Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung (PflAFinV). Praxiskommentar. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, medhochzwei Verlag, Heidelberg.
- Kunz, R. (2015): Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Empirische und theoretische Grundlegung eines neuen kasuistischen Ansatzes. Dissertation. URL: [http://edoc.unibas.ch/diss/DissB\\_11375](http://edoc.unibas.ch/diss/DissB_11375), [zuletzt geprüft am 01.05.2019].
- Tramm, T. / Krille, F. (2013): Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung - Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-23. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm\\_krille\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf) (17-10-2013) [24.03.2024].
- Wilbers, K.: Wirtschaftsunterricht gestalten. Berlin: epubli GmbH 2019, XVI, 654 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-179496 - DOI: 10.25656/01:17949.