



Lisa Hunecke

## **Didaktisches Design**

Ein exemplarisches Vorgehen am Beispiel der Moduleinheit „Unfälle im Kindesalter“ in der Ausbildung zur Pflegefachkraft.

# **Didaktisches Design**

**Ein exemplarisches Vorgehen am Beispiel der Moduleinheit  
„Unfälle im Kindesalter“ in der Ausbildung zur Pflegefachkraft.**

*von Lisa Hunecke*

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Anlass</b>	<b>4</b>
1.1	Gesetz über die Pflegeberufe	5
1.2	Ausbildungs- und Prüfungsverordnung	5
1.3	Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PfIBG	6
1.4	Begründungsrahmen St. Elisabeth Akademie	6
<b>2</b>	<b>Inhaltsanalyse</b>	<b>8</b>
2.1	Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PfIBG	8
2.2	Curriculum St. Elisabeth Akademie	9
2.3	Unfälle im Kindesalter	9
<b>3</b>	<b>Zielgruppenanalyse</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>Didaktische Analyse</b>	<b>11</b>
4.1	AVIVA <sup>©</sup> -Modell	11
4.1.1	Ankommen und einstimmen	13
4.1.2	Vorwissen aktivieren	14
4.1.3	Informieren	14
4.1.4	Verarbeiten	15
4.1.5	Auswerten	16
4.2	Methodenauswahl	16
4.2.1	Think-Pair-Share	16
4.2.2	Referat oder Lehrervortrag	17
4.2.3	Fragen stellen mittels Mentimeter	18
4.2.4	Unterrichtsgespräch	18
4.3	Sozialform	19
4.3.1	Einzelarbeit	19
4.3.2	Partnerarbeit	19
4.3.3	Gruppenarbeit	19

4.3.4	Plenumsunterricht.....	20
4.4	Medien.....	20
4.5	Moduleinheit 06.2 „Max fällt vom Klettergerüst“ .....	21
4.6	Didaktische Prinzipien.....	24
4.6.1	Lernförderliches Klima .....	24
4.6.2	Inhaltliche Klarheit .....	25
5	Lehr- und Lernziele .....	25
5.1	Lehr-Lernziel der 3. Doppelstunde .....	25
5.2	Lehr-Lernziel der 4. Doppelstunde .....	26
6	Didaktisches Drehbuch .....	29
7	Durchführung .....	37
	Literaturverzeichnis.....	XL
8	Anhang.....	XLIII

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Exemplarischer Aufbau einer Moduleinheit des Curriculums der St. Elisabeth Akademie.....	7
Tabelle 2: AVIVA-Lernphasen .....	12
Tabelle 3: Didaktisches Drehbuch zur 3. Doppelstunde.....	29
Tabelle 4: Didaktisches Drehbuch zur 4. Doppelstunde.....	33

## Abkürzungsverzeichnis

Audience Response System .....	ARS
Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe .....	PfIAPrV
Gesetz über die Pflegeberufe - Pflegeberufegesetz .....	PfIBG
St. Elisabeth Akademie Düsseldorf/Neuss .....	SEA

# 1 Anlass

Das hier vorgestellte didaktische Design befasst sich mit der Moduleinheit „Max fällt vom Klettergerüst“, welche sich in der Ausbildung zur Pflegefachkraft in NRW im Speziellen mit Unfällen im Kindesalter auseinandersetzt.

Ein didaktisches Design bildet das theoretische Grundgerüst für den Aufbau eines Unterrichts. Dieser theoretische Rahmen wird im Folgenden nun nähergehend betrachtet und erläutert. Zunächst werden das Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz – PflBG), die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV), die Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG und das schulinterne Curriculum der St. Elisabeth Akademie (SEA) begutachtet. Diese Dokumente bilden den gesetzlichen Rahmen für die im späteren Verlauf dargestellte Moduleinheit. In einem weiteren Schritt werden die Rahmendokumente inhaltlich analysiert und im Speziellen auf die ausgewählte Moduleinheit dargestellt. Die Zielgruppenanalyse rundet die Rahmenbedingungen ab. Der Hauptteil dieser Projektarbeit liegt in der didaktischen Analyse der ausgewählten Moduleinheit.

In der didaktischen Analyse wird zunächst das didaktische AVIVA<sup>®</sup>-Modell in seinen Einzelphasen dargestellt und direkt ein Bezug zur gewählten Moduleinheit hergestellt. Folgend darauf werden die unterschiedlichen Methoden kurz erläutert und die Auswahl dieser begründet, ebenso verhält es sich mit den ausgewählten Sozialformen, Medien und didaktischen Prinzipien. Die didaktische Analyse schließt mit der Darstellung der ausgewählten Moduleinheit 06.2 „Max fällt vom Klettergerüst“ ab. An dieser Stelle werden insbesondere die Unterrichtsstunden dargestellt, welche im didaktischen Drehbuch nicht nähergehend betrachtet werden. Aufbauend darauf erfolgt die ausführliche Darstellung der Lehr- und Lernziele, ein besonderer Fokus wird hier auf die Unterrichtsstunden des didaktischen Drehbuchs gelegt. In diesem werden zwei Unterrichtsstunden je 90 Minuten im Detail dargestellt. Abschließend erfolgt eine Evaluation in Form einer kritischen Nachbetrachtung der Durchführung anhand von drei Kernpunkten. Im Anhang sind die Arbeitsmaterialien der zwei Unterrichtsstunden des didaktischen Drehbuchs einzusehen.

In dieser Projektarbeit wird auf eine gendergerechte Sprache geachtet, das generische Maskulinum wird vermieden und nach Möglichkeit die Vielfalt der Geschlechteridentitäten abgebildet.

## **1.1 Gesetz über die Pflegeberufe**

Zum 01.01.2020 wurde die Pflegeausbildung in Deutschland reformiert und die Gesetzeslage novelliert, was eine neue Richtung der Pflegeausbildung mit sich brachte (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz, 2020a, S. 7). Das Pflegeberufegesetz (PflBG) gliedert sich in sechs Teile mit insgesamt 68 Paragraphen. Als mitunter wichtigster Abschnitt kann Abschnitt 2 mit § 4 Vorbehaltene Tätigkeiten, benannt werden. Dieser Paragraph umfasst die pflegerischen Kerntätigkeiten einer ausgebildeten Pflegefachkraft. Die pflegerischen Kerntätigkeiten sind die „[...] Erhebung und Feststellung des individuellen Pflegebedarfs, [...] die Organisation, Gestaltung und Steuerung des Pflegeprozesses, [...] und] die Analyse, Evaluation, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege“ (§ 4, Abs. 2, Nr. 1 bis 3 PflBG). In § 5 wird das Ausbildungsziel erläutert: „Die Ausbildung zur Pflegefachfrau oder zum Pflegefachmann vermittelt die für die selbstständige, umfassende und prozessorientierte Pflege von Menschen aller Altersstufen in akut und dauerhaft stationären sowie ambulanten Pflegesituationen erforderlichen fachlichen und personalen Kompetenzen [...]“ (§ 5 PflBG). In § 5 Absatz 3 Nr. 1 a, b und d PflBG werden die Auszubildenden befähigt, die in § 4 genannte vorbehaltene Tätigkeiten selbstständig auszuführen.

## **1.2 Ausbildungs- und Prüfungsverordnung**

Die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) umfasst insgesamt 62 Paragraphen, sowie 14 Anlagen. In § 2 wird der theoretische und praktische Unterricht thematisiert. In den Anlagen 1 und 2 werden die Kompetenzen bis zum Erreichen der Zwischenprüfung bzw. für die staatliche Prüfung zur Pflegefachfrau oder Pflegefachmann benannt. § 2 sagt aus, dass der theoretische Unterricht Kompetenzen vermitteln muss, um das Ausbildungsziel (§ 5 PflBG) zu erreichen. Zu betonen ist zudem, dass die „[...] Pflege von Menschen aller Altersstufen berücksichtigt [...]“ werden soll (§ 5 Abs. 1 PflAPrV). In der weiteren Projektarbeit wird ausschließlich ein Bezug zu den Kompetenzen in Anlage 1 gefasst. Insgesamt verfügt die Anlage 1 über fünf Kompetenzbereiche, mit je ein bis sechs Kompetenzschwerpunkten. Die Kompetenzbereiche umfassen folgende Bereiche: „Pflege von Menschen aller Altersstufen in akuten und dauerhaften Pflegesituationen, Kommunikation und Beratung personen- und situationsorientiert gestalten, Intra- und interprofessionelles Handeln in unterschiedlichen systematischen Kontexten verantwortlich gestalten und mitgestalten, eigenes Handeln auf der Grundlage von Gesetzen, Verordnungen und ethischen Leitlinien reflektieren und begründen und abschließend das eigene Handeln auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen und berufsethischen Werthaltungen und Einstellungen reflektieren und begründen“ (Anlage 1 PflAPrV). Ein weiterer Bezug zu den Kompetenzschwerpunkten wird in Kapitel 5 näher erläutert.

### **1.3 Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG**

Um eine bundesweite Einheitlichkeit in der Ausbildung zu gewährleisten wurde vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend sowie vom Bundesministerium für Gesundheit eine Fachkommission aus elf Expert\*innen beauftragt einen Rahmenlehrplan als Orientierung für die Pflegeschulen zu erarbeiten (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz, 2020a, S. 7). Der übergeordnete Auftrag zur Bildung der Fachkommission ergibt sich aus § 53 PflBG, in welchem verankert steht, dass „zur Erarbeitung eines Rahmenlehrplans und eines Rahmenausbildungsplans für die Pflegeausbildung [...] eine Fachkommission eingerichtet [wird]“ (§ 53, Absatz 1 PflBG). Diese Pläne dienen „[...] als Orientierungshilfen für die Entwicklung der schulinternen Curricula [...]“ (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz, 2020a, S. 7). Die Ausbildung zur Pflegefachkraft wurde ab dem 01.01.2020 generalistisch ausgerichtet, was bedeutet, dass die Auszubildenden Kenntnisse und Kompetenzen für die drei Altersstufen Kinder und Jugendliche, Erwachsene und ältere Menschen aufzeigen müssen (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz, 2020a, S. 7). Im Folgenden wird der Bezug zu den „[...] theoretischen Begründungen und ihre bildungspraktischen Implikationen [...]“ genommen (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz, 2020b, S. 5).

### **1.4 Begründungsrahmen St. Elisabeth Akademie**

Der Begründungsrahmen des schulinternen Curriculums der St. Elisabeth Akademie orientiert sich am Begleitmaterial der Fachkommission nach § 53 PflBG, sowie am Rahmenlehrplan der Fachkommission nach § 53 PflBG. Die grundlegenden Inhalte umfassen das pädagogische und pflegerische Leitbild, sowie die theoretischen Grundlagen des modularisierten Curriculums (St. Elisabeth Akademie, 2021). Im Weiteren wird das letztgenannte nähergehend betrachtet. In den theoretischen Grundlagen wird ein „[...] Rahmen für die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse vorgeben“ (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 6). Dieser Rahmen orientieren sich an der Kompetenzorientierung nach Olbrich, der Subjektorientierung nach Meueler, der Situationsorientierung nach Kirkevold und der Prozessorientierung nach Fiechter und Meier (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 6). Die Kompetenzorientierung sagt aus, dass die berufliche Handlungskompetenz sich aus Teilkompetenzen zusammen setzt und ebenso Urteilskraft und Reflexionsfähigkeit benötigt, die jede/r Auszubildende/r persönlich mitbringen sollte (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 6). Die Module des schulinternen Curriculums sind generalistisch und kompetenzorientiert aufgebaut, ein Modul umfasst jeweils unterschiedliche Kompetenzbereiche und Kompetenzschwerpunkte, welche sich an der Anlage 1 (erstes und zweites Ausbildungsdrittel) oder Anlage 2 (drittes Ausbildungsdrittel) der PflAPrV orientiert (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 6-7). Die Subjektorientierung sagt aus, dass Menschen unterschiedliche Sichtweisen aufzeigen und diese anzuerkennen sind (St. Elisabeth

Akademie, 2021, S. 9). Da sich das Handeln in Pflegesituationen immer aus der individuellen Situation, dem Pflegeanlass und dem Pflegephänomen heraus bildet, wird im Curriculum ein Fokus auf die Situationsorientierung nach Kirkevold gelegt, sowie auf die konstitutiven Merkmale einer Pflegesituation nach Hundenborn, Kreienbaum und Knigge-Demal (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 10). Dies bedeutet, „[...] das Handeln nicht nur durch die Einstellungen, Beweggründe und Interessen der beteiligten Personen bestimmt [wird], sondern auch durch die Situation selbst sowie durch ihre kontextuelle Einbettung, etwa in die Bedingungen des Arbeitsplatzes oder der Institution (Hundenborn, 2007, S. 43). Ein weiterer Aspekt des Begründungsrahmen des Curriculums der SEA ist die Prozessorientierung nach Fiechter und Meier. Das Pflegeprozessmodell gibt Orientierung für die unterrichtliche Planung und Gestaltung (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 12). Der Pflegeprozess ist in sechs Phasen gegliedert und zeigt sich wie folgt: Pflegeanamnese, Problemdefinition und Ressourcenerklärung, Zielvereinbarungen, Ableiten von Pflegemaßnahmen, Pflegeintervention, Reflexion und Beurteilung der Pflege (Schmidt & Meißner, 2009, S. 141). Das schulinterne Curriculum der SEA umfasst, wie der Rahmenlehrplan der Fachkommission nach § 53 PflBG, insgesamt elf Module bzw. curriculare Einheiten, welche unterschiedlichen Abschnitten der Ausbildung zugeordnet sind (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz, 2020a; St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 13, St. Elisabeth Akademie o. J.). Exemplarisch ist in Tabelle 1 der Aufbau einer Moduleinheit dargestellt. Eine weitere Besonderheit des Curriculums ist die „Spiralität als prozesshaftes Konstruktionsprinzip“ (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 16). Dies bedeutet, dass Lernsituationen je nach Ausbildungsverlauf immer komplexer werden, was eine Kompetenzentwicklung mit sich bringt (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 16).

*Tabelle 1: Exemplarischer Aufbau einer Moduleinheit des Curriculums der St. Elisabeth Akademie*

Modulnummer und Modulname				Stundenanzahl
<b>Lernsituation</b>				
Die Lernsituation soll „[...] Pflegeanlässe, Interaktionsstrukturen zwischen den Akteuren, institutionelle Kontextfaktoren des Settings sowie subjektive Erlebens- und Verarbeitungsprozesse [aufgreifen]“ (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 15). Dabei soll der berufliche Alltag einer Pflegefachkraft wiedergespiegelt werden um davon ausgehend Lehr-Lern-Prozesse zu gestalten (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 16). Lernsituationen werden vom einfachen ins komplexe dargestellt, je nach Ausbildungsverlauf; darin enthaltene Informationen zu z. B. Personenbeschreibungen werden weiter genutzt, um Transferleistungen zu erhalten. Dies kennzeichnet ein Spiralcurriculum (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 16-17).				
<b>Kompetenzaufbau nach Anlage 1 oder 2 PflAPrV</b>				
Im Kompetenzaufbau werden die Kompetenzen je Ausbildungsdrittel aus Anlage 1 oder 2 entnommen und dienen als Nachweis für den Kompetenzaufbau im Rahmen der Ausbildung zur Pflegefachkraft (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 15).				
I.	II.	III.	IV.	V.

<b>Lernziele</b>	
Die Lernziele spiegeln die Kompetenzen der PfiAPrV aus Anlage 1 oder 2 wortwörtlich wieder und wurden operationalisiert (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 13 & 15).	
<b>Lerninhalte</b>	
„Hier erfolgt eine Auflistung der Lerninhalte und Grundlagen des Lerngegenstandes losgelöst von der Situationsorientierung im Sinne einer fächerintegrativen Zuordnung“ (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 15)	
	- Auflistung der Lerninhalte mit Spiegelstrichen
<b>Didaktischer Kommentar</b>	
Der didaktische Kommentar ist nicht in jeder Moduleinheit verankert, im Rahmen eines Spiralcurriculums wird auf vorangegangenes Wissen zurück gegriffen, welches als Verknüpfung von unterschiedlichen Modulen hier abgebildet wird (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 15).	

Exemplarischer Aufbau einer Moduleinheit des Curriculums der St. Elisabeth Akademie mit Erklärungen (Darstellung nach St. Elisabeth Akademie, o. J.)

## 2 Inhaltsanalyse

Wie bereits in Kapitel 1 Anlass dargelegt, befasst sich die Projektarbeit mit Unfällen im Kindesalter. Im Folgenden wird zunächst die Vorgabe aus dem Rahmenlehrplan der Fachkommission nach § 53 PflBG dargestellt und anschließend die Umsetzung des schulinternen Curriculums der St. Elisabeth Akademie. Im dritten Unterkapitel wird aufgezeigt, warum die Thematik aus medizinischer und pflegerischer Sicht von Bedeutung ist.

### 2.1 Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG

Das in dieser Projektarbeit vorgestellte didaktische Design bezieht sich auf die Curriculumseinheit 06 - In Akutsituationen sicher handeln. Verortet ist diese zu je 60 Stunden im 1./2. Ausbildungsdrittel, sowie weiteren 60 Stunden im 3. Ausbildungsjahr. Wie in Kapitel 3 Zielgruppenanalyse vorgestellt umfasst die hier vorgestellte Zielgruppe das 1. Ausbildungsjahr, sodass im weiteren Verlauf nur die Anteile des Rahmenlehrplans relevant sind, welche sich auf die Zielgruppe beziehen (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufgesetz, 2020a, S. 89). Beruflich Pflegende begegnen im beruflichen Setting sowie im Alltag immer wieder Situationen, in welchen ein akutes Handeln dringend erforderlich ist, eine sichere und verlässliche Einschätzung und entsprechende Entscheidung über Sofortmaßnahmen wird also zwingend vorausgesetzt (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufgesetz, 2020a, S. 89). Eine Verortung bereits zu Beginn der Ausbildung wird favorisiert, da Akut- und Notfallsituationen im beruflichen wie im privaten Alltag häufig vorkommen können. Das ausgewiesene Bildungsziel für das 1./2. Ausbildungsdrittel wird wie folgt formuliert: „Die Auszubildenden machen sich bewusst, dass Notfallsituationen und Interventionen mit Folgen für das Leben von Betroffenen verbunden sein können, die dem (mutmaßlichen) oder in Patientenverfügungen verankerten Willen

widersprechen können. Sie reflektieren die Bedeutung von Unsicherheit und Risiko für das persönliche und gemeinschaftliche Leben unter den Bedingungen des globalen gesellschaftlichen Wandels“ (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz, 2020a, S. 89). Die mit diesem Bildungsziel einhergehenden zu erlangenden Kompetenzen werden ausführlich in Kapitel 5 Lehr- und Lernziele betrachtet. Im Rahmen der Inhalte/Situationsmerkmale werden im 1./2. Ausbildungsdrittel vielfältige Vorschläge unterbreitet, auf welche ein Fokus gelegt werden kann. Im Rahmen der schulinternen Curricula wählen die Pflegeschulen ihren bevorzugten Fokus selbstständig.

## **2.2 Curriculum St. Elisabeth Akademie**

Im Curriculum der St. Elisabeth Akademie ist die Curriculumseinheit 06 in insgesamt zwölf Moduleinheiten unterteilt, davon werden fünf Moduleinheiten im 1./2. Ausbildungsdrittel unterrichtet und sieben Moduleinheiten im 3. Ausbildungsdrittel (St. Elisabeth Akademie, o. J., S. 95). Auf die Moduleinheit *ME 06.2. Max fällt vom Klettergerüst* wird im Rahmen der Projektarbeit der Fokus gelegt, sodass diese nun nähergehend beschrieben wird. Die Lernsituation umfasst das Ehepaar Schuster, welches mit ihren Enkelkindern Max, 5 Jahre und Paul, 3 Jahre auf dem Spielplatz ist. Erst spielen die Kinder gemeinsam auf der Wippe, bis der fünfjährige Max sich dazu entschließt auf das Klettergerüst zu klettern. Max möchte heute bis ganz nach oben klettern und wird von seinem Opa noch aufgefordert aufzupassen, damit er nicht runterfällt. Als die nächste Erinnerung wieder von Max einsetzt, liegt er auf dem Boden im Sandkasten. Es ist eine Benommenheit zu beobachten, in der Notfallambulanz wird ein Schädel-Hirn-Trauma, sowie eine Radiusfraktur links diagnostiziert (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 97). Die Kompetenzen, welche für dieses Modul von Bedeutung sind, sind folgende: Kompetenzbereich I: I.1.d; I.4.a-c; I.6.a; Kompetenzbereich II: II.1.b, c; Kompetenzbereich III: III.2.b; Kompetenzbereich V: V.2.b. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Kompetenzen sowie mit den Lernzielen ist in Kapitel 5 Lehr- und Lernziele nachzulesen. Die Lerninhalte umfassen: typische Unfallverletzungen im Kindesalter wie das Schädel-Hirn-Trauma; Frakturen; Manchester-Triage in Notfallambulanzen; thermische Verletzungen und deren Erstmaßnahmen. Zudem gibt das Curriculum Hinweise in welchen anderen Moduleinheiten anteilig auch die gleichen Lerninhalte unterrichtet werden (St. Elisabeth Akademie, 2021, S. 97-98).

## **2.3 Unfälle im Kindesalter**

Laut Statistischem Bundesamt haben 2019 knapp 119.000 Kinder in Deutschland eine Kopfverletzung erlitten (Statistisches Bundesamt, 2021, Tabelle 14.1.1). Die S2k Leitlinie

(Konsensusbasierte<sup>1</sup> Leitlinie) für das Schädel-Hirn-Trauma bei Kindern spricht von einer Inzidenz von 661/100000 Kindern in Deutschland (Gesellschaft für Neonatologie und Pädiatrische Intensivmedizin, 2022, S. 8). Brüche von Extremitäten kommen mit circa 52.000 Kindern im Verhältnis nur halb so häufig vor wie Kopfverletzungen, allerdings zeigt das Statistische Bundesamt keine Differenzierung der Frakturart auf (Statistisches Bundesamt, 2021, Tabelle 14.1.1). Entsprechend gehören Unfälle im Kindesalter zum täglichen Bild in einer Notaufnahme (Künle, Bayer & Beck, 2024, S. 71). Die Übersicht über therapeutische Maßnahmen und Diagnostik ist entsprechend wichtig, für ärztliches Personal, aber insbesondere auch für Pflegefachpersonen (Künle et al., 2024, S. 71). Die distale Radiusfraktur kann als die häufigste Fraktur im Kindesalter bezeichnet werden (Künle et al., 2024, S. 81). Die S2k Leitlinie für das Schädel-Hirn-Trauma richtet sich an Personen aus Gesundheitsberufen die an der Versorgung von schädelhirnverletzten Menschen tätig sind, explizit wird in dieser Leitlinie die Versorgung am Unfallort, die klinische Versorgung, sowie die Prognose und Rehabilitation dargestellt (Gesellschaft für Neonatologie und Pädiatrische Intensivmedizin, 2022). Mit diesen Angaben lässt sich begründen, warum Unfälle im Rahmenlehrplan der Fachkommission nach § 53 PflBG und im Curriculum der SEA implementiert sind (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufgesetz, 2020, S. 91). Der Fokus diesbezüglich im Curriculum der SEA liegt auf Schädel-Hirn-Traumata und Frakturen (St. Elisabeth Akademie, o. J., S. 97-98).

### **3 Zielgruppenanalyse**

Die Zielgruppe umfasst insgesamt 17 Lernende. Vier Lernende fühlen sich dem männlichen Geschlecht zugehörig, 13 Lernende dem weiblichen. Die Altersstruktur liegt zwischen 18 und 30 Jahren, im Durchschnitt sind die Lernenden 22,7 Jahre alt. Die schulische Vorbildung umfasst Lernende mit der allgemeinen Hochschulreife, mit Fachhochschulreife, mit Fachoberschulreife und Hauptschulabschluss nach Klasse 9 mit abgeschlossener Berufsausbildung im medizinischen Bereich. Zwei Lernende haben bereits studiert, wovon eine Lernende bereits ein abgeschlossenes Studium vorweist. Fünf Lernende weisen einen Migrationshintergrund auf und haben eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis für die Ausbildung erhalten. Die anderen Lernenden sind der deutschen Staatsangehörigkeit zuzuordnen, haben zuweilen aber Eltern oder Großeltern mit Migrationshintergrund. Alle Lernende werden zur generalistischen Pflegefachkraft ausgebildet und absolvieren ihre theoretische Ausbildung an der St. Elisabeth Akademie am Standort Düsseldorf. Die praktische Ausbildung wird in zwei katholischen Krankenhäusern in Düsseldorf absolviert (*VKKD - Verbund Katholischer Kliniken*, o. J.). Zum

---

<sup>1</sup> „Eine S2k-Leitlinie ist eine konsensusbasierte Leitlinie, die einen strukturierten Prozess der Konsensfindung durchlaufen hat“ (DocCheck, 2024).

Zeitpunkt der im Rahmen der Projektarbeit durchgeführten Moduleinheit befinden sich die Lernenden im ersten Drittel ihrer Ausbildung, genauer benannt im dritten Theorieblock und haben zwei Monate zuvor ihre sechsmonatige Probezeit bestanden.

## **4 Didaktische Analyse**

Im Rahmen der didaktischen Analyse wird das AVIVA<sup>®</sup>-Modell nähergehend betrachtet. Das AVIVA<sup>®</sup>-Modell stellt das didaktische Konstrukt der Moduleinheit dar, welche in Kapitel 6 Didaktisches Drehbuch exemplarisch an zwei Unterrichtsstunden verdeutlicht wird. Zudem werden die ausgewählten Methoden, Sozialformen, Medien und Auswahl der didaktischen Prinzipien kurz erläutert, sowie dargestellt, warum sich für diese entschieden wurde. Abschließend wird der grobe theoretische Rahmen der kompletten Moduleinheit erläutert, sodass die in Kapitel 6 Didaktisches Drehbuch erläuterten Stunden ins Gesamtkonstrukt eingefügt werden.

### **4.1 AVIVA<sup>®</sup>-Modell**

Das AVIVA<sup>®</sup>-Modell ist ein didaktisches Konstrukt um Kompetenzen in der Ausbildung zu vermitteln (Städli, Grassi, Rhiner & Obrist, 2013). Um in Situationen kompetenzorientiert zu handeln benötigen die Lernenden Ressourcen, welche sich wiederum aus Wissen, Fertigkeiten und Haltungen ergeben. Unter Wissen wird verstanden, dass Lernende Zusammenhänge verstehen und nachvollziehen können. Unter Fertigkeiten wird verstanden, dass das Wissen in bestimmten Situationen abgerufen und angewendet werden kann. Unter Haltungen werden die Einstellungen eines Menschen zu sich selbst beschrieben, also Werte und Normen. All diese Ressourcen bringen Lernende in den Grundformen mit und werden im Laufe der Ausbildung weiter gefördert (Städli et al., 2013, S. 11-12). Kompetenzorientiert zu unterrichten bedeutet zum einen, dass die Ressourcen aufgebaut werden und innerhalb dieser direkt oder indirekt vorgegangen werden kann. Zum anderen kann Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, von der Außensicht und der Innensicht (Städli et al., 2013, S. 12). In der Außensicht wird aufgezeigt, „[...] mit welchen Methoden oder Arbeitsweisen die Ressourcen in der konkreten Ausbildungssituation aufgebaut oder entwickelt werden können“ (Städli et al., 2013, S. 16). In der Innensicht wird der Blick auf den Lernprozess, welchen die Lernenden erleben, gerichtet (Städli et al., 2013, S. 16). Die Unterschiede zwischen direkten und indirekten Vorgehen bestehen darin, dass die Vorgaben zum Bearbeiten einer Situation unterschiedlich sind, im direkten Vorgehen gibt die Lehrperson die Ressourcen vor, im indirekten Vorgehen entscheiden die Lernenden selbstständig (Städli et al., 2013, S. 13). Je nach Vorwissen der Lernenden muss entschieden werden, welches Vorgehen gewählt werden sollte. Je weniger Vorwissen die Lernenden mitbringen, desto eher sollte das direkte Vorgehen gewählt werden, bis die Lernenden dazu bereit sind immer häufiger das indirekte Vorgehen anzuwenden (Städli et al., 2013, S. 14).

Um kompetenzorientierten Unterricht zu gestalten, den Lernenden unterschiedliche Methoden aufzuzeigen und den Lernweg zu beachten, gibt das AVIVA®-Modell fünf Phasen vor (Städli et al., 2013, S. 17). Diese Phasen sind „Ankommen und einstimmen, Vorwissen aktivieren, Informieren, Verarbeiten und Auswerten“ (Städli et al., 2013, S. 17). Ein kompetenzorientierter Unterricht beinhaltet die Entwicklung der kognitiven Strategien, der metakognitiven Strategien und der motivationalen Strategien (Städli et al., 2013, S. 22). Im Folgenden werden die jeweiligen Strategien kurz erläutert. „Unter *kognitiven* Strategien verstehen wir all jene Prozesse, die *unmittelbar* mit der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen zu tun haben“ (Städli et al., 2013, S. 19; H.i.O.). Dazu zählen z. B. Zusammenfassungen eines Textes, eigene Gliederungen anlegen und Verknüpfungen von neuen Inhalten mit alten Inhalten (Städli et al., 2013, S. 19). „Mit *metakognitiven Strategien* steuern die Lernenden ihr Lernen selbst“ (Städli et al., 2013, S. 19; H.i.O.). Hierzu zählen folgende Strategien laut Städli et al. (2013): Ziele setzen, Arbeit planen, gezielte Pausen einlegen oder die Analyse des zu bearbeiteten Stoffes (S. 19). Die Motivation wird als zentraler Bestandteil des Lernerfolgs angesehen. „Darunter verstehen wir die Bereitschaft der Lernenden, sich auf den Weg zu machen und auch in schwierigen Situationen nicht aufzugeben“ (Städli et al., 2013, S. 20). Die bereits oben benannten fünf Phasen des Unterrichts sind elementar um einen Lernprozess zu gestalten und eine Grundstruktur darzustellen, von Bedeutung ist sowohl das direkte und indirekte Vorgehen, in der Tabelle 2 ist dies übersichtshalber dargestellt (Städli et al., 2013, S. 33).

Tabelle 2: AVIVA-Lernphasen

Phasen	Direktes Vorgehen	Indirektes Vorgehen
<b>A</b> <i>Ankommen und einstimmen</i>	Lernziele und Programm werden bekannt gegeben.	Die Situation, das Problem wird vorgestellt; die Lernenden bestimmen Ziele und Vorgehen weitgehend selbst.
<b>V</b> <i>Vorwissen aktivieren</i>	Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen unter Anleitung und strukturiert durch die Methoden der Lehrperson.	Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen selbstständig.
<b>I</b> <i>Informieren</i>	Ressourcen werden gemeinsam entwickelt oder erweitert; die Lehrperson gibt dabei den Weg vor.	Die Lernenden bestimmen selbst, welche Ressourcen sie sich noch aneignen müssen, und bestimmen, wie sie konkret vorgehen wollen.
<b>V</b> <i>Verarbeiten</i>	Aktiver Umgang der Lernenden mit den vorgegebenen Ressourcen: verarbeiten, vertiefen, üben, anwenden, konsolidieren ...	Aktiver Umgang der Lernenden mit den neuen Ressourcen: verarbeiten, vertiefen, üben, anwenden, diskutieren ...
<b>A</b> <i>Auswerten</i>	Ziele, Vorgehen und Lernerfolg überprüfen ...	Ziele, Vorgehen und Lernerfolg überprüfen ...

AVIVA-Lernphasen (Städli et al., 2013, S. 33).

In den jeweiligen AVIVA<sup>®</sup>-Lernphasen müssen die ausgewählten Methoden zu den Ressourcen der Lernenden passen, mit Bedacht müssen ebenfalls die Innen- und Außensicht und die Entscheidung des direkten oder indirekten Vorgehens gewählt werden (Städeli et al., 2013, S. 33-34). Erreicht werden kann dies durch den Einsatz von Methoden: „Bezogen auf den kompetenzorientierten Unterricht nach AVIVA<sup>®</sup>, bedeutet dies, dass durch den Einsatz von Methoden gezielt >>Situationen<< geschaffen werden, die möglichst viel mit der >>natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit<< zu tun haben“ (Städeli et al., 2013, S. 35; H.i.O.). Im Rahmen von kompetenzorientiertem Unterricht ist aber nicht die ausgewählte Methode das Bedeutsamste, sondern welche Ressource bei den Lernenden im Fokus stehen sollte, dabei sollte ebenso das Unterrichtsziel mit im Blick behalten werden (Städeli et al., 2013, S. 36). In den Kapiteln 4.1.1 bis 4.1.5 werden die einzelnen Phasen nach AVIVA<sup>®</sup> kurz erläutert. Es wird inhaltlich nur Bezug zu den in Kapitel 6 Didaktisches Drehbuch benannten Methoden genommen. Die in den Phasen eingesetzten Methoden werden in Kapitel 4.2 Methodenauswahl nähergehend dargestellt sowie in Kapitel 4.3 Sozialform eingehend erläutert.

#### **4.1.1 Ankommen und einstimmen**

In der ersten Phase *Ankommen und einstimmen* sollen die Lernenden aus ihrer aktuellen Lebenswelt gelöst werden und ihre Aufmerksamkeit auf den Unterricht gelenkt werden (Brall, 2021, S. 137-138; Städeli et al., 2013, S. 41-42). Die Ziele sind vielfältig und variieren je nach gewählter Methode in der Außensicht. Das Ziel in *Ankommen und einstimmen* in Kapitel 6 Didaktisches Drehbuch 3. Unterrichtsstunde umfasst „Die Lernenden informell begrüßen und zu möglichst vielen einen ersten kurzen Kontakt aufbauen“ (Städeli et al., 2013, S. 43). In der Außensicht zeigt sich dadurch eine Begrüßung und in der Innensicht ein Beziehungsaufbau zu den Lernenden (Städeli et al., 2013, S. 43). Das Ziel in Phase Eins der 4. Unterrichtsstunde umfasst ebenfalls die Begrüßung der Lernenden zum Beziehungsaufbau. Zudem kann hier noch das Ziel „Mit einem eindeutigen Zeichen den Beginn der Unterrichtszeit markieren“ genannt werden (Städeli et al., 2013, S. 43). Erreicht wird dies durch ein Zahlen-Worträtsel (siehe Anhang Kapitel 8.1). Die Motivation der Lernenden soll bereits im *Ankommen und einstimmen* geweckt werden, bedingt wird dies durch eine freundliche Begrüßung der Lehrperson, der Unterrichtseinstieg ist informierend und transparent: Dies wird gewährleistet durch die Offenlegung des zu erreichenden Lernziels der 3. sowie 4. Unterrichtsstunde (Städeli et al., 2013, S. 44). Die metakognitive Strategie zeigt auf, dass „die Lehrperson [sorgfältig den] Unterricht [...] geplant und sich auf das Unterrichtsgeschehen eingestellt hat“ (Städeli et al., 2013, S. 44). Die kognitive Strategie in Form eines informierenden Unterrichtseinstiegs lässt eine Annäherung der Lernenden zu, um das Langzeitgedächtnis zu aktivieren (Städeli et al., 2013, S. 44).

### 4.1.2 Vorwissen aktivieren

Lernende beginnen einen Unterricht immer mit unterschiedlichem Vorwissen, als Lehrperson muss dieses Vorwissen zu Tage gebracht werden, durch unterschiedlichen Einsatz von Methoden (Brall, 2021, S. 138; Städeli et al., 2013, S. 48). Das Ziel der zweiten Phase *Vorwissen aktivieren* der 3. und 4. Unterrichtsstunde umfasst: „mit einer offenen Fragestellung das Interesse der Lernenden auf das Unterrichtsthema lenken und dabei Assoziationen wecken, die zur Beantwortung der Frage dienen können“ (Städeli et al., 2013, S. 49). Die Außensicht ist die Methode „Fragen stellen“ und die Innensicht lässt die Lernenden eine Verbindung zu bereits vorhandenem Wissen herstellen (Städeli et al., 2013, S. 49). Die Motivation stellt einen zentralen Aspekt dieser Phase dar, da die Lernenden erfahren, dass sie ihr bereits vorhandenes Wissen zum Unterrichtsthema einbringen können. Dadurch werden die Lernenden in ihren Kompetenzen gestärkt und sie knüpfen an Erfahrungen aus ihrer Ausbildungs- oder Alltagswelt an (Städeli et al., 2013, S. 50). Beziehungen zum Unterrichtsgegenstand herstellen, sowie sich der emotionalen Gestimmtheit bewusstwerden, wird unter metakognitiven Strategien verstanden. Die metakognitive Strategie ist zudem von Bedeutung um nach dem Unterricht Lern-, Problemlöse- und Arbeitsstrategien anzuwenden (Städeli et al., 2013, S. 50). Mit den kognitiven Strategien soll Wissen aus dem Langzeitgedächtnis ins Arbeitsgedächtnis transferiert werden, dabei helfen unterschiedliche Methoden, wie z. B. Fragen stellen (Städeli et al., 2013, S. 50). Die Methode Fragen stellen bietet sich an, da „[...] der Unterrichtsgegenstand in der Lebenswelt der Lernenden verankert ist [...]“ dadurch wird ein größeres Interesse für das Unterrichtsthema aufgebracht (Städeli et al., 2013, S. 55). Die Frage zum *Vorwissen aktivieren* der 3. Unterrichtsstunde lautet: „*Haben Sie schon mal von (Manchester) Triage gehört?*“, damit soll bereits ein Bezug zum nachfolgenden Thema hergestellt werden. Erfragt wurde diese mittels Mentimeter Abfrage (siehe Anhang 8.4). Die Frage zum *Vorwissen aktivieren* der 4. Unterrichtsstunde lautet: „*Wie viele Unterteilungen hat das Schädel-Hirn-Trauma?*“, als Hilfestellung wurde bei dieser Frage mittels Mentimeter mögliche Antworten vorgegeben (eine Unterteilung, zwei Unterteilungen, drei Unterteilungen).

### 4.1.3 Informieren

Die Phasen *Vorwissen aktivieren* und *Informieren* können nicht losgelöst von einander betrachtet werden und bauen aufeinander auf (Städeli et al., 2013, S. 58). Aufgrund dessen wurde in der Phase *Vorwissen aktivieren* unterrichtsspezifische Fragen gestellt mit denen in der Phase *Informieren* entsprechend weitergearbeitet werden kann, dies steigert zudem die Motivation der Lernenden (Städeli et al., 2013, S. 60). Aufgrund des Ausbildungsstandes (siehe Kapitel 3 Zielgruppenanalyse) wurde sich in der Unterrichtskonzeption für das direkte Vorgehen entschieden. „Beim *direkten Vorgehen* führt die

Lehrperson ins neue Thema ein“ (Städeli et al., 2013, S. 58; H.i.O.). Im direkten Vorgehen wird durch das aktive Handeln der Lehrperson den Lernenden ermöglicht Ressourcen aufzubauen und weiterzuentwickeln, sodass im weiteren Ausbildungsverlauf in dieser Phase auch das indirekte Vorgehen gewählt werden könnte (Städeli et al., 2013, S. 58). Das Ziel der Phase *Informieren* mit der gewählten Außensicht Referat lautet: „Die Lernenden erhalten eine inhaltliche Einführung in ein neues Thema. Die Lehrperson zeigt Zusammenhänge zwischen den neu zu erarbeitenden Begriffen und dem Bekannten auf“ (Städeli et al., 2013, S. 59). Die Innensicht umfasst die Notiztechnik, mit dem Unterschied, dass die Lernenden nicht selbstständig und frei Notizen während des Referats anfertigen müssen, sondern diese Notizen auf einem ausgeteiltem Arbeitsblatt vornehmen können (siehe Anhang 8.4) (Städeli et al., 2013, S. 59). Durch die vorgefertigten Arbeitsblätter erhalten die Lernenden bereits eine vorgezeigte Struktur und können sich auf die wesentlichen Anteile im Referat konzentrieren und bereits Zusammenhänge erkennen, die im weiteren Ausbildungsverlauf ein indirektes Vorgehen begünstigen und ein selbstständiges Notizenmachen vorbereitet (Städeli et al., 2013, S. 58-59, 62-64). Die Methode ist jeweils für die 3. und 4. Unterrichtsstunde gewählt worden.

#### **4.1.4 Verarbeiten**

In der Phase des *Verarbeitens* werden Informationen und Ressourcen der vorangegangenen Phase *Informieren* weiter gefestigt (Städeli et al., 2013, S. 75). Dies kann durch direktes und indirektes Vorgehen geschehen. Die im Rahmen des didaktischen Drehbuchs genutzte Version ist die des direkten Vorgehens. Es gibt Lernaufträge welche durch die Lehrkraft vorgegeben werden, dies geschieht sowohl in der 3. als auch in der 4. Unterrichtsstunde (Städeli et al., 2013, S. 76). Die Ziele dieser Phase sind abhängig von der gewählten Methode. Die gewählte Methode für diese Phase ist Think-Pair-Share, welche in Kapitel 4.2.1 nähergehend betrachtet wird. Es können laut Städeli et al. (2013) zwei Ziele verfolgt werden, denn Think-Pair-Share wird zunächst in Einzelarbeit und abschließend in einer Gruppenarbeit angewendet. Das Ziel der Einzelarbeit lautet: „Die Lernenden wenden *individuell* die in der Phase *Informieren* erarbeiteten Ressourcen an“ (Städeli et al., 2013, S. 77; H.i.O.). Die geförderten Ressourcen liegen auf dem sich konzentrieren, denn die Lernenden müssen ihre Gedanken auf das wesentliche richten und sich auf die gestellten Aufgaben konzentrieren (Städeli et al., 2013, S. 77). Das Ziel der Gruppenarbeit, in der die Lernenden gemeinsam einen Arbeitsauftrag bearbeiten lautet: „Die Lernenden erfahren, dass das Arbeiten in Gruppen nachhaltig zum vertieften Verstehensprozess beitragen kann und es zudem Sicherheit gibt, auf dem richtigen Weg zu sein“ (Städeli et al., 2013, S. 77). Die geförderten Ressourcen sind in dieser Methode vielfältig, da im besonderen Maße Kommunikationstechniken und -strategien gefördert werden (Städeli et al., 2013, S. 77). Die Darstellung der Arbeitsaufträge

der 3. und 4. Unterrichtsstunde erfolgt im Kapitel 8.3. Die Motivation der Lernenden wird in dieser Phase am deutlichsten; je mehr Ressourcen vorhanden sind, desto motivierter sind die Lernenden die Aufgaben selbstbestimmt zu beenden und benötigen weniger Unterstützung von der Lehrkraft. Lernende welche über noch nicht ausreichende Ressourcen verfügen, Aufgaben selbstbestimmt zu bearbeiten, benötigen mehr Führung und Unterstützung seitens der Lehrkraft (Städeli et al., 2013, S. 78). Die metakognitiven und kognitiven Strategien hängen davon ab, wie selbstwirksam die Lernenden bereits sind. Im Rahmen dieser Unterrichtsstunden wurde eine detaillierte Aufgabenstellung herausgegeben und die einzelnen Phasen des *Verarbeitens* näher betrachtet, ebenso wurde der Prozess der Erarbeitung durch die Lehrkraft eng begleitet (Städeli et al., 2013, S. 78).

#### **4.1.5 Auswerten**

In der Phase des *Auswerten* wird der bisherige Lernprozess bewertet und evaluiert (Brall, 2021, S. 140; Städeli et al., 2013, S. 90). Häufig geschieht dies nach mehreren Lernstunden um eine abschließende Rückmeldung zu erhalten (Städeli et al., 2013, S. 90). Auch hier gibt es die Möglichkeit den direkten bzw. indirekten Weg zu wählen, je nachdem wie viele Impulse von der Lehrperson ausgehen (Städeli et al., 2013, S. 90). Aufgrund des Umfangs an Lerninhalten und der kurzen Moduleinheit von insgesamt sechsmal 90 Minuten wurde sich entschlossen die Phase des *Auswertens* mit der Besprechung der Phase des *Verarbeitens* zu kombinieren, sowie am Ende jeder Doppelstunde die Rückschau auf das Lernziel der jeweiligen Stunde zu legen.

## **4.2 Methodenauswahl**

Die Methodenauswahl ist von Bedeutung, da sie die Inszenierung des Unterrichts bedingt, sowie der Organisation der Arbeit und der Verständigung mit den Lernenden dient (Meyer, 2013, S. 21). Methoden müssen einerseits zum Unterrichtsgeschehen passen, andererseits auch zu den Lernenden. Methoden dienen dazu unterschiedliche Kompetenzen zu erlernen und zu fördern (Meyer, 2017, S. 74-76).

### **4.2.1 Think-Pair-Share**

Think-Pair-Share ist eine Methodik in welcher die Lernenden sich aktiv und intensiv mit einer Aufgabenstellung auseinandersetzen und alleine Lösungsmöglichkeiten finden sollen und diese Lösungen anschließend fachlich gegenüber anderen vertreten sollen (Waldherr, Walter, Wendorff & Kipp, 2021, S. 37). Diese Methodik wurde ausgewählt aufgrund des oben benannten Vorteils, zudem wird durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand auch die berufliche Handlungskompetenz gefördert.

#### 4.2.1.1 Think-Phase

In der Think-Phase sollen die Lernenden sich eigenständig mit einer Aufgabe beschäftigen (Waldherr et al., 2021, S. 37). Das bedeutet, dass die Lernenden in der 3. Doppelstunde zuerst die Verletzungsmuster von Max nennen sollen und anschließend mithilfe eines Präsentationendiagramms Max in eine Triagegruppe einsortieren sollen. In der 4. Doppelstunde sollen die Lernenden zunächst mithilfe der Glasgow Coma Scale Max einschätzen. Als besonders wichtig wird in dieser Phase die Einzelarbeit angesehen (Waldherr et al., 2021, S. 37).

#### 4.2.1.2 Pair-Phase

In der Pair-Phase soll ein erster Austausch mit anderen Lernenden geschehen. Die Lernenden sollen die „[...] Antworten bzw. Lösungen mitteilen sowie unterschiedliche Herangehensweisen und Lösungen diskutieren“ (Waldherr et al., 2021, S. 37). Damit in dieser Phase ein weiterer Kompetenzerwerb stattfindet ist es sinnvoll die Aufgabenstellung um weitere Aufgaben zu erweitern, welche nun in der Paararbeit bearbeitet werden (Waldherr et al., 2021, S. 37). In der 3. Doppelstunde sollen die Lernenden in Gruppen ihre vorher vorgenommene Triageeinschätzung mit den jeweiligen Sitznachbarn besprechen und fachlich begründen. In der 4. Doppelstunde besprechen die Partner/innen ihre jeweilige Einschätzung von Max in die Glasgow Coma Scale. Anschließend wird die Aufgabenstellung erweitert und die Lernenden sollen drei weitere Kurzfälle mittels Glasgow Coma Scale einschätzen.

#### 4.2.1.3 Share-Phase

„In der dritten, der Share-Phase, werden die Antworten, Arbeitsergebnisse oder auch offene Fragen einem anderen Paar vorgestellt“ (Waldherr et al., 2021, S. 38). Dies bedeutet im Rahmen dieser Projektarbeit, dass die Lernenden jeweils in der 3. und 4. Doppelstunde mit einem neuen Paar gemischt werden und ihre Ergebnisse fachlich begründet der anderen Gruppe vorstellen und einen Austausch über die Einschätzungen vornehmen.

### 4.2.2 Referat oder Lehrervortrag

Das Referat ist dem klassischen Lehrervortrag gleichzusetzen, der, eines bestimmten Ablaufs folgend, eine Bereicherung für die Lernenden darstellen kann (Städeli et al., 2013, S. 62). Der Ablauf erinnert an den Ablauf des AVIVA®-Schemas, beginnend mit einem informierenden Überblick und den Lernzielen. Anschließend werden die relevanten Inhalte dargestellt und abschließend eine kurze und prägnante Zusammenfassung mit den wichtigsten Lerninhalten gegeben (Städeli et al., 2013, S. 62). Ein Lehrvortrag signalisiert den Lernenden häufig, dass sie lediglich zuhören müssen, ein Folgen des

Vortrags insbesondere bei langen Vorträgen ist nicht garantiert und weist sich als großer Nachteil heraus (Waldherr et al., 2021, S. 34). Um einen Lehrervortrag interaktiver zu gestalten, könnten die Lernenden wichtige Aspekte mitschreiben, oder nach kurzer Zeit werden Unterbrechungen eingeschoben, in welchen die Lernenden eine Interaktion durchführen müssen um andere Sinneskanäle anzusprechen (Waldherr et al., 2021, S. 34). Dies wurde im Rahmen dieser Projektarbeit ebenfalls durchgeführt. Begleitend zum Lehrervortrag gibt es ein Arbeitsblatt (siehe Kapitel 8.3), auf welchem die Lernenden stichpunktartig Notizen während des Vortrags machen können, zudem zeigt es sich als sinnvoll offene Fragen zu stellen, um eine gemeinsame Interaktion aufzubauen und die Lernenden aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubinden.

#### **4.2.3 Fragen stellen mittels Mentimeter**

Die Digitalisierung schreitet immer weiter voran und macht auch vor der beruflichen Ausbildung nicht halt (Kultusministerkonferenz, 2016). Digitale Medien sollen im Unterricht didaktisch eingesetzt werden (Kultusministerkonferenz, 2016, S. 25). Aufgrund dessen wurde im Rahmen der Projektarbeit auf ein Audience Response System (ARS) zurückgegriffen. ARS sind digitale Tools um Live-Votings oder Quizfragen zu stellen (Gerner, 2021, S. 157). ARS geben die Möglichkeit, dass nicht nur leistungsstarke Lernende auf eine offen gestellte Frage antworten, sondern dass sich alle Lernende an einer Frage beteiligen (Gerner, 2021, S. 157). Das digitale Tool, welches im Rahmen dieser Projektarbeit genutzt wurde, ist Mentimeter. Mentimeter bietet die Möglichkeit interaktiv und in Echtzeit Abstimmungen durchzuführen (Mentimeter, o. J.). Jeweils in der 3. und 4. Doppelstunde wird das Tool Mentimeter in der Phase *Vorwissen aktivieren* genutzt. In der 3. Doppelstunde wird die Frage nach der (Manchester) Triage gestellt und in der 4. Doppelstunde wie viele Unterteilungen das Schädel-Hirn-Trauma aufweist. Ein weiteres ARS ist das Tool Kahoot, welches ein selbsterstelltes interaktives Quiz ist (Kahoot, 2024). Die Auswahl an digitalen Tools, welche in der Handhabung einfach zu verstehen sind, wurde ausgewählt, weil das Durchschnittsalter der Zielgruppe bei 22,7 liegt (siehe Kapitel 3). Diese Gruppe an Lernenden kann somit der Generation Z oder auch den Digital Natives zugerechnet werden (Bürger & Ellner, 2024, S. 6-8). Es besteht also eine Affinität zu digitalen Medien, sodass punktuell der Einsatz dessen gefördert wird.

#### **4.2.4 Unterrichtsgespräch**

„Ein Unterrichtsgespräch ist ein Gespräch, das zum Zwecke des Lehrens und Lernens veranstaltet wird [...]“ (Meyer, 2011, S. 256). Das Unterrichtsgespräch, welches im Rahmen dieser Projektarbeit genutzt wird, dient der Auswertung der Phase *Verarbeiten*. Mittels Unterrichtsgespräch sollen die erarbeiteten Arbeitsaufträge der 3. und 4. Unterrichtsstunde besprochen werden, sodass alle Lernenden auf einem Stand sind. Die

Lernenden sollen bei ihrem Wissensstand abgeholt werden und gemeinschaftlich eine Wissens- und Kompetenzerweiterung erfahren.

### **4.3 Sozialform**

Sozialformen beschreiben die Struktur, insbesondere die Beziehungsstruktur eines Unterrichts (Meyer, 2013, S. 125). Damit beschreibt Meyer (2023): „[...] die Art und Weise, in der Lehrer und Schüler im Unterricht miteinander kommunizieren und kooperieren“ (S. 38). Die Sozialform unterteilt sich in vier Bereiche, die im Folgenden kurz erläutert werden. Durch den Einsatz der unterschiedlichen Sozialformen kann zudem eine Erweiterung von Kompetenzen betrachtet werden (Meyer, 2011, 2013, 2015, 2017). Aufgrund dieser Kompetenzerweiterung wird je nach Unterrichtsinhalt die Sozialform gewählt.

#### **4.3.1 Einzelarbeit**

In der Einzelarbeit arbeiten die Lernenden für sich alleine (Städli et al., 2013, S. 79). Diese Sozialform kann gut genutzt werden, um in den unterschiedlichen Phasen kurz eingeschoben zu werden (Meyer, 2023, S. 38). In der 3. und 4. Unterrichtsstunde wird jeweils zu Beginn in der Phase *Vorwissen aktivieren* die Einzelarbeit fokussiert. In Rahmen dessen sollen die Lernenden erste Anknüpfungspunkte mit dem weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde nehmen, ihre Motivation soll gestärkt werden. Unterstützt wird die Einzelarbeit durch das Tool Mentimeter und der Möglichkeit eine Antwort via Smartphone zu senden. In der Phase *Verarbeiten* wird jeweils zu Beginn des Think-Pair-Share ebenfalls die Einzelarbeit fokussiert. Im Rahmen dessen sollen die Lernenden in der 3. Unterrichtsstunde zunächst für sich überlegen, welche Verletzungsmuster Max aufzeigt, als er in die Notaufnahme verlegt wird. Mit dieser Ersteinschätzung wird anschließend in der Partnerarbeit weitergearbeitet. In der 4. Unterrichtsstunde sollen die Lernenden Max unmittelbar nach der Unfallsituation in die Glasgow Coma Scale einschätzen und ihre Erstüberlegungen auf dem Arbeitsblatt festhalten. In der anschließenden Partnerarbeit wird mit dieser Einschätzung weitergearbeitet.

#### **4.3.2 Partnerarbeit**

Partnerarbeit bietet sich in „[...] Phasen der Erarbeitung, Vertiefung und Ergebnissicherung [an ...]“ (Meyer, 2015, S. 41). Dies wird in dieser Projektarbeit auch befolgt. In der Phase *Verarbeiten*, im Rahmen der Methode Think-Pair-Share, findet jeweils in der 3. und 4. Unterrichtsstunde eine kurze Sequenz als Partnerarbeit statt. Die Lernenden müssen jeweils nach der Einzelarbeit ihre fachliche Einschätzung in der Partnerarbeit begründen.

#### **4.3.3 Gruppenarbeit**

Gruppenarbeit ist eine Methode die in fast allen AVIVA<sup>®</sup> Phasen angewendet werden kann, denn in einem Team werden gemeinsam Ressourcen gefestigt und vertieft

(Städeli et al., 2013, S. 82). Meyer (2011) sagt über Gruppenunterricht bzw. Gruppenarbeit folgendes: „*Gruppenunterricht* ist eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen [...]. *Gruppenarbeit* ist die in dieser Sozialform von den Schülerinnen und der Lehrerin geleistete zielgerichtete Arbeit, soziale Interaktion und sprachliche Verständigung“ (S. 233; H.i.O.). Um erfolgreich eine Gruppenarbeit im Unterricht zu implementieren müssen die Lernenden über bestimmte Ressourcen verfügen: sie müssen in der Lage sein eigene Gedanken in die Erarbeitung mit einzubringen und andere bei Hilfe zu unterstützen. Sie müssen aber auch, die Fähigkeit besitzen, zu akzeptieren, wenn eigene Ideen nicht weiterverfolgt werden und sich somit auch in andere Positionen hineinversetzen zu können (Städeli et al., 2013, S. 84). Im Rahmen von Gruppenarbeiten gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Präsentation, arbeitsgleich oder arbeitsteilig (Muster-Wäbs, Ruppel & Schneider, 2019, S. 42). In arbeitsgleichen Gruppen haben die Arbeitsgruppen alle die gleichen Inhalte, es wird aber jeweils nur ein Teilaspekt vorgestellt, sodass nicht alle Gruppen identisches wiedergeben. In arbeitsteiligen Gruppen erarbeitet jede Gruppe einen anderen Inhalt, mit welchem dann entsprechend weitergearbeitet werden kann (Muster-Wäbs et al., 2019, S. 42-43). Im Rahmen der Projektarbeit wird innerhalb der Phase *Verarbeiten* auf die Gruppenarbeit zurückgegriffen. Gruppenarbeit dient hier als Austausch der vorher in Einzelarbeit erarbeiteten Aufgaben und der Übung der fachlichen Argumentation, bevor im Plenum ein gemeinsames Besprechen geschieht. Mit Hilfe der Gruppenarbeit wird also die Möglichkeit gegeben die fachliche Argumentation zu üben, mit Lernenden, die über den gleichen Wissensstand verfügen.

#### **4.3.4 Plenumsunterricht**

Plenumsunterricht wird häufig als Frontalunterricht verstanden, denn „Plenumsunterricht ist gut geeignet, um einen Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus der Sicht des Lehrenden zügig zu erarbeiten“ (Meyer, 2015, S. 41). Im Rahmen dieser Projektarbeit wird der Plenumsunterricht aber zunächst in der Phase *Ankommen und einstimmen*, sowie in der Phase *Auswerten* genutzt. In der erstgenannten Phase dient der Plenumsunterricht zur Begrüßung der Lernenden und um eine erste Beziehung in der dann stattfindenden Unterrichtsstunde zu aufzubauen. In der Phase *Auswerten* wird der Plenumsunterricht genutzt, um den vorher erarbeiteten Arbeitsauftrag kurz zu besprechen und die Unterrichtsstunde entsprechend abzuschließen, sodass alle Lernenden auf demselben Wissens- und Kompetenzstand sind.

#### **4.4 Medien**

Begleitend zur Moduleinheit „Max fällt vom Klettergerüst“ wird jeweils ein Arbeitsblatt je Unterrichtsstunde ausgeteilt. Mithilfe des Arbeitsblatts werden Unterteilung und Strukturierung der Unterrichtsstunde auch für die Lernenden sichtbar und nachvollziehbar. In

Kapitel 8.3 sind exemplarisch die Arbeitsblätter der 3. und 4. Unterrichtsstunde einsehbar. Jedes Arbeitsblatt beginnt mit der Überschrift in welcher Unterrichtsstunde man sich befindet und zeigt dann das jeweilige übergeordnete Lehr-Lernziel der Unterrichtsstunde auf. Anschließend werden die einzelnen Phasen des AVIVA<sup>®</sup>-Modells mit Platzhaltern ausgewiesen. Teilweise muss das jeweilige Arbeitsblatt ausgefüllt werden bzw. Notizen zu Unterrichtsinhalten gemacht werden. Das Arbeitsblatt zeigt zudem auch Abschnitte auf, in welchem Informationen bereits stehen, welche im Rahmen des Referats erläutert werden. Die Arbeitsblätter bieten zudem die Möglichkeit die Unterrichtsstunde individuell nachzuarbeiten, sodass hier ein weiterer Lernprozess stattfinden kann. Lernenden die nicht an der Unterrichtsstunde teilnehmen konnten, bieten die Arbeitsblätter die Möglichkeit den Unterricht in Eigenleistung nachzuarbeiten.

#### **4.5 Moduleinheit 06.2 „Max fällt vom Klettergerüst“**

Wie bereits in Kapitel 2.2 Curriculum St. Elisabeth Akademie aufgeführt umfasst die Moduleinheit insgesamt zwölf Unterrichtsstunden à 45 Minuten, folglich also sechsmal 90 Minuten. Die 3. sowie 4. Unterrichtsstunde wird in Kapitel 6 Didaktisches Drehbuch erläutert, sodass hier die anderen Unterrichtsstunden im Fokus liegen.

Das Augenmerk innerhalb der ersten Unterrichtsdoppelstunde liegt auf der Kompetenz I.4.a aus der Anlage 1 der PflAPrV. Die Lernenden können nach Abschluss dieser Unterrichtsstunde ein Ablaufschema erstellen, wie Ersthelfende in lebensbedrohlichen Situationen korrekt vorzugehen haben. Dazu soll zunächst mittels Mentimeter erfragt werden, welche Unfälle im Kindesalter am häufigsten passieren und anschließend wird in der Phase *Informieren* auf die Beiträge der Lernenden eingegangen und die unterschiedlichen Unfallarten einer Altersspanne zugeordnet. Beiträge, welche hier erwartet werden, sind z. B.: Ertrinken, Fahrradunfall, Autounfall, Armbruch, Beinbruch, Sturz aus hoher Höhe. In der Phase *Verarbeiten* wird die Methode Think-Pair-Share mittels Arbeitsauftrag erläutert. Die Lernende sollen zunächst in Einzelarbeit die Fallsituation (siehe Kapitel 8.1) lesen und anschließend mit den Sitznachbarn wesentliche Aspekte besprechen. In der folgenden Gruppenarbeit sollen die Lernenden sich in vier Gruppen zu je vier Lernenden zusammensetzen und ein Ablaufschema für Ersthelfende zu erstellen. Begleitende Fragen für die Erstellung des Ablaufschemas sind folgende: *Benennen Sie was Sie zu tun haben, wenn Ihnen die Situation wie Mia passiert wäre. Was müssen Sie der Leitstelle gegenüber erwähnen? Benennen Sie Maßnahmen, die Sie bis zum Eintreffen des RTWs ergreifen können.* Da eine Lernende bereits umfassende Erfahrungen in der Erstversorgung von Menschen aufweist (durch mehrjährige Arbeit als Rettungshelferin), wurde dieser Lernenden eine Sonderaufgabe gestellt; sie sollte eine Musterablaufplanung für die Erstversorgung bei Menschen mit Frakturen und Schädel-Hirn-Trauma erstellen. In der abschließenden Plenumsarbeit bzw. *Auswertung* wurden die erstellten

Ablaufpläne mit der Musterablaufplanung verglichen und über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesprochen.

Die zweite Doppelstunde legt den Fokus auf die Kompetenzen II.1.b und II.1.c der Anlage 1 der PflAPrV. Die Lernenden sollen nach Beendigung dieser Unterrichtsstunde in der Lage sein eine Beziehung mit Betroffenen und Bezugspersonen aufzubauen und dabei unterschiedliche Arten von Kommunikation zu nutzen. Zunächst sollen die Lernenden in 4er-Gruppen mittels Brainstorming festhalten, was ihnen zum Thema Kommunikation in Notfallsituationen einfällt. Dazu wird zusätzlich jeweils ein DIN A3 Blatt pro Gruppe verteilt auf welchem die Überlegungen schriftlich festgehalten werden sollen (zehn Minuten Zeit). In der Phase *Informieren* werden vier Kommunikationsmodelle wiederholt welche die Lernende bereits im ersten und zweiten Theorieblock kennen gelernt haben. Die Kommunikationsmodelle sind das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun, die fünf Axiome von Watzlawick, das Sender-Empfänger-Modell, sowie die nonverbale Kommunikation. Nach dieser Wiederholung teilen sich die Lernenden in vier neue Gruppen auf. Diese Gruppen werden frei gewählt, sodass sich für gewöhnlich Wohlfühlgruppen bilden, was für die Erarbeitung des Arbeitsauftrags von Bedeutung ist. Die jeweiligen Gruppen sollen die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Akteuren nähergehend betrachten und ein Rollenspiel vorführen, welches die Kommunikation verdeutlicht. Es soll die Kommunikation zwischen Mia und Max, zwischen Mia und den Großeltern Schuster, zwischen Mia und Paul, sowie zwischen Mia und den Schaulustigen gezeigt werden. Jede Gruppe nutzt dazu die am Anfang festgehaltene Punkte des Brainstormings als Grundlage, sowie die Kommunikationsmodelle. Die Gruppen haben 20 Minuten Zeit sich ein kleines Rollenspiel von fünf Minuten zu überlegen und zu proben, alle Gruppenmitglieder sollen in die Vorstellung integriert werden. Jede Gruppe nutzt für ihre Vorstellung ein Kommunikationsmodell, welches die Grundlage der Interaktion darstellt.

Die fünfte Doppelstunde befasst sich mit der Kompetenz I.1.d der Anlage 1 der PflAPrV. Nach Beendigung dieser Doppelstunde können die Lernenden die Diagnostik des Schädel-Hirn-Traumas benennen, sowie kennen sie den Umgang mit Frakturen. Zunächst sollen die Lernenden mittels Mentimeter sammeln, welche Fraktur ihrer Meinung nach im Kindesalter am häufigsten vorkommt. Diese Ergebnisse werden betrachtet und entsprechend kurz besprochen. Erwartete Beiträge sind hier z. B.: Unterarmbruch, Oberarmbruch, Unterschenkelbruch, Fußbruch, Handbruch. Anschließend wird nochmal kurz auf die Thematik Schädel-Hirn-Trauma eingegangen und die Diagnostik, sowie die Therapie besprochen. Da die Moduleinheit vorrangig die Erstversorgung zum Thema hat, wird auf diese Aspekte nur in einem kurzen Lehrvortrag eingegangen. Anschließend wird nochmal mittels Mentimeter auf die Frage eingegangen, was den Lernenden zum Thema Frakturen einfällt. Erwartete

Beiträge sind hier z. B.: Gipsversorgung, offener Bruch, Schmerzen, Schwellung, Blutverlust. In der anschließenden Phase *Informieren* werden die Begrifflichkeiten Trauma und Fraktur jeweils definiert. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass deutlich wird, dass im pflegerischen bzw. medizinischen Alltag nicht von Bruch sondern von Frakturen gesprochen wird und die Lernenden diese Begrifflichkeit verinnerlichen. Frakturen werden in sichere und unsichere Anzeichen unterteilt und unbekannte Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang erläutert, z. B. Krepitation. Die Grünholzfraktur wird als Besonderheit der kindlichen Frakturen im speziellen erläutert. Abschließend wird in der Phase *Informieren* der Bezug zur Fallsituation dargestellt und gemeinsam erarbeitet, welche Fraktur Max hat und wie dort im speziellen die Versorgung abläuft. In der Phase *Verarbeiten* werden die Lernenden in sechs Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe soll mit Hilfe des Fachbuchs „I care Pflege“ eine Frage in Bezug zur pflegerischen Versorgung bei Frakturen herausarbeiten und diese im Anschluss kurz vorstellen. Die Lernenden haben auf ihrem Arbeitsblatt die Möglichkeit sich Notizen zu den einzelnen Fragen der anderen Gruppen zu machen, sodass direkt eine Arbeitssicherung erfolgt.

Die sechste Doppelstunde befasst sich mit der Kompetenz I.6.a der Anlage 1 der PflAPrV. Nach Beendigung dieser Doppelstunde können die Lernenden Betroffene und deren Bezugspersonen bezüglich Sonnenbrände und deren Vermeidung aufklären. In der Phase *Vorwissen* wird ein Bezug zu den eigenen Erfahrungen hergestellt, indem die Frage nach bereits durchlebten Sonnenbränden gestellt wird und welche Sonnencreme die Lernenden benutzen. Damit soll die eigene Betroffenheit reflektiert werden. In der Phase *Informieren* wird der Bezug zum Fall hergestellt, und die Textpassage eingeblendet, in welcher die roten Arme von Max thematisiert werden. In einer Abbildung werden die Grade der Verbrennung aufgezeigt und darauf folgend die prozentuale Verteilung der Körperoberfläche. Mündlich wird die Therapie eines Sonnenbrands erläutert, sowie vorbeugende Maßnahmen. Die prozentuale Verteilung der Körperoberfläche dient der Verdeutlichung ab wie viel verbrannter Körperoberfläche Schockgefahr für Kinder bzw. erwachsene Personen besteht. Darauf erfolgt ein kurzer Exkurs zum Thema Sonnenstich mit der Erläuterung von Ursachen, Symptomen sowie Erste Hilfe Maßnahmen. Abschließend gibt es eine Wiederholung der kompletten Moduleinheit mittels interaktiven Quiz über Kahoot. Die komplette Moduleinheit schließt mit einer Übersicht ab, welche Inhalte für das pflegerische Handeln von Bedeutung sind. Eine Evaluation der Moduleinheit erfolgt zum Theorieblockende mittels Kombinationsklausur mit einer zweiten Moduleinheit.

## 4.6 Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien sind für die Unterrichtsvorbereitung, Durchführung und Nachbereitung wichtig, da sie eine Grundstruktur bieten. Werden die didaktischen Prinzipien umgesetzt, „[...] erarbeiten die Lehrenden] für sich und seine Schüler ein „Qualitätsnetzwerk“, das sich wechselseitig stabilisiert“ (Meyer, 2017, S. 9; H.i.O.). Diese Gütekriterien bieten die Möglichkeit das Lernen in seiner Unterschiedlichkeit (sozial, affektiv, kognitiv) zu fördern (Meyer, 2017, S. 12). Im weiteren werden die didaktischen Prinzipien genauer beschrieben, welche im Rahmen der Projektarbeit von Bedeutung sind. Nicht jede Phase des Unterrichts bedient sich eines konkreten didaktischen Prinzips. Es wurden letztlich nur zwei didaktische Prinzipien ausgewählt, da ein Prinzip übergeordnet für die komplette 3. sowie 4. Unterrichtsstunde gilt und ein zweites Prinzip für die Phase *Verarbeiten* und *Auswerten*.

### 4.6.1 Lernförderliches Klima

Dieses didaktische Prinzip wurde übergeordnet für die 3. und 4. Doppelstunde gewählt, weil „ein lernförderliches Klima [...] gekennzeichnet ist durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt und Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander“ (Meyer, 2017, S. 47). Die Auswahl dieses didaktischen Prinzips erfolgt aufgrund der gerade benannten Definition. Alle genannten Dimensionen sind wichtig im Umgang des schulischen Kontext, aber ebenso im Kontext der beruflichen Bildung. Respekt wird hier als Achtung eines Menschen verstanden. Insbesondere im beruflichen Alltag der Lernenden ist dieser sehr wichtig, da tagtäglich Umgang mit kranken Menschen stattfindet, aber auch der Umgang im (inter-) disziplinären Team ist wesentlich (Meyer, 2017, S. 47). Regeln insbesondere im schulischen Alltag erleichtern das Miteinander. Regeln, welche im Vorfeld mit der Zielgruppe festgelegt wurden lauten: Ausreden lassen, Wortbeiträge wertschätzend akzeptieren, kein lachen, flüstern oder tuscheln bei Wortbeiträgen, keine Zwischenrufe. „Die Einhaltung der Regeln schafft Verlässlichkeit der Arbeitsbeziehungen – und dies wirkt sich förderlich auf die Unterrichtsergebnisse und das Klima aus“ (Meyer, 2017, S. 47). Die Übernahme von Verantwortung, explizit für den eigenen Lernprozess, muss aus einem selbst heraus geschehen. Die Dimension Gerechtigkeit umfasst zum einen die der Lernenden, aber auch die der Lehrenden. Bei Lehrenden liegt die Verantwortung ein ausgeglichenes Verhältnis der Wortbeiträge der Lernenden zu finden und nicht vereinzelte Lernende zu bevorzugen (Meyer, 2017, S. 48). Fürsorge als letztgenannte Dimension umfasst die Liebe, Kraft und Zeit sich als Lehrende fürsorglich um die Lernenden zu kümmern, soweit dies möglich ist. Fürsorge bedeutet zudem aber auch, dass die Lernenden hilfsbereit gegenüber sich selbst und anderen sind (Meyer, 2017, S.

48). Dies ist im beruflichen Kontext wieder enorm wichtig, da Fürsorge ein zentrales Thema bei der Ausbildung zur Pflegefachkraft ist.

#### **4.6.2 Inhaltliche Klarheit**

Dieses didaktische Prinzip wurde für die Phasen *Verarbeiten* und *Auswerten*, jeweils bei der 3. und 4. Doppelstunde ausgewählt. „Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind“ (Meyer, 2017, S. 55). Aufgabenstellungen müssen klar und deutlich formuliert werden, schriftlich sowie mündlich. Die Aufgabenstellung muss zudem zum vorherigen Unterricht passen, sodass eine Plausibilität hergestellt wird und abschließend muss klar und verbindlich dargestellt werden, wie und wo die Ergebnisse der Aufgaben gesichert werden sollen (Meyer, 2017, S. 55-57). Hilfestellung für die Lernenden in der Aufgabenstellung und der Ergebnissicherung bieten die jeweiligen Arbeitsblätter der 3. und 4. Unterrichtsstunde (siehe Kapitel 8.3). Diese werden begleitend zum Unterricht eingesetzt und die Aufgaben können eingesehen und die Ergebnisse notiert werden.

## **5 Lehr- und Lernziele**

Jede Unterrichtsstunde sollte mit einem Lernziel versehen sein. Lernziele stehen in Verbindung mit den Lerninhalten und den daraus resultierenden didaktischen Methoden (Walter, 2021, S. 125). Lernziele sollten operationalisiert, also überprüfbar sein. Folgend aufgeführt ist die Erläuterung des Lehr-Lernziels für die 3. Doppelstunde in Kapitel 5.1, sowie für die 4. Doppelstunde in Kapitel 5.2. Im Rahmen der Unterrichtskonzeption hat sich die Projekterstellerin mit den Lernzielen intensiv auseinandergesetzt und sich entschlossen die Lernziele der einzelnen Unterrichtsstunden anhand der Kompetenzen aus der Anlage 1 der PflAPrV auszuweisen. Dies hat den besonderen Grund, dass die Kompetenzerweiterung einen wesentlichen Stellenwert in der Ausbildung zur Pflegefachkraft einnimmt. Zudem wird jedes Teilziel mittels den Taxonomiestufen nach Bloom ausgewiesen, hier wird sich auf die Tabelle 11.1: Lernzieltaxonomie nach Bloom in (Waldherr & Walter, 2021, S. 128) bezogen.

### **5.1 Lehr-Lernziel der 3. Doppelstunde**

Das übergeordnete Lehr-Lernziel für die 3. Doppelstunde lautet wie folgt (LZ 1): Die Auszubildenden „wirken entsprechend den rechtlichen Bestimmungen an der Durchführung ärztlich veranlasster Maßnahmen der medizinischen Diagnostik und Therapie im Rahmen des erarbeiteten Kenntnisstandes mit“ („Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeausbildung- und Prüfungsverordnung - PflAPrV)“, 2018, S. 34; Kompetenz III.2.b Anlage 1). Dieses Lernziel umfasst das folgende Lernziel des Curriculums der SEA: „Die Auszubildenden können die Manchester-Triage in der

Notfallambulanz skizzieren (St. Elisabeth Akademie, o.J., S. 97). Es wurde sich für dieses Lernziel entschieden, da mittels Manchester-Triage „bei jedem neuen Patienten [...] eine Einschätzung erfolgen [muss], [...] Das übernimmt i. d. R. eine Pflegefachkraft [...]“ (*I care - Pflege*, 2020, S. 580). Dieses Lernziel gilt übergeordnet für die komplette Doppelstunde, entsprechend dem Unterrichtsverlauf können zudem Teilziele formuliert werden, welche sich in kognitive bzw. affektive Teilziele unterscheiden lassen. Das erste kognitive Teilziel, im folgenden KT3.1 abgekürzt, lautet: Die Auszubildenden können in einfachen Wörtern die Definition von Triage wiederholen (Taxonomie nach Bloom: Verstehen). Das zweite kognitive Teilziel (KT3.2) lautet: Die Auszubildenden können die Ziele von Triage-Systemen benennen (Taxonomie nach Bloom: Wissen). Das dritte kognitive Teilziel (KT3.3) lautet: Die Auszubildenden kennen das 5-stufige Manchester-Triage-System und können die generellen Indikatoren darstellen, sowie die spezifischen Indikatoren im Allgemeinen erklären (Taxonomie nach Bloom: Anwendung). Das vierte kognitive Teilziel (KT3.4) lautet: Die Auszubildenden kennen die fünf Dringlichkeitsstufen und können voraussagen, wann ein Arztkontakt entsprechend erfolgen muss (Taxonomie nach Bloom: Anwendung). Das fünfte kognitive Teilziel (KT3.5) lautet: Die Auszubildenden leiten das Verletzungsmuster von Max aus der Fallsituation ab (Taxonomie nach Bloom: Verstehen). Das sechste kognitive Teilziel (KT3.6) lautet: Die Auszubildenden ermitteln mit Hilfe des Triagediagramm *Stürze* wie Max in das 5-stufige Manchester-Triage-System einzuordnen ist (Taxonomie nach Bloom: Analyse). Insbesondere zum Ende der Unterrichtsstunde können auch affektive Teilziele formuliert werden, da hier die persönliche Einstellung von Bedeutung ist, sowie der Umgang miteinander. Das erste affektive Teilziel (AT3.1) lautet: Die Auszubildenden stellen in einer Partnerarbeit ihre persönliche Einschätzung von Max dar (Taxonomie nach Bloom: Analyse). Das zweite affektive Teilziel (AT3.2) lautet: Die Auszubildenden begründen im Plenum ihre Einstufung von Max in das 5-stufige Manchester-Triage-System (Taxonomie nach Bloom: Synthese).

Die kognitiven Teilziele drei, vier, fünf und sechs können innerhalb der Phase *Verarbeiten* direkt überprüft werden, weil dieses Wissen notwendig ist um den Arbeitsauftrag in dieser Phase zu bearbeiten.

## **5.2 Lehr-Lernziel der 4. Doppelstunde**

Das übergeordnete Lehr-Lernziel für die 4. Doppelstunde lautet (LZ 2): Die Auszubildenden, „erkennen Notfallsituationen in Pflege- und Gesundheitseinrichtungen und handeln nach Vorgaben des Notfallplanes und der Notfall-Evakuierung.“ Dieses Lernziel umfasst die Kompetenz I.4.c der Anlage 1 der PflAPrV („Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeausbildung- und Prüfungsverordnung - PflAPrV)“, 2018, S. 32). Dieses Lernziel umfasst das folgende Lernziel des Curriculums der SEA: „Die

Auszubildenden sind in der Lage, Menschen mit Bewusstseinsstörungen zu überwachen und Veränderungen zu erkennen“ (St. Elisabeth Akademie, o.J., S. 97). Ein Instrument zur Überwachung des Bewusstseins ist die Glasgow Coma Scale, welche „[...] für bestimmte mögliche Reaktionen Punkte verteilt und vorhandene Bewusstseinsstörungen anhand der Gesamtpunktzahl bewertet (I care - Pflege, 2020, S. 324). Dieses Lernziel gilt übergeordnet für die komplette Doppelstunde, entsprechend dem Unterrichtsverlauf können zudem Teilziele formuliert werden, welche sich in kognitive bzw. affektive Teilziele unterscheiden lassen. Das erste kognitive Teilziel, im folgenden KT4.1 abgekürzt, lautet: Die Auszubildenden definieren das Schädel-Hirn-Trauma (Taxonomie nach Bloom: Wissen). Das zweite kognitive Teilziel (KT4.2) lautet: Die Auszubildenden kennen die unterschiedlichen Unfallmechanismen (Taxonomie nach Bloom: Wissen). Das dritte kognitive Teilziel (KT4.3) lautet: Die Auszubildenden können aufzeigen, welcher Unfallmechanismus auf Max zutreffend ist (Taxonomie nach Bloom: Anwendung). Das vierte kognitive Teilziel (KT4.4) lautet: Die Auszubildenden benennen die drei Hirnhäute und können die Reihenfolge von außen nach innen auflisten (Taxonomie nach Bloom: Wissen). Das fünfte kognitive Teilziel (KT4.5) lautet: Die Auszubildenden können die subjektiven und objektiven Symptome benennen (Taxonomie nach Bloom: Wissen). Das sechste kognitive Teilziel (KT 4.6) lautet: Die Auszubildenden können aufzeigen, welche Symptome Max in der Fallsituation zeigt (Taxonomie nach Bloom: Anwendung). Das siebte kognitive Teilziel (KT4.7) lautet: Die Auszubildenden grenzen das geschlossene Schädel-Hirn-Trauma vom offenen Schädel-Hirn-Trauma ab (Taxonomie nach Bloom: Verstehen). Das achte kognitive Teilziel (KT 4.8) lautet: Die Auszubildenden können die Einteilung des Schädel-Hirn-Traumas in Schweregrade beschreiben (Taxonomie nach Bloom: Verstehen). Das neunte kognitive Teilziel (KT4.9) lautet: Die Auszubildenden bestimmen die drei Kriterien und die jeweiligen Reaktionen der Glasgow Coma Scale (Taxonomie nach Bloom: Verstehen). Das zehnte kognitive Teilziel (KT4.10) lautet: Die Auszubildenden vergleichen die Glasgow Coma Scale für Kinder und die Glasgow Coma Scale für Erwachsene (Taxonomie nach Bloom: Verstehen). Das elfte kognitive Teilziel (KT4.11) lautet: Die Auszubildenden ermitteln mit Hilfe der Glasgow Coma Scale für Kinder wie Max entsprechend einzuschätzen ist (Taxonomie nach Bloom: Analyse). Insbesondere zum Ende der Unterrichtsstunde können auch affektive Teilziele formuliert werden, da hier die persönliche Einstellung von Bedeutung ist, sowie der Umgang miteinander. Das erste affektive Teilziel (AT4.1) lautet: Die Auszubildenden stellen in der Partnerarbeit da, wie ihre Einschätzung von Max anhand der Glasgow Coma Scale lautet (Taxonomie nach Bloom: Analyse). Das zweite affektive Teilziel (AT4.2) lautet: Die Auszubildenden wenden ihr bisheriges Wissen zur Glasgow-Coma-Scale an und schätzen, in Partnerarbeit, die drei Kurzfälle entsprechend ein (Taxonomie nach Bloom: Anwendung und Synthese). Das dritte affektive Teilziel (AT4.3) lautet: Die Auszubildenden

begründen im Plenum ihre Einschätzung von Max in die Glasgow Coma Scale, sowie die anderen Kurzfälle (Taxonomie nach Bloom: Evaluation).

Das kognitive Teilziel fünf kann anteilig direkt evaluiert werden, da die Lernenden die Symptome direkt auf Max anwenden müssen. Die kognitiven Teilziele neun und zehn, können innerhalb der Phase *Verarbeiten* direkt überprüft werden, weil dieses Wissen notwendig ist, um den Arbeitsauftrag in dieser Phase zu bearbeiten.

## 6 Didaktisches Drehbuch

### 3. Doppelstunde

Tabelle 3: Didaktisches Drehbuch zur 3. Doppelstunde

Uhrzeit / Dauer	Phase	Inhalt/Thema	Didaktisches Prinzip	Rolle der Lehrenden	Lehr-Lern-Ziele	Methode	Sozialform	Medien	Überprüfung Evaluation
5 Minuten	Ankommen und einstimmen	Begrüßen und Frage nach Befindlichkeit	Die komplette Unterrichtsstunde steht unter dem didaktischen Prinzip „Lernförderliches Klima“ (Meyer, 2017, S. 47)	Lehrende begrüßt die Lernenden und fragt nach den Befindlichkeiten, anschließend wird das Lehr-Lernziel für die heutige Unterrichtsstunde vorgestellt.	LZ 1		Plenumsunterricht	Folie S. 16	
5 Minuten	Vorwissen aktivieren	Einführung in die Thematik mittels Frage: Haben Sie schon mal von (Manchester) Triage gehört?		Lehrende erläutert die Frage und stellt den QR-Code zur Verfügung. Bei technischen Problemen, wird direkt weitergeholfen, sodass alle Lernende an der Umfrage teilnehmen können.  Die Erwartung der Lehrenden liegt darin, dass		Fragen stellen mittels Mentimeter	Einzelarbeit	Folie S. 17; Begleitend dazu Arbeitsblatt 3. Doppelstunde (3.DS_AB)	

				die Manchester-Triage anteilig bekannt ist, aber nicht gänzlich verstanden wird.					
20 Mi- nuten	Infor- mieren	Inhaltlicher In- put mittels Re- ferats zur Tri- age, geschicht- licher Back- ground, Ziele von Triagesys- temen, Man- chester-Triage- System, Be- schreibung Ab- lauf, Dringlich- keitsstufen		Die Lehrende führt durch das Referat. Begleitend dient das Arbeitsblatt der 3. Doppelstunde, wo die Lernende parallel zum Referat Notizen eintragen können. Das Referat wird interaktiv gestaltet, so- dass eine Beteiligung sei- tens der Lernenden geför- dert wird.	KT3.1 KT3.2 KT3.3 KT3.4	Referat	Lehrervortrag	Folie S. 18-21	
30 Mi- nuten	Verar- beiten	Auseinander- setzung mit den Verletzungsmustern von Max, sowie Ein- schätzung in die Triage- gruppe anhand	Inhaltliche Klarheit (Meyer, 2017, S. 55)	Die Lehrende erklärt den Arbeitsauftrag. Die Me- thodik muss nicht explizit erläutert werden, da diese Methode bereits in der ersten Doppelstunde er- klärt wurde.  Die Lernenden sollen die Einschätzung zunächst in	KT3.5 KT3.6 AT3.1 AT3.2	Think-Pair-Share	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit	Folie S. 22	

		des Diagramms „Stürze“		<p>Einzelarbeit durchführen. Wenn sie damit fertig sind, kommen sie zur Lehrkraft nach vorne und werden mit dem nächsten fertigen Lernenden in eine Partnerarbeitsphase geschickt. In dieser Phase soll fachlich begründet werden, warum diese Einschätzung vorgenommen wurde (ggfs. Änderung der Triageeingruppierung). Wenn die Partner einen Konsens gefunden haben, soll dieses Paar mit einem weiteren Paar in den Austausch gehen und in dieser Gruppenkonstellation ihre Einschätzung fachlich begründen.</p>						<p>Hier können folgende Lernziele überprüft werden, da dieses Wissen aus der Phase <i>Informieren</i> wichtig ist, um diese Phase zu bearbeiten:</p> <p>KT3.3</p>
30 Minuten	Auswerten	Vorstellung der Einschätzung von Max mit	Inhaltliche Klarheit (Meyer, 2017, S. 55)	Die Lehrende legt am Ende der Phase <i>Verarbeiten</i> fünf Blätter (siehe Medien) in den Kursraum.	AT3.2	Unterrichtsgespräch	Plenumsunterricht	Folie S. 23	<p>Fünf farbliche Blätter (je der Farbe der</p>	<p>KT3.4</p> <p>KT3.5</p> <p>KT3.6</p>

		fachlicher Begründung		Die Lernenden sollen sich auf die ausgewählte Farbe stellen. In einem anschließenden Fachgespräch, wo die Lehrende als Moderatorin fungiert, sollen die Lernenden ihre Auswahl fachlich begründen. Zur fachlichen Begründung dienen die in der Phase <i>Informieren</i> erhaltenen Informationen.				Dringlichkeitsstufe – rot, orange, gelb, grün, blau)	
--	--	-----------------------	--	---	--	--	--	--	--

Übergeordnetes Lernziel: Die Auszubildenden „wirken entsprechend den rechtlichen Bestimmungen an der Durchführung ärztlich veranlasster Maßnahmen der medizinischen Diagnostik und Therapie im Rahmen des erarbeiteten Kenntnisstandes mit und können die Manchester-Triage in der Notfallambulanz skizzieren“ („Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeausbildung- und Prüfungsverordnung - PflAPrV)“, 2018, S. 34; St. Elisabeth Akademie, o.J., S.97)

#### 4. Doppelstunde

Tabelle 4: Didaktisches Drehbuch zur 4. Doppelstunde

Uhrzeit / Dauer	Phase	Inhalt/Thema	Didaktisches Prinzip	Rolle der Lehrenden	Lehr-Lern-Ziele	Methode	Sozialform	Medien	Überprüfung Evaluation
10 Minuten	Ankommen und einstimmen	Fragen zum Nachdenken, um langsam in die Stunde zu starten	Die komplette Unterrichtsstunde steht unter dem didaktischen Prinzip „Lernförderliches Klima“ (Meyer, 2017, S. 47)	Lehrende begrüßt die Lernenden und fragt nach den Befindlichkeiten. Zum Ankommen wird ein kleines Quiz gespielt. Die Lernenden müssen aus Zahlen und einzelnen Buchstaben eine Bezeichnung bilden. Anschließend wird das Lehr-Lernziel für die heutige Unterrichtsstunde vorgestellt.	LZ 2		Plenumsunterricht	Folie S. 25	
5 Minuten	Vorwissen aktivieren	Einführung in die Thematik mittels Frage: Wie viele Unterteilungen hat		Lehrende erläutert die Frage und stellt den QR-Code zur Verfügung. Bei technischen Problemen, wird direkt weitergeholfen, sodass alle Lernende		Fragen stellen mittels Mentimeter	Einzelarbeit	Folie S. 27 Begleitend dazu Arbeitsblatt 4. Stunde (4.DS_AB)	

		das Schädel-Hirn-Trauma		an der Umfrage teilnehmen können.  Die Lernenden müssen aus drei Antwortmöglichkeiten auswählen, sodass die Hürde zum nicht-antworten geringgehalten wird.					
25 Minuten	Informieren	Inhaltlicher Input mittels Referats zum Schädel-Hirn-Trauma, sowie zur Glasgow Coma Scale		Die Lehrende führt durch das Referat. Begleitend dient das Arbeitsblatt der 4. Doppelstunde, wo die Lernenden parallel zum Referat Notizen eintragen können. Das Referat wird interaktiv gestaltet, sodass eine Beteiligung seitens der Lernenden gefördert wird.	KT4.1 KT4.2 KT4.3 KT4.4 KT4.5 KT4.6 KT4.7 KT4.8 KT4.9 KT4.10	Referat	Lehrervortrag	Folie S. 28-32	Das Lernziel KT4.5 kann unmittelbar in dieser Phase evaluiert werden, da die Auszubildenden das Wissen aus diesem Lernziel direkt anwenden müssen.
30 Minuten	Verarbeiten	Intensive Auseinandersetzung mit der Glasgow Coma	Inhaltliche Klarheit (Meyer, 2017, S. 55)	Die Lehrende erklärt den Arbeitsauftrag. Die Methodik muss nicht explizit erläutert werden, da diese	KT4.11 AT4.1 AT4.2	Think-Pair-Share	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit	Folie S. 33	Hier können folgende Lernziele überprüft werden, da

		Scale, zunächst mit Max als bekannter Fall und anschließend mit drei bisher unbekanntem Kurzfällen		<p>Methode bereits in der ersten Doppelstunde erklärt wurde.</p> <p>Die Lernenden sollen zunächst in Einzelarbeit Max nach der Glasgow Coma Scale einschätzen. Wenn sie damit fertig sind soll zu zweit über die Einschätzung gesprochen werden und eine fachliche Begründung dessen erfolgen. Anschließend erfolgt die gemeinsame Einschätzung von drei weiteren Kurzfällen, um den Umgang mit der Glasgow Coma Scale zu üben.</p>					<p>dieses Wissen aus der Phase <i>Informieren</i> wichtig ist, um diese Phase zu bearbeiten:</p> <p>KT4.9</p> <p>KT4.10</p>
20 Minuten	Auswerten	Fachliche Begründung der Glasgow Coma Scale Einschätzung von Max und den anderen Kurzfällen	Inhaltliche Klarheit (Meyer, 2017, S. 55)	Die Lehrende dient in dieser Phase als Moderatorin der Wortbeiträge der Lernenden. Die Einschätzung der jeweiligen Glasgow Coma Scale Einschätzung verläuft in	AT4.3	Unterrichtsgespräch	Plenumsunterricht	Folie S. 34	

				<p>einem Fachgespräch. Wichtig ist dabei eine fachliche Begründung der ausgewählten GCS-Einstufung. Zur fachlichen Begründung dienen die in der Phase <i>Informieren</i> erhaltenen Informationen.</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

---

Übergeordnetes Lernziel: Die Auszubildenden „erkennen Notfallsituationen in Pflege- und Gesundheitseinrichtungen und handeln nach Vorgaben des Notfallplanes und der Notfall-Evakuierung, dadurch sind die Auszubildenden in der Lage, Menschen mit Bewusstseinsstörungen zu überwachen und Veränderungen zu erkennen.“ („Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeausbildung- und Prüfungsverordnung - PflAPrV)“, 2018, S. 32; St. Elisabeth Akademie, o.J., S.97).

## 7 Durchführung

Die Moduleinheit „Max fällt vom Klettergerüst“ wurde entsprechend dem didaktischen Drehbuch umgesetzt. Ziel dieser Moduleinheit war es, den Lernenden auf theoretischer Ebene Kompetenzen zu vermitteln, welche in der Einschätzung und Behandlung von Verletzungen im Kindesalter von Nöten sind. Zur Vermittlung dieser Kompetenzen wurde das AVIVA<sup>®</sup>-Modell nach Städeli et al. (2013) genutzt. Jede Unterrichtsstunde wurde entsprechend dem Modell geplant und mithilfe von unterschiedlichen Methoden und Medien durchgeführt.

Der Ablauf der Moduleinheit ist an einem roten Faden entlang nachvollziehbar. Zu Beginn wird jeweils in der Phase *Ankommen und einstimmen* eine Begrüßung vorgenommen und die Unterrichtsstunde mit dem Lehr-Lernziel begonnen. Dieses Lehr-Lernziel ist auf dem jeweiligen begleitenden Arbeitsblatt der Unterrichtsstunde ebenfalls vermerkt um sicherzustellen, dass alle Lernende das Lehr-Lernziel kennen und sich immer nochmal rückversichern können, wo sie sich gerade befinden. In der Phase *Vorwissen aktivieren* wird jeweils eine Abfrage gestartet, häufig mithilfe des Tools Mentimeter, in welcher das jeweilige Vorwissen zum Hauptthema der Unterrichtsstunde erfragt wird. In der Phase *Informieren* wird jeweils ein Referat durch die Lehrende vorgenommen. In dieser Phase wird, mit Ausnahme der zweiten Doppelstunde, jeweils neues Wissen vermittelt. In der Phase *Verarbeiten* wird mithilfe der Methode Think-Pair-Share die Thematik der jeweiligen Unterrichtsstunde gefestigt, aber auch die Ausbildung von beruflicher Handlungskompetenz wird durch diese Phase geprägt und verstärkt. In der Phase *Auswerten* können die Lernenden ihren Lernprozess evaluieren und in den Austausch im Plenum gehen, dadurch wird auch wieder die berufliche Handlungskompetenz gestärkt.

Im Folgenden wird nun eine kritische Betrachtung vorgenommen, in diesem Rahmen wird sich nur auf die 3. und 4. Doppelstunde bezogen, welche in dieser Projektarbeit von besonderer Bedeutung sind.

Die Zielgruppe umfasst insgesamt 17 Lernende, alle jeweils mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Lerntypen, auf die individuelle Rücksicht genommen werden muss. Durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden wird der Heterogenität der Gruppe Rechnung getragen. Ein Nachteil ist allerdings, dass die kleine Anzahl an Lernenden auch die Methodenwahl einschränkt, weil ggfs. mehr Lernende zur Verfügung stehen müssen. Die Partner- und Gruppenarbeit bietet auch eher ruhigeren Lernenden die Möglichkeit sich aktiv zu beteiligen und fördert so den Austausch der unterschiedlichen Lernenden. Zeitgleich ist dies aber auch ein Nachteil, da schwächere Lernende mehr Unterstützung benötigen. In Gruppenarbeiten fällt eine Unsicherheit allerdings mitunter nicht auf, weil diese Lernende sich eher ruhiger verhalten können. Auch werden Unsicherheiten aufgrund von Sprachbarrieren weniger intensiv auffallen. Hier ist es also besonders wichtig,

dass die Lehrende sich in der Partner- und Gruppenarbeitsphase nicht komplett zurückzieht, sondern immer wieder den Kontakt sucht. Dies wurde auch in der Durchführung deutlich, je nach Komplexität des Unterrichtsgegenstands benötigen leistungsschwächere Lernende mehr Unterstützung.

Der Einsatz des Mediums Arbeitsblatt bietet eine Strukturierungshilfe für die Lernenden. Aufgrund der unterschiedlichen Überschriften in der PowerPoint Präsentation, aber auch auf dem Arbeitsblatt ist jederzeit für die Lernenden nachvollziehbar, wo sich gerade befindet wird. Positiv hervorgehoben ist hier, dass das jeweilige Lehr-Lernziel auf dem Arbeitsblatt einsehbar ist, welches mit der Nennung der jeweiligen Kompetenz aus der Anlage 1 der PflAPrV versehen ist. So ist auch zu einem späteren Zeitpunkt der Ausbildung nachvollziehbar auf welche Kompetenz sich die Unterrichtsstunde bezieht. Der Einsatz des digitalen Mediums Mentimeter zeigt sich als gute Ergänzung zum sonst rein in Präsenz stattfindenden Unterrichts. In Bezug auf den Einsatzzeitpunkt von Mentimeter wird die Möglichkeit geboten sich anonym an Fragen zu beteiligen, es fällt entsprechend nicht auf, wenn eine falsche Antwort gegeben wird, weil keine Namen ersichtlich sind. Der Einsatz von digitalen Medien kann zudem die Motivation im Unterrichtsverlauf steigern, was als positiv zu bewerten ist. Schwierigkeiten werden dann auftreten, wenn durch technischen Voraussetzungen Probleme entstehen, wie mangelndes Datenvolumen, oder Ausfälle beim WLAN. An dieser Stelle müsste als Backup immer eine digitalfreie Alternative zur Verfügung stehen, wie Kartenabfrage oder Punktabfrage mittels Klebepunkten. Bei der Erstanwendung eines digitalen Tools müsste dies im Vorfeld erläutert werden, sodass hier zusätzliche Unterrichtszeit eingeplant werden müsste, was ggfs. zulasten der Unterrichtsinhalte geht.

In der Auswahl der Methoden wurde sich im Rahmen der Durchführung auf den Einsatz von wenigen Methoden konzentriert. Durch den Einsatz von wenig unterschiedlichen Methoden wird gewährleistet, dass die Methoden zum einen besser nachzuvollziehen sind und zum anderen werden auch die Kompetenzen besser gefördert, weil der Fokus direkt auf den Inhalt gelegt werden kann und nicht erst auf das Verstehen der jeweiligen Methode. Im Rahmen dieser Projektarbeit wurde entsprechend auf bisher bekannte Methoden zurückgegriffen, auch um die Lernenden im 1. Ausbildungsjahr nicht zu überfordern. Die Methode Think-Pair-Share bietet die Möglichkeit, dass sich die Lernenden intensiv mit einem Kernaspekt auseinandersetzen und dahingehend die unterschiedlichen Kompetenzen fördern und verbessern. Dies umfasst nicht nur die Kompetenzen die laut Anlage 1 PflAPrV erlernt werden müssen, sondern auch die Kompetenzen für die berufliche Handlungskompetenz. Die Methodik Referat in Kombination mit dem Medium Arbeitsblatt bietet die Möglichkeit Wissen strukturiert zu notieren und das Verständnis für den Lerngegenstand zu erleichtern. Problematisch ist, insbesondere in der Methodik

Think-Pair-Share die knappen Zeitressource. Es zeigte sich, dass Ergebnisse nicht immer vollumfänglich diskutiert werden konnten, weil die Zeit zu knapp bemessen war, im Besonderen bei der 4. Unterrichtsstunde, wo im Rahmen des Referats viele Informationen vermittelt werden mussten. In der Nachbetrachtung könnte überlegt werden, ob teilweise Unterrichtsinhalte weniger ausführlich thematisiert werden und der fachliche Diskurs so mehr Zeit gewinnt.

Nach erfolgter Moduleinheit und der Reflexion der Lernenden zeigt sich, dass die didaktischen Überlegungen im Vorfeld erfolgreich umgesetzt werden konnten. Als Möglichkeit der Verbesserung bietet sich an, dass Kernaspekte der Phase *Verarbeiten* unterschiedliche Lerntypen und Lernniveaus beinhalten sollten, sodass der Heterogenität der einzelnen Lernenden besser entsprochen werden kann. Das Backup für den Einsatz von digitalen Medien muss erarbeitet werden, sodass zu jeder Zeit darauf zurückgegriffen werden kann. Ebenso sollten die Zeitressourcen angepasst werden, sodass mehr Möglichkeiten für den fachlichen Diskurs bestehen.

Insgesamt zeigt sich, dass die intensive Auseinandersetzung mit der Moduleinheit im Rahmen dieser Projektarbeit positiv gewesen ist. Erarbeitete Verbesserungen flossen bereits in die Überarbeitung der Moduleinheit ein, sodass die nächste Gruppe an Lernenden von dieser Projektarbeit profitieren werden.

## Literaturverzeichnis

*Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeausbildung- und Prüfungsverordnung - PflAPrV).* (2018, Oktober 2). *PflAPrV*.

Brall, S. (2021). Vom Lernziel zur Lernveranstaltung - Die konkreten Schritte. In Waldherr, F. & Walter, C. (Hrsg.) *didaktisch und praktisch* (3.Auflage, S. 133–142). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Bürger, B. & Ellner, H. (2024). *Generation Z und Alpha: Verstehen, gewinnen, binden – ein Wegweiser für die Polizei*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-44189-0

DocCheck, M. bei. (2024). S2k-Leitlinie. *DocCheck Flexikon*. Verfügbar unter: <https://flexikon.doccheck.com/de/S2k-Leitlinie> (1.11.2024).

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz. (2020a). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG*. o.O.: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz. (2020b). Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Gerner, V. (2021). Digitale Lehre. In Waldherr, F. & Walter, C. (Hrsg.) *didaktisch und praktisch* (3.Auflage, S. 153–164). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Gesellschaft für Neonatologie und Pädiatrische Intensivmedizin. (2022). Das Schädel-Hirn-Trauma im Kindes- und Jugendalter. *AWMFOonline*.

Hundenborn, G. (2007). *Fallorientierte Didaktik in der Pflege. Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung*. München: Urban & Fischer.

*I care - Pflege*. (2020). (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Kahoot. (2024). . Verfügbar unter: <https://kahoot.com/de/> (2.12.2024).

Kultusministerkonferenz. (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_12\\_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf)

- Künle, S., Bayer, J. & Beck, P. (2024). Frakturen im Wachstumsalter – Essentials für die Notaufnahme. *Notaufnahme up2date*, 06 (01), 69–90. doi:10.1055/a-1874-7939
- Mentimeter. (o. J.). Interactive presentation software. Verfügbar unter: <https://www.mentimeter.com/> (30.11.2024).
- Meyer, H. (2011). *Unterrichts-Methoden II: Praxisband* (14. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2013). *Unterrichts-Methoden I: Theorieband* (15.). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2015). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (8. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* (12. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2023). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (10. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Muster-Wäbs, H., Ruppel, A. & Schneider, K. (2019). *Mikromethoden für Unterricht und Seminar nutzen* (3. Auflage, Band 3). Brake: Prodos Verlag.
- Schmidt, S. & Meißner, T. (Hrsg.). (2009). *Organisation und Haftung in der ambulanten Pflege: Praxisbuch*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-540-79332-8
- St. Elisabeth Akademie. (2021). Bezugsrahmen zum schulinternen Curriculum der St. Elisabeth Akademie für theoretische Ausbildung zur Pflegefachfrau / zum Pflegefachmann.
- St. Elisabeth Akademie. (o.J.). Schulinternes Curriculum für die theoretische Ausbildung zur Pflegefachfrau und zum Pflegefachmann.
- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten - Das AVIVA©-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts* (2. Auflage). Bern: hep verlag ag.
- Statistisches Bundesamt. (2021). Unfälle, Gewalt, Selbstverletzung - Tabellenband - Ergebnisse der amtlichen Statistik zum Verletzungsgeschehen 2019. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Gesundheitszustand-Relevantes-Verhalten/Publikationen/Downloads-Gesundheitszustand/unfaelle-gewalt-kinder-tabellenband-xlsx-5230001.html>
- VKKD - Verbund Katholischer Kliniken. (o. J.). *Verbund Katholischer Kliniken Düsseldorf*. Verfügbar unter: <https://www.vkkd-kliniken.de/> (31.8.2024).

Waldherr, F. & Walter, C. (Hrsg.). (2021). *didaktisch und praktisch* (3.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Waldherr, F., Walter, C., Wendorff, J. & Kipp, M. (2021). Methoden zum Erwerb und zur Verteilung neuen Wissens. In Waldherr, F. & Walter, C. (Hrsg.) *didaktisch und praktisch* (3.Auflage, S. 33–48). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Walter, C. (2021). Lehrveranstaltungen anhand von Lernzielen und Kompetenzen planen. In Waldherr, F. & Walter, C. (Hrsg.) *didaktisch und praktisch* (3.Auflage, S. 123–132). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

## **8 Anhang**

Der Anhang kann bei Bedarf bei der Autorin für eine Einsicht erfragt werden.

## Über die Autorin



Lisa Hunecke hat nach ihrer Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin nebenberuflich Pflegewissenschaft (B.Sc.) und Lehrerin für Pflege und Gesundheit (M.A.) studiert. Sie arbeitet als Lehrkraft an einem Ausbildungszentrum für Berufe im Gesundheitswesen. Auch dort ist die zunehmende Digitalisierung ein wichtiges Thema, sodass Sie ein weiteres nebenberufliches Studium (M.A. Bildung, Medien und Digitalisierung) begonnen hat.

Kontakt: [hunecke.lisa@stud.hs-fresenius.de](mailto:hunecke.lisa@stud.hs-fresenius.de)

## Impressum

Dieser Beitrag ist als Seminararbeit im Rahmen des Studiums „Bildung, Medien und Digitalisierung (M.A.)“ an der Hochschule Fresenius am 07.12.2024 eingereicht, begutachtet und zur Veröffentlichung angenommen worden.

## Lizenz



**CC BY NC ND – by Lisa Hunecke, 2026**

Dieser Beitrag ist unter einer Creative-Commons-Lizenz verfügbar. Der Download und die Weitergabe dieser Publikation unter Nennung des Namens und der Quelle ist ausdrücklich erwünscht. Jegliche Bearbeitung oder kommerzielle Nutzung des Inhalts ist ausgeschlossen. <https://creativecommons.org/licenses/>

**Herausgabe:** Open Access Wissenschaftsjournal „Bildung – Mensch – Medien“  
<https://bildung.hypotheses.org>

ISSN: 2942-4224

Titelbild: # 22343702 | freepik.com

Coveridee: Anja Lindenberg

veröffentlicht am: 18.02.2026

## Empfohlene Zitierweise

Hunecke, L. (2026). Didaktisches Design. Ein exemplarisches Vorgehen am Beispiel der Moduleinheit „Unfälle im Kindesalter“ in der Ausbildung zur Pflegefachkraft. In *Bildung-Mensch-Medien 2026*. Verfügbar unter <https://bildung.hypotheses.org/8772> [Datum des Zugriffs].