

Evangelische Hochschule für angewandte Wissenschaften –
Evangelische Fachhochschule Nürnberg

Gesundheits- und Pflegepädagogik

Bachelorarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts B.A.

Erfolgreich zum Abschluss.

Wie Pflegeauszubildende durch Lerncoaching Lernressourcen entdecken und
nutzen

Kathrin Reitstetter

Gutachterin/Gutachter: Prof. Dr. Phil. Claudia Winter

Abgabetermin: 03.02.2023

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| 1. Ausgangssituation, Problemstellung und Ziele der Arbeit..... | 1 |
| 2. Lernen in der Pflegeausbildung..... | 4 |
| 2.1 Wie Lernen gelingt..... | 4 |
| 2.2 Pflegen lernen..... | 8 |
| 2.3 Herausforderungen beim Lernen in der Pflegeausbildung..... | 11 |
| 2.3.1 Die Heterogenität Auszubildender..... | 11 |
| 2.3.2 Einflussfaktoren auf das Lernen Auszubildender | 12 |
| 2.3.3 Die Zwischenprüfung als Problem oder Chance? | 14 |
| 2.3.4 Die Kompetenzorientierung in der Pflegeausbildung..... | 16 |
| 2.4 Die Rolle der Lehrenden beim Lernen..... | 17 |
| 3. Die Idee des Lerncoachings..... | 20 |
| 3.1 Begriffsbestimmung | 20 |
| 3.2 Lerncoaching vs. Nachhilfe | 23 |
| 3.3 Lerncoaching in der Pflegeausbildung | 27 |
| 3.4 Wie Lerncoaching gelingt..... | 30 |
| 4. Ein Lerncoaching-Konzept für die generalistische Ausbildung | 37 |
| 4.1 Eine grundlegende Einführung in das Konzept | 37 |
| 4.2 Fallbeispiel ‚Nakoma‘ | 38 |
| 4.2.1 Analyse des Fallbeispiels..... | 39 |
| 4.3 Auf dem Weg zum erfolgreichen Abschluss | 40 |
| 5. Fazit..... | 59 |
| Literaturverzeichnis | I |
| Abbildungsverzeichnis | V |
| Tabellenverzeichnis | VI |
| Anhang | VII |
| Eidesstattliche Erklärung..... | XV |

1. Ausgangssituation, Problemstellung und Ziele der Arbeit

„Das Ausbildungs- und Berufsfeld „Pflege“ ist [...] vor große Herausforderungen gestellt.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF 2016). Grund dafür ist einerseits der demografische Wandel der Gesellschaft, welcher sich nicht nur durch die steigenden Zahlen an Pflegebedürftigen zeigt, sondern auch einen Rückgang an Bewerbenden mit sich bringt. Dadurch sind wiederum Pflegeschulen mehr oder weniger gezwungen, Menschen mit verschiedensten Ausgangslagen einzustellen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF 2016, S. 105). Andererseits bringt die Pflegeausbildung eine große Herausforderung mit sich. „Die Anforderungen an die Pflegekräfte haben sich aufgrund der sich wandelnden Versorgungsstrukturen in den vergangenen Jahren geändert.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF 2016, S. 106). Schon in der Ausbildung wird von den Lernenden fachlich sowie persönlich viel abverlangt. Trotz Versuchen, die Ausbildungsstrukturen anzupassen und den Anforderungen entsprechend zu gestalten, ist die Zeit der Ausbildung weiterhin stark von den Unterrichtsinhalten geprägt. Zurückzuführen ist dies auf die zahlreichen Leistungsnachweise und der ausgeprägten Leistungs- und Notenorientierung. Gleichzeitig stellen allein die Zwischen- sowie Abschlussprüfung hohe Anforderungen dar. Dabei gelingt es einigen Auszubildenden diesen Anforderungen gerecht zu werden und erbringen geforderte Lernleistungen eigenständig. Hingegen von vielen Lernenden durch die resultierenden An- und Herausforderungen an das eigene Lernen innerhalb der theoretischen Ausbildung die Lernprozesse nicht vollständig bewältigt werden können (vgl. Pelikan 2018, S. 107). Am ehesten ist dies wohl auf die immer weiter zunehmende Heterogenität in den Pflegeklassen zurückzuführen. Durch die verschiedenen Ausgangslagen und Leistungsniveaus der Lernenden wird Lehren und Lernen immer komplexer. Verschiedene und individuelle Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und Lernstrategien machen es fast unmöglich Lehren und Lernen innerhalb der Klasse für jeden gleichermaßen zu ermöglichen (vgl. Maurer 2021, S. 195). Die Pflegeschulen arbeiten seit der Umstrukturierung der Ausbildung daran, Methoden, Instrumente und Verfahren zu etablieren, um allen Lernenden das Lernen gleichermaßen zu gewähren und zu mehr Selbstorganisation hinzuführen. Ziel sollte sein, Lernprozesse beratungsorientiert zu gestalten. Dennoch haben die Lernenden weiterhin große

Schwierigkeiten, die Inhalte des theoretischen Unterrichts zu überblicken, diesen zu folgen und zu strukturieren. Es herrschen Verständnisprobleme, Lernprobleme, fehlende Lernstrategien und schlechte Leistungen (vgl. Pelikan 2018, S. 107). Mit der neu eingeführten Zwischenprüfung werden die differenzierten Leistungen der Auszubildenden spätestens am Ende des 2. Ausbildungsdrittels (Ausbildungsjahr) deutlich. Hierbei identifiziert sich dann auch, bei welchen Auszubildenden das Bestehen der Ausbildung in Frage steht. Die Zwischenprüfung gibt folglich Hinweise darauf, wer die Ausbildung am Ende mit Erfolg bestehen könnte - und wer nicht. Dadurch stellt sich die Frage, wie Auszubildende ab Ende des zweiten Ausbildungsdrittels in deren Lernen unterstützt werden können, wenn diese bei der Zwischenprüfung schlechter als mit der Note 4.0 abgeschnitten haben. „Neben den notwendigen strukturellen Veränderungen von Schule rückt vor allem das Lernen als lernpsychologische, didaktische und methodische Herausforderung in das Zentrum pädagogischer Diskurse.“ (Pallasch und Hameyer 2012, S. 9). Pädagogische Aufgabe ist es nicht mehr nur Wissen zu vermitteln und eine Klasse zu führen. Vielmehr geht es darum, die Auszubildenden individuell zu unterstützen, zu begleiten und in deren Lernprozesse zu fördern.

Um die Auszubildenden nun in ihrem Lernen bedürfnisgerecht unterstützen zu können, die Lernprozesse zu verbessern und somit den Ausbildungserfolg zu garantieren, ist eine individuelle Begleitung erforderlich. „Oft fehlen nur die optimalen Lerntechniken oder das Wissen über das eigene Lernen. Und das ist bei jedem Menschen anders.“ (Hardeland) Eine Möglichkeit, Lernende auf diesem Weg zu begleiten ist das Lerncoaching. Ziel der Arbeit ist es, zu zeigen, wie pflegepädagogische Fachkräfte, auch ohne eine Lerncoach-Weiterbildung, mit einfachen Kenntnissen und Übungen Lernende bei deren Lernprozess individuell unterstützen und begleiten können, um diese erfolgreich zum Abschluss zu führen.

Die Arbeit ist insgesamt in drei große Bereiche unterteilt. Dabei bauen die einzelnen Kapitel aufeinander auf. Im ersten Teil der Arbeit werden grundlegende Kenntnisse zum Lernen und zu Lernprozessen erklärt. Dabei wird vor allem auf das Lernen und die auftretenden Herausforderungen speziell in der Pflegeausbildung eingegangen. Anschließend wird das Thema ‚Lerncoaching‘ aufgegriffen. Über eine ausführliche Definition und der Abgrenzung zu anderen Hilfsleistungen wird im letzten Schritt des Kapitels gezeigt, wie Lerncoaching in den Pflegeschulen integriert werden kann und

wie Lerncoaching im Allgemeinen abläuft. Hier werden wertvolle Informationen zum Lerncoaching-Zyklus gegeben, auf welchen das 4. Kapitel aufbaut. In diesem wird ein Leitfaden für einen Lerncoaching-Zyklus gegeben. Anhand eines Narrativs wird ein möglicher Lerncoaching-Prozess ausführlich aufgezeigt und beschrieben.

2. Lernen in der Pflegeausbildung

2.1 Wie Lernen gelingt

Lernen ist ein „allgegenwärtiges Phänomen“ (Petermann und Petermann 2018, S. 11) und eine „grundlegende menschliche Fähigkeit“ (Bak 2019, S.4). Der Begriff des Lernens wird gesellschaftlich überwiegend mit den Begriffen Schule und Bildung in Verbindung gebracht. Allerdings ist Lernen im Kontext zur schulischen Bildung lediglich eine eindimensionale Betrachtung. Lernen kann in vielen weiteren Kontexten eingebettet sein, wie beispielsweise (bspw.) im privaten Setting oder in der Persönlichkeitsentwicklung. Lernen beginnt bereits vor unserer Geburt und hält bis ins hohe Alter an. Wir lernen als Säuglinge zu trinken, wir lernen das Laufen und das Sprechen, wir lernen Rad fahren oder andere Aktivitäten. Wir lernen als Kind für die Schule und später für einen Beruf. Genauso lernen wir im hohen Alter den Umgang mit neuen Technikgeräten oder müssen lernen, uns auf andere zu verlassen und Hilfe anzunehmen. Täglich finden, bewusst oder auch unbewusst, Vorgänge statt, in welchen wir lernen und somit auch neues entdecken (vgl. Bak 2019, S. 4–5). So sagt Bak: „Wir lernen immer und überall“ (Bak 2019, S.4). In der Literatur lassen sich viele verschiedene Definitionen zum Begriff ‚Lernen‘ finden. Der Lernbegriff wird als ein sehr komplexer Prozess angesehen. Was jedoch aus den meisten Definitionen hervorgeht ist, dass Lernen mit einer Verhaltensänderung einhergeht und das Lernen auf Erfahrung basiert. So definieren Petermann und Petermann das Lernen als „relativ dauerhafte Veränderungen im Verhalten oder in den Verhaltenspotenzialen eines Lebewesens, die auf Erfahrungen beruhen [...]“ (Petermann und Petermann 2018, S. 12). Allgemein gesagt ist Lernen also in jeglichem Kontext ein Prozess, der das Verhalten, Denken und Fühlen formt und den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt.

Im Folgenden bezieht sich der Begriff ‚Lernen‘ auf den schulischen, genauer gesagt berufsbildenden Kontext. Aus pädagogischer Sicht nimmt der Begriff des Lernens nochmal einen erweiterten Charakter ein. Hier spielt nicht nur eine wissenschaftliche Erklärung des Begriffs eine Rolle, sondern vielmehr ist „menschliches Lernen in seiner Besonderheit und im Zusammenhang mit der Praxis menschlicher Lernunterstützung zu verstehen“ (Göhlich und Zirfas 2007, S.1). Die Lernpsychologie beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Theorien des Lernens und beweist, dass es diverse individuelle Lernvorgänge gibt. Aktuell wird in der

Wissenschaft zwischen den drei Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus unterschieden. Behaviorismus stützt sich auf Veränderungen des Verhaltens durch wiederholende Erfahrungen. Lernen ist somit ein Mechanismus der Reaktion auf äußere Reize. Im alltäglichen gesellschaftlichen Gebrauch sind die Begriffe ‚Klassische Konditionierung‘ und ‚Instrumentelle Konditionierung‘ wohl bekannter. Beim kognitivistischen Ansatz steht Wissen und Erkenntnis, sowie eine kognitive Struktur im Vordergrund. Lernen findet also durch Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung statt. Hingegen zählt die neuste oder auch modernste Richtung, der Konstruktivismus, als Erkenntnistheorie und beschreibt Lernen als aktive Konstruktion von Wissen durch den Lernenden selbst. Durch äußere Impulse werden innere Strukturen aufgebaut oder verändert. Lernen kann also nicht gemacht werden, sondern ist das Ergebnis von Selbsterschließung. Letzterer Ansatz findet vor allem in den berufsbildenden Schulen immer mehr Aufmerksamkeit und Versuche der Umsetzung. Alle drei Lerntheorien gliedern sich allerdings nochmals in untergeordnete Ansätze auf und unterscheiden sich dabei in weiteren Details (vgl. Schmal 2022, S. 40–44). Lernen ist immer ein individueller, psychologischer und lebenslanger Prozess, der vor allem auf der Lernwilligkeit und der Lernfähigkeit basiert. Die Lernfähigkeit setzt sich aus den zwei Begriffen ‚Lernen‘ und ‚Fähigkeit‘ zusammen und beschreibt die Fähigkeit zu lernen. Diese Fähigkeit besitzt der Mensch von Natur aus und ist für seine Existenz von enormer Bedeutung. Damit Lernen gelingt, benötigt es zudem ein Fundament in Form von Lernstrategien, welche helfen, den Lernprozess zu systematisieren und zu ordnen. Dabei stehen Lernwilligkeit, Lernfähigkeit und der Lernerfolg in einer komplementären Beziehung zueinander (vgl. Schmal 2022, S. 45-48). Darüber hinaus sind einige weitere Faktoren für einen gelingenden Lernprozess essenziell. Unter einer Vielzahl von Studien ist wohl die bekannteste Studie die von Hattie „Visible Learning“. Hierbei untersuchte Hattie verschiedene Einflussfaktoren auf den schulischen Lernerfolg, indem er die Einflüsse aus zahlreichen Meta-Analysen in Bezug auf ihre Effektstärke untersuchte. So konnte Hattie bspw. aufzeigen, dass im Bereich ‚Lernende‘ verschiedene motivationale Faktoren sich auf die unterschiedlichen schulischen Leistungen und Lernerfolgen auswirken (vgl. Hattie 2013, 9-26; 57-58). Auch Roth sagt, dass der Lernerfolg von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängt. Roth bringt erfolgreiches Lernen vor allem mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, der Fähigkeit zur Regulation unserer

Gefühle, Aufmerksamkeit, Intelligenz, aber auch der Motivation in Verbindung (vgl. Roth 2014, S.72). Demnach ist ersichtlich, dass die Bereitschaft, also motivationale Faktoren, sowie emotionale Faktoren bedeutsam für einen erfolgreichen Lernprozess sind. Mit dem komplexen Gebiet der ‚Motivation‘ beschäftigt sich die Motivationspsychologie. Diese untersucht und erklärt die Beweggründe, welche hinter menschlichem Verhalten und Handeln stecken (vgl. Petermann und Petermann 2018, S.51). Unter Motivation wird der Zustand verstanden, mit welchem eine bestimmte Handlung ausgeführt wird. Sie gibt also an, weshalb eine Person etwas tut, oder eben nicht tut, mit dem Ziel erwünschte Zustände zu erreichen und unerwünschte Zustände zu vermeiden. Bestimmt wird diese durch verschiedene Motive, Bedürfnisse und Anreize und reguliert gleichzeitig Beginn, Dauer, Richtung und Intensität unseres Verhaltens. Motive sind dabei Beweggründe und Grundhaltungen, die sich aus Vorlieben und Persönlichkeitsmerkmalen ergeben. Motive sind der ‚Motor‘ unseres Handelns. Dabei unterscheidet die Motivationspsychologie verschiedene Motivarten und Motivationstheorien, welche menschliches Verhalten nochmal genauer differenzieren und beschreiben (vgl. Bak 2019, S.61-65). Im Hinblick auf erfolgreiches Lernen sind vor allem die beiden Verhaltenskonstrukte intrinsische und extrinsische Motivation bedeutend. Während die intrinsische Motivation von den inneren Antriebskräften einer Person hervorgeht, wie Neugier, Interesse oder Leistungswille, wird die extrinsische Motivation von außen gesteuert, wie bspw. mit Lob, Ermutigung oder guten Zensuren. Dass die intrinsische Motivation eine effektivere Auswirkung auf den Lernprozess und somit den Lernerfolg hat, steht außer Frage. Dennoch ist die von außen angetriebene Motivation ebenso wichtig, denn die beiden Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig und sind somit unabdingbar. Motivation ist eine Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess. Umso höher die Motivation, desto erfolgreicher der Prozess. Durch Lob oder Ermutigung von außen und gleichzeitigem eigenen Interesse und Willen beschäftigen Lernende sich eigenständig, dauerhaft und wirkungsvoll mit bestimmten Themen und eignen sich so effektiv neues Wissen und/oder Fähigkeiten an (vgl. Roth 2014, S.86-88). In unabdingbarem Zusammenhang zur Motivation steht der emotionale Aspekt. „Emotionen, d.h. Gefühle, sind neben Wahrnehmen und Denken die Grundzustände unseres Erlebens.“ (Roth 2014, S. 73). Sie nehmen also Einfluss auf das menschliche Denken und Handeln und sind somit fester Bestandteil von Lernprozessen. Bereits

Pädagogen wie, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) oder Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) brachten Emotionen, Gefühle und Empfindungen in den Kontext der Erziehung und der Bildung (vgl. Huber und Krause 2018, S. 1–6). Unter vielzähligen Emotionsforschern herrscht jedoch eine Uneinigkeit über eine einheitliche und eindeutige Definition des Begriffs ‚Emotion‘. Da wir als emotionale Wesen jedoch permanent mit verschiedensten Emotionen konfrontiert sind, hat jeder Mensch eine individuelle Auffassung beziehungsweise (bzw.) ein eigenes Verständnis dafür, was Emotionen für die jeweilige Person bedeuten.

Laut Huber und Krause sind Emotionen durch Fühlen charakterisiert und lösen ein Verhalten aus. Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die sich in ihrer Stärke und Valenz unterscheiden und den Menschen in seinem Wesen und Verhalten charakterisieren (vgl. Huber und Krause 2018, S. 3–6). Im Kontext Schule geht Pekrun davon aus, dass es drei schulische Situationen gibt, welche bei Lernenden besonders emotional behaftet sind. Unter anderem zählt er das Lernen in der Klasse, sowie das außerschulische Lernen auf. Weitere Studien und Tests beweisen heutzutage, dass Emotionen kognitive Prozesse wie Aufmerksamkeit, Problemlösungsfähigkeit, kritisches Denken, Speicherung und Abruf von Informationen, sowie weitere Prozesse des Lernens beeinflussen. Emotionen können Lernenden nicht nur dabei helfen, sich auf Lernaufgaben zu konzentrieren und Lernstrategien einzusetzen, sondern können ebenso im Ergebnis den Lernerfolg garantieren (vgl. Reinhard Pekrun 2018, S. 215–232). Emotionen können positiv oder negativ sein und haben dabei immer eine aktivierende oder hemmende Wirkung. Positive - aktivierende Emotionen können zum Beispiel (z. B.) Freude oder Stolz sein. Negative – hemmende Emotionen sind bspw. Angst, Ärger oder Scham. Empfinden wir negative Emotionen, reduziert dies unsere Aufmerksamkeit, wir verlieren den Spaß, die Bereitschaft zum Lernen sinkt und wir erinnern uns im Anschluss kaum daran. Dementsprechend stagniert der Lernprozess und der Lernerfolg bleibt aus. Hingegen positive Emotionen unsere Aufmerksamkeit fördern. Wir haben Freude dabei, die Bereitschaft zum Lernen steigt und das Gelernte bleibt länger im Gedächtnis (vgl. Reinhard Pekrun 2018, S. 215–232). Folglich wirken sich Emotionen auf die Motivation aus und stehen demnach in einer ständigen Wechselwirkung. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass emotionale und motivationale Faktoren unabdingbar für einen erfolgreichen Lernprozess sind.

Emotionen regen die Motivation und somit auch den Prozess des Lernens an. Mit Förderung und Stärkung angenehmer Emotionen steigt unsere Motivation, der Lernprozess setzt ein und schließlich ist der Lernerfolg garantiert (vgl. Petermann und Petermann 2018, S. 51-67).

2.2 Pflegen lernen

Richtiges Pflegen will gelernt sein, denn Pflegen lernen ist nicht so einfach, wie dies größtenteils von der Gesellschaft gedacht wird. Für ein besseres Verständnis sind zunächst die Strukturen der Pflegeausbildung zu verstehen. Die Pflegeausbildung unterscheidet sich in mehreren Punkten von anderen dualen Berufsbildungssystemen. Die Pflegeausbildung findet nicht an herkömmlichen dualen Berufsschulen statt, sondern an eigenständigen Berufsfachschulen für Pflege. Ein wesentlicher Unterschied hierbei sind die Lernorte Schule und Praxis. Im gängigen dualen Berufsbildungssystem stehen die beiden Lernorte in keinem Abhängigkeitsverhältnis. Es sind praktisch getrennte Einheiten und somit eigenständige Lernorte. Anders in der Pflegeausbildung. Hier sind die beiden Lernorte nicht strikt voneinander getrennt. Im Gegenteil, sie beeinflussen sich gegenseitig, stehen in starkem Austausch miteinander und kooperieren (vgl. Schmal 2022, S. 25f., 54-56). Seit der Umstrukturierung der Pflegeausbildung 2020 von vorher drei eigenständigen Ausbildungen zu einer generalistischen Ausbildung hat sich das Lehren und Lernen grundlegend geändert. Das neu entwickelte Pflegeberufegesetz (PflBG) mit der Pflegeberufe – Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) und dem darauf aufbauenden Rahmenplan regelt und strukturiert die Ausbildung. Der Rahmenplan teilt sich dabei auf den bundeseinheitlichen Rahmenlehrplänen (Unterricht) und Rahmenausbildungsplänen (praktische Ausbildung) auf, welche den Schulen konkrete Vorschläge für die Ausgestaltung der neuen Ausbildung gibt. Darauf aufbauend entwickelt jede Berufsfachschule für Pflege ein auf die Schule abgestimmtes Curriculum. Dieses beschreibt genaue Lehr- und Lerninhalte sowie Lernprozesse (vgl. Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020, S. 7f.). Die curricularen Einheiten sollen dabei durchgängig dem Prinzip der Situationsorientierung folgen. Situationsbezogenes, also exemplarisches Lernen steht während der gesamten Ausbildung im Vordergrund. Die richtige Auswahl der Lerngegenstände und der Anspruch auf Vollständigkeit in der Vermittlung erfolgt

anhand von anschaulichen Beispielen (vgl. Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020, S. 12–16). Exemplarisches Lernen kann dennoch vielseitig sein und so bietet der Lernort Schule vielseitige Lernstrategien. Zudem wird am Lernort Schule nicht nur der theoretische Unterricht geboten, sondern auch fachpraktischer Unterricht. Das heißt es werden nicht nur fachliche Inhalte gelehrt und gelernt, sondern das praktische Üben, also das Ausprobieren und Einüben von Handlungsabläufen und Verhaltensweisen, spielt hier ebenso eine bedeutende Rolle. Folglich schafft der Lernort Schule eine Verknüpfung von theoretischem Wissen mit Handlungsentscheidungen aus der Praxis. Im besten Fall sind die Lernstrategien motivationsfördernd und anregend konzipiert, sodass, wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, die emotionalen und motivationalen Zentren der Lernenden angesprochen werden. Weitere wichtige Voraussetzungen für das Lernen in der Pflegeausbildung ist die Neugierde, das Hinterfragen und das Erkunden. Es geht weniger darum, Gelehrtes hinzunehmen, sondern den Inhalten auf den Grund zu gehen, Ideen zu entwickeln und die Dinge in ihrem ganzen Zusammenhang zu verstehen (vgl. Saul und Jürgensen 2021, S. 3, 11). Daraus folgt, dass die Vernetzung und Verknüpfung zur Praxis essenziell ist. Auch der Rahmenausbildungsplan definiert dies, indem dieser beschreibt, dass arbeitsverbundenes Lernen im Mittelpunkt stehen soll. Dabei werden informelles (impliziertes/beiläufiges) und formelles (explizites/absichtliches) Lernen in einen Kontext gebracht, indem verschiedene Lernangebote bereitgestellt werden. Im Rahmenlehrplan sind hierzu einige Anregungen zu finden, wie bspw. Lern- und Arbeitsaufgaben (vgl. Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020, S. 16–19). Auch Bohrer bringt 2013 in einer qualitativen Studie das informelle Lernen mit dem formellen Lernen in Verbindung. Bohrer zeigt in ihrer Studie auf, wie wichtig die Vernetzung von Schule und Praxis ist und dass sich das Gelernte aus der Schule auf das Lernen in der Praxis auswirkt – und andersherum. Auszubildende berichten, dass sie vor allem Lernprojekte wie Schülerstation, Praxisbegleitungen oder andere verbindende Projekte als lernförderlich erleben. Zudem zeigt die Studie, dass Lernen vor allem spontan, zufällig und unbewusst passiert. Zentrales Phänomen ist die Selbstständigkeit der Auszubildenden mit dem Ziel Verantwortung zu übernehmen, sowie (Selbst)Vertrauen und Unabhängigkeit zu entwickeln (vgl. Bohrer 2013). Auch dies wird im Rahmenausbildungsplan durch das arbeitsgebundene Lernen dargelegt. Am Lernort Praxis stellen authentische

Pflegesituationen den Lernanlass dar. Durch deren immer wechselnde Dynamiken bietet die Pflegepraxis eine komplexe Lernmöglichkeit, welche keine andere Lernumgebung bieten kann. Das Lernen erfolgt hier über Erfahrungen und praktischem Handeln (vgl. Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020, S. 16–19). Die Studie von Fichtmüller und Walter aus dem Jahr 2007 untermauert diese These. In der schriftlichen Darlegung wird aufgezeigt, wie das Lernen in der Praxis gelingt. Die Studie, welche forschungsmethodisch der Grounded Theory folgt und von Ansätzen der Erwachsenenbildung und Pflegewissenschaft inspiriert ist, ermöglicht einen detailgenauen Blick auf die vielschichtigen Lern-Lehr-Prozesse. Die Ergebnisse zeigen, dass Pflegen lernen vor allem an pflegerischen Einzelhandlungen in der Praxis gelingt. Auszubildende berichten in der Studie, dass lernförderliche Bedingungen wie, lernen in komplexen Ernstsituationen, handelnd lernen und selbstständiges Arbeiten in Kombination mit dem Einsatz von verschiedenen individuellen Strategien das Lernen in der Praxis am erfolgreichsten machen (vgl. Fichtmüller und Walter 2007, S. 249–265). Ein weiterer wichtiger Aspekt des Pflege-Lernens ist seit der generalistischen Ausbildung das reflektierende Lernen. Hier stehen vor allem belastende Ereignisse oder Erlebnisse im Vordergrund. Da diese eine große emotionale Last für Auszubildende sein können, ist es wichtig, auch diese aufzuarbeiten, um die Lernenden in ihrem professionellen Umgang zu stärken und zur beruflichen Identifikation beizutragen. Die Fachkommission fordert hier den Einsatz verschiedener Methoden, wie kollegiale Beratung, Supervisionen oder Fallbesprechungen. Ziel ist es, die Auszubildenden in ihren Reflexionsfähigkeiten zu fördern, denn die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit ist ein Merkmal professioneller Pflege (vgl. Winter 2021, S. 216-222). Zusammenfassend lässt sich nun sagen, dass Lernen in der Praxis vor allem beiläufig und unbewusst geschieht. Somit hat das implizite Lernen in der Pflegepraxis einen hohen Stellenwert. Hingegen das Lernen im theoretischen Unterricht eher explizit, also strukturiert und selbstgesteuert geschieht. Nichtsdestotrotz beeinflussen sich das Lernen in der Praxis und das Lernen am Lernort Schule gegenseitig und lassen sich nicht strikt voneinander trennen. Die Lernerfahrungen aus der Praxis wirken sich auf das Lernen in der Schule aus – und andersherum. Zudem lässt sich sagen, dass auch in der Pflegeausbildung emotionale und motivationale Aspekte ein stetiger Begleiter

beim Lernen sind (vgl. Schmal 2022, S. 37–40). Für die weitere Arbeit ist vor allem das Lernen am Lernort Schule von Bedeutung.

2.3 Herausforderungen beim Lernen in der Pflegeausbildung

Anforderungen und Erwartungen an die professionelle Pflege sind im stetigen Wandel. Folglich bringt auch die neue generalistische Ausbildung in verschiedensten Kontexten große Herausforderungen mit sich. Seit der Umstrukturierung der Ausbildung, bedeutet das für Lernende der Pflegeausbildung einen erhöhten Bedarf an Engagement und Konzentration (vgl. Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020, S. 5–20). Pflege ist bereits in der Ausbildung anspruchsvoll und umfasst ein breites Tätigkeitsfeld, wie aus den § 4 und § 5 des PflBG hervorgeht. Darüber hinaus wird den Auszubildenden schon in der Ausbildung eine hohe Verantwortung zugetragen (vgl. Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020, S. 10 - 12). Die Ausbildungsübernahme wird als zentrales Prinzip der praktischen Ausbildung gesehen und bezieht sich dabei vor allem auf die Pflegeprozessverantwortung. Die genauen selbstständig auszuführenden Aufgaben sind im PflBG § 5 Abs. 3 geregelt. Der Rahmenlehrplan fasst vier Konstruktionsprinzipien zusammen, unter welchen das Curriculum und somit das Lehren und Lernen an den Pflegeschulen erfolgen soll. Die vier fordernden Merkmale sind: Entwicklung von Kompetenzen, Verantwortungsübernahme, entwicklungslogische Strukturierung und Orientierung an Pflegesituationen. Für den theoretischen Teil der Ausbildung ergibt sich durch die Orientierung an Pflegesituationen und der entwicklungslogischen Strukturierung die Herausforderung, aktiv und bewusst mitzuarbeiten, um Handlungsabläufe und/oder Zusammenhänge zu verstehen (vgl. Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020, S.11-13). Neben den vier Prinzipien gibt es allerdings noch weitere Herausforderungen, welche im Einzelnen genauer aufgeführt werden:

2.3.1 Die Heterogenität Auszubildender

Mit eine der größten Herausforderungen für das Lernen an den Schulen stellt die ausgeprägte Heterogenität dar. Grund sind unterschiedliche Schulbildungen und den damit verbundenen unterschiedlichen Ausgangslagen von Auszubildenden (vgl. Maurer 2021, S. 195). Zurückzuführen ist dies auf das ausländische Anerkennungsverfahren von Abschlüssen und der Möglichkeit mit verschiedenen

Schulabschlüssen einen Ausbildungsplatz zu bekommen. So kann z. B. nach § 11 PflBG bereits mit einem Hauptschulabschluss zusammen mit einer zweijährigen Berufsausbildung oder der einjährigen Pflegehelferausbildung die Voraussetzung für den Zugang zur Ausbildung gewährt werden. Zudem ist durch den demographischen Rückgang an Bewerbenden kaum mehr Auswahl an einheitlich ausgebildeten potenziellen Kandidaten. Die Schulen sind mehr oder weniger gezwungen, auch Menschen mit geringer ausgeprägten Voraussetzungen einzustellen (vgl. Maurer 2021, S. 195). Dadurch herrscht in den Klassen eine große Spannweite an Ausgangslagen und Leistungsniveaus. Weiterhin unterscheiden sich die Auszubildenden z. B. in Alter, Geschlecht, Lernstilen, Interessen und nicht zu vergessen in deren Herkunft und Sozialisation. Die dabei möglicherweise auftretenden Sprachbarrieren, stellen wohl eine der größten Herausforderungen beim Lernen in der Pflegeausbildung dar (vgl. Dubs 2009, S. 465–466). Infolgedessen wird das Lernen in der Klasse aufgrund der heterogenen Zusammenstellung und den damit verbundenen Schwierigkeiten immer komplexer. Unterscheidungen in Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnissen und Lernprozessen haben nicht nur hohe Auswirkungen auf das Lernen der Auszubildenden, sondern stellen auch Lehrende vor eine große Aufgabe. Herausfordernd ist es vor allem, die individuellen Bedürfnisse eines jeden zu achten. So scheint es unmöglich, in einer so ausgeprägten heterogenen Gemeinschaft als Lehrperson auf jeden Lernenden individuell eingehen zu können (vgl. Dubs 2009, S. 467). Folgend besteht die Gefahr, dass einzelne Lernende untergehen, deren Lernprozess stagniert und womöglich der Lernerfolg ausbleibt. Anhand differenzierter Leistungen wird dies dann ersichtlich. Diese reichen von schlechten Noten, über die Gefährdung die Probezeit oder einzelne Ausbildungsdritteln wiederholen zu müssen bis hin zur Gefahr die Abschlussprüfung nicht zu bestehen (vgl. Dubs 2009, S. 468–470).

2.3.2 Einflussfaktoren auf das Lernen Auszubildender

Hinter der Gefahr des Nichtbestehens und der generell differenzierten Leistungen stehen weitere Faktoren, welche das Lernen beeinflussen. Um die Lernenden in deren Lernen und Lernprozessen bedürfnisgerecht unterstützen zu können und den Ausbildungserfolg zu gewähren, sind zunächst ausschlaggebende Faktoren für die differenzierten Leistungen zu identifizieren. Nun gibt es für das Berufsfeld der Pflege, speziell die Pflegeausbildung, kaum empirische Befunde zur Untersuchung

von Lernwiderständen oder Lernproblemen. Ebenso ist es nicht möglich, aktuelle Zahlen oder Ergebnisse von Zwischen- oder Abschlussprüfungen aufzuführen, da die Zwischenprüfung erstmalig im Sommer 2022 gelaufen ist. Jedoch kann sich aus Erfahrung schließen lassen, dass wohl ein bedeutender Teil der Auszubildenden in der Zwischenprüfung mit unzureichenden Ergebnissen abgeschlossen hat bzw. abschließen wird. In einer Masterarbeit beschäftigen sich Bußmann und Schünemann mit möglichen Lernwiderständen von Auszubildenden. Dazu haben die beiden eine empirische Forschung durchgeführt und an zwei Pflegeschulen in Nordrhein-Westfalen insgesamt 10 Lernende und zwei Lehrende mittels Telefoninterview zu dieser Thematik befragt. Ergebnis der Studie war, dass das Desinteresse an Lerninhalten, Störquellen wie Handy oder persönliche Probleme, (Leistungs-)Druck, Sprachbarrieren oder soziale Probleme innerhalb der Lerngruppe Gründe für die Lernwiderstände sein können (Bußmann und Schünemann 2022). Ergänzend können Befunde und Kenntnisse der allgemeinen oder weiterführenden Bildung ebenso auf die Pflegeausbildung übertragen werden. Hardeland zeigt weitere zahlreiche lernbeeinflussende Faktoren auf. Dabei identifiziert sie Faktoren wie: Alter, Persönlichkeit, Lernstrategien, Sprache, soziales Umfeld, Thema/Lerngegenstand, Motivation, Umwelt und weitere (vgl. Hardeland 2017, S. 128–137). Auch Roth identifiziert, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, lernbeeinflussende Faktoren. Roth sieht vor allem die Aufmerksamkeit, Intelligenz und Motivation als wichtige Faktoren an (vgl. Roth 2014, S. 72). Weitere Studien und wissenschaftliche Beiträge beschäftigen sich mit Aspekten, die das Lernen im Allgemeinen beeinflussen. Jedoch werden in den meisten Fällen gleiche bzw. ähnliche Faktoren beschrieben. Dies wiederum würde sich nach erster Betrachtung auch mit den Erkenntnissen von Bußmann und Schünemann decken. So kann in Bezug auf die Pflegeausbildung ‚fehlende Motivation‘ mit Lernwiderständen und ungenügenden Leistungen in Verbindung gebracht werden. Genauso wie der Faktor ‚Sprache‘ auf Lernprobleme zurückgeführt werden kann. Roth fasst das Sprechen, das Sprachverhalten, das Lesen und das Schreiben als sprachliche Kommunikation zusammen und beschreibt, dass die vier Aspekte in ständiger Wechselwirkung stehen und sich gegenseitig bedingen. Zudem erklärt er, dass eine mangelnde Sprachbeherrschung beim Lernen verhängnisvoll sein kann. Es sei kaum möglich, ohne ausreichende Sprachbeherrschung die vier Aspekte in einen Zusammenhang zu bringen (vgl. Roth 2014, S. 207–227). Nun ist die deutsche

Sprache bereits an sich schwer erlernbar. Im Kontext der Pflegeausbildung benötigt es jedoch weitaus mehr als grundlegende Basiskenntnisse. Durch das weite Spektrum an Wissen, der Fachsprache und der Kommunikation sowohl im interdisziplinären Team als auch mit zu Pflegenden, ist das Verstehen, Lesen, Schreiben und Sprechen unerlässlich. Zusammenhänge zu hinterfragen und zu begreifen, Handlungsabläufe verstehen und einen gelingenden Pflegeprozess zu planen und durchzuführen braucht ein breites Spektrum an Fähigkeiten und Kompetenz der deutschen Sprache. Sowohl im praktischen Tätigkeitsfeld als auch in der theoretischen Ausbildung sind die Auszubildenden auf eine ausgeprägte Fähigkeit der sprachlichen Kommunikation angewiesen. Das Folgen und vielmehr das Verstehen von Erklärungen seitens der Lehrpersonen bis hin zum Lesen und Verstehen von Arbeitsblättern und Prüfungen sind Grundlage für eine erfolgreiche Ausbildung. Aber auch das verbale und schriftliche Ausdrücken sind essenziell, um im theoretischen als auch praktischen Teil der Ausbildung bestehen zu können (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend).

2.3.3 Die Zwischenprüfung als Problem oder Chance?

Die bereits erwähnte Zwischenprüfung ist eine Neuerung der generalistischen Pflegeausbildung. Geregelt ist diese im § 6 Abs. 5 PflBG sowie im § 7 PflAPrV und hat zum Ziel, den Leistungsstand der Auszubildenden zu erfassen. Weiteres zur Zwischenprüfung wird jeweils in den Ländern geregelt, wodurch Unterschiede von Bundesland zu Bundesland bezüglich Form und Zeit auftreten können. In Bayern greift hier zusätzlich die Berufsfachschulordnung Gesundheitswesen (BFSO-Gesundheit) mit dem § 31 „Zwischenprüfung an Berufsfachschulen für Pflege“. Die rechtlichen Aspekte zur Zwischenprüfung sind bundesweit jedoch einheitlich und legen nach § 6 Abs. 5 PflBG dabei den Zeitpunkt der Prüfung auf das Ende des 2. Ausbildungsdrittels fest. Ebenso ist bundesweit einheitlich festgelegt, dass Gegenstand der Zwischenprüfung die Ermittlung der bisher zu erwerbenden Kompetenzen aus Anlage 1 PflAPrV sind. Zwar hat das Ergebnis der Prüfung zunächst keine Konsequenz für die Fortsetzung der Ausbildung, jedoch ist in § 7 PflAPrV ebenso festgelegt, dass Auszubildende deren Ausbildungsziel als gefährdet scheint, individuell zu fördern sind. Das heißt, bei schlechtem Abschneiden sind geeignete Maßnahmen von der Pflegeschule und dem Träger der praktischen Ausbildung mit der oder dem Auszubildenden abzustimmen und zu

ergreifen, um einen erfolgreichen Abschluss zu gewährleisten. Explizit in Bayern regelt die neueste Fassung der BFSO-Gesundheit im § 31, dass die Zwischenprüfung in schriftlicher und mündlicher Form stattfindet. Der schriftliche Teil beinhaltet dabei zwei Fallbeispiele aus unterschiedlichen Versorgungskontexten und verschiedenster Altersgruppen von zu Pflegenden. Erstellt werden die Fallbeispiele von der Schulaufsichtsbehörde, welche vom Staatsministerium beauftragt werden. Die Auszubildenden haben für die Bearbeitung 120 Minuten Zeit. Inhalt und Gegenstand der mündlichen Prüfung wird hingegen von den Pflegeschulen selbst gestellt. Dabei soll eine komplexe Fallsituation aus den Kompetenzbereichen III bis V der Anlage 1 PflAPrV Inhalt sein. Für die mündliche Prüfung sind für jeden Auszubildenden 20 Minuten angedacht. Die Zwischenprüfung soll aus pädagogischer Sicht auf folgenden Funktionen beruhen (vgl. Weidauer 2015, S.47-48):

- Lernende auf Abschlussprüfung vorbereiten
- Stand der Kompetenzentwicklung aufzeigen
- Auskunft über aktuellen Lernstand, Lernfortschritte, Lernrückschritte geben
- Notwendigkeit für Unterstützungsmaßnahmen aufzeigen
- Motivation der Auszubildenden fördern

Für die Beurteilung der Zwischenprüfung, sowie auch für alle anderen Leistungen während der Ausbildung, wird mit § 17 PflAPrV das Notensystem übernommen, welches auch an allgemeinbildenden Schulen und in anderen beruflichen Bildungsgängen üblich ist. Es handelt sich hierbei um die im Schulwesen gängige Notenskala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend). Zusammenfassend lässt sich daraus ableiten, dass die Zwischenprüfung allgemein eine hohe An- und Herausforderung für die Auszubildenden ist, da einiges von ihnen verlangt und erwartet wird. Vor allem die hohen Erwartungen des Kompetenzerwerbs kann die Auszubildenden unter großen Druck stellen. Ebenso stellt sich die Frage, ob das Notensystem den Leistungsdruck aus Kapitel 2.3.2 befördert oder sogar gewisse Lernwiderstände befeuert.

2.3.4 Die Kompetenzorientierung in der Pflegeausbildung

Die Kompetenzorientierung und -entwicklung hat in der Ausbildung einen hohen Stellenwert. Um die Herausforderung der Kompetenzorientierung und den damit verbundenen Anforderungen an Lernende verstehen zu können ist zunächst der Begriff ‚Kompetenz‘ zu definieren. Im Alltag wird der Begriff Kompetenz meist mit dem Begriff ‚Fähigkeit‘ gleichgesetzt. Im Rahmen der Pflegeausbildung wird Kompetenz jedoch nicht als abstrakte Befähigung verstanden, sondern ist vielmehr anforderungsorientiert formuliert und bezieht sich dabei auf komplexe Pflege- und Berufssituationen. So definiert die Fachkommission im Rahmenplan Kompetenz „als die Fähigkeit und Bereitschaft, in komplexen Pflege- und Berufssituationen professionell zu handeln und sich für die persönliche und fachliche Weiterentwicklung einzusetzen.“ (Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020, S.12). Statt der reinen Vermittlung von Wissen und Können stehen also vielmehr die Entwicklung von handlungs- und situationsorientierten Kompetenzen im Mittelpunkt. Die Kompetenzen orientieren sich dabei an den Erfordernissen der beruflichen Handlungskontexte und zielen auf Pflege aller Altersstufen in unterschiedlichen Pflege- und Lebenssituationen, sowie in verschiedenen institutionellen Versorgungskontexten ab. Die Pflegeausbildung ist also nicht mehr nur auf eine bestimmte Personengruppe begrenzt, sondern umfasst die gesamte Bandbreite an zu Pflegenden und visiert dabei vor allem komplexe Pflegesituationen an (vgl. Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020, S. 7). Dadurch wird nicht nur die fachliche Weiterentwicklung als notwendig anerkannt, sondern auch eine persönliche Weiterentwicklung, einschließlich der im § 5 Abs. 1 PflBG zugrunde liegenden methodischen, sozialen, interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen, Lernkompetenzen sowie der Fähigkeit zum Wissenstransfer und zur Selbstreflexion. Die Kompetenzbeschreibungen in Anlage 1 der PflAPrV geben an, was Lernende zum Zeitpunkt der Zwischenprüfung können sollen. Um nach der Zwischenprüfung einen weiteren Kompetenzzuwachs und eine Weiterentwicklung zu ermöglichen, werden die Anforderungen von Zwischen- auf Abschlussprüfung nochmal anspruchsvoller. Die staatliche Abschlussprüfung wird am Ende der Ausbildung unter den Bestimmungen im Abschnitt 2 der PflAPrV durchgeführt. Hier wird nach § 9 Abs. 1 PflAPrV eine schriftliche, eine mündliche und eine praktische Prüfung absolviert. Bei allen drei Teilen steht nach § 9 Abs. 1 und 2 die Kompetenzorientierung bzw.

die Überprüfung des Kompetenzerwerbs wieder im Mittelpunkt. Die genauen Kompetenzen, welche Gegenstand der Abschlussprüfungen sein sollen, beruhen sich auf die im § 5 PflBG und in der Anlage 2 PflAPrV aufgeführten Kompetenzen. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Prüfungen in der Pflegeausbildung komplex sind und eine große Herausforderung für Auszubildende sein können. Geeignete Maßnahmen zur Unterstützung, Begleitung und Beratung der Auszubildenden seitens der Schule und der Lehrenden sind daher essenziell.

2.4 Die Rolle der Lehrenden beim Lernen

Slogans wie: „Auf den Lehrer kommt es an“, sind heutzutage fester Bestandteil von Unterrichtsforschungen. Neben dem Einflussfaktor ‚Lernende‘ untersuchte Hattie in seiner Studie „Visible Learning“ auch das Element ‚Lehrperson‘ als einflussnehmendes Individuum auf das Lernergebnis. Neben der wie in Kap. 2.1 bereits erwähnten größten und einflussreichsten Effektstärke der Lernenden selbst, folgen direkt dahinter Lehrende als zweitgrößte Effektstärke. Lehrpersonen stellen folglich eine zentrale Unterrichtsbedingung dar und sind essenzieller Bestandteil für den Lernprozess der Lernenden (vgl. Hattie 2013, S. 41-43, 129-153). Nun „beginnen sich seit einigen Jahren „neue Lehr- Lernkulturen“ zu etablieren, die sich vor allem auf ein stärker selbstgesteuertes Lernen der Teilnehmenden auszeichnen [...]“ (Schüßler und Arnold 2010, S. 1). Auch in der Pflegeausbildung ist dieser Wandel bereits ersichtlich. Lehre und Lernen soll vor allem auf den subjektiven Lern- und Aneignungsprozessen der Lernenden gerichtet werden. Lange Zeit war die ‚klassische Lehrerrolle‘ mit der Aufgabe der Vermittlung und frontalen Lehre von Inhalten in Bildungseinrichtungen der Standard. Dabei fungierten Lehrende als Wissensvermittler, deren Aufgabe beim Lehren, Vermitteln und Führen lag. Der Lernkulturwandel zu selbstgesteuerten Lernprozessen bringt nun mit sich, dass auch das Lehren neue Wege geht. Neue didaktische Prinzipien und Strukturen erfordern ein Umdenken und veränderte Anforderungen an Lehrende (vgl. Arnold et al. 2010, S. 108–109). Dies bringt für Lehrende folglich nicht nur neue Herausforderungen mit sich, sondern ändert deren Rolle grundlegend (vgl. Gudjons 2006, S. 15-21). In der modernen Lehr- und Lernkultur fungieren Lehrende auf Grundlage einer konstruktivistisch gedachten Didaktik als Lernbegleitende, Lernberatende und Lernunterstützende. Lehren heißt im konstruktivistischen Sinne viel mehr als nur Daten und Fakten zu vermitteln und diese zu einem späteren

Zeitpunkt wieder abzufragen. Die Selbsttätigkeit der Lernenden steht im Vordergrund. Dabei sollen Lehrende unterstützend zur Seite stehen (vgl. Schüssler und Arnold 2010, S. 1–2; vgl. Arnold et al. 2010, S. 108–109). Wie bereits erwähnt, ist Lernen ein aktiver Prozess, der grundsätzlich in den Köpfen der Lernenden passiert. Jedoch brauchen Lernende einen Anstoß, dass Lernen überhaupt angeregt wird und passiert. Die didaktische Konsequenz für Lehrende ist demnach Denk- und Lernprozesse anzustoßen und den aktiven Lernprozess bei den Lernenden zu unterstützen. Grundlage dafür ist das Planen, Bereitstellen und Gestalten der Lernumgebung (vgl. Gudjons 2006, S. 17f.). Dass das Begleiten, Beraten und Unterstützen von Lernenden viele und neue Herausforderungen für Lehrende mit sich bringt ist selbsterklärend. Es reicht nicht mehr aus, nur über eine Fachkompetenz zu verfügen und Wissen aus den Bereichen Methodik und Didaktik mitzubringen. Schließlich müssen Situationen geschaffen werden bzw. Unterricht so gestaltet werden, dass Lernende die Möglichkeit haben, Kompetenzen zu entwickeln und zu entfalten. Es gilt als Lehrperson, nicht länger als ‚Macher‘ im Zentrum zu stehen, sondern vielmehr Lerngelegenheiten zu gestalten, in denen selbstgesteuertes Lernen möglich ist. Um gleichzeitig unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse zu bewältigen, braucht es in dieser neuen Lehr-/Lernkultur erweiterte Kompetenzen, als nur ein ‚Standard Repertoire‘ (vgl. Arnold et al. 2010, S. 113–116). Dass diese nicht sofort erlangt und passend umgesetzt werden können, ist unbestritten. Jedoch ist es wichtig, sich des eigenen professionellen und pädagogischen Selbstverständnis als Lehrperson bewusst zu werden und dies zu reflektieren (vgl. Arnold et al. 2010, S. 117). Zudem ist es unerlässlich, sich mit bereits vorhandenen Kompetenzen auseinanderzusetzen, denn nur so können diese erweitert oder neu erlangt werden. Dabei haben bereits kleine Änderungen im Denken und Handeln eine große Wirkung (vgl. Gudjons 2006, S. 168):

- Lernen anbieten, anstatt vorzuschreiben
- Lernumgebung und Lerngelegenheiten gestalten, planen und bereitstellen, anstatt frontalunterrichtlicher Gewohnheiten nachzugehen
- Lernende analysieren und beraten, anstatt zu kritisieren und ermahnen
- Individuell begleiten, beraten und fördern, anstatt die Gemeinschaft zu führen
- Rückmelden von Wahrnehmungen, anstatt zu kritisieren

- Lösungen gemeinsam suchen und ermutigen, anstatt Lösungen oder Vorschriften vorzugeben

Diese Beispiele machen deutlich, dass bereits kleine Veränderungen Lehrende schrittweise in die moderne Rolle des Lernbegleiters bringen. Die Lehrperson ist und bleibt ein wichtiger Faktor beim Lernen und ist in der ‚neuen‘ Rolle des Begleiters essenziell, vermutlich sogar wichtiger denn je (vgl. Gudjons 2006, S. 167–169). Nichtsdestotrotz bleiben Lernende die Hauptakteure ihres eigenen Lernens. Lernen bleibt im Kontext des konstruktivistischen Ansatzes ein individueller Prozess. Für Lehrende geht es hierbei weniger um belehren, sondern darum, ein Verständnis für Lernprozesse der Lernenden zu entwickeln. Des Weiteren müssen Lernende auf konstruktivistischen Grundlagen eine eigene, persönliche und passende Lernstrategie entwickeln. Viele Lernende sind sich dabei ihrer für sich am besten geeigneten Strategie nicht bewusst. Die bereits beschriebenen Anforderungen und Herausforderungen von Auszubildenden in der Pflege überfordern diese dabei auch in ihren Lernmustern (vgl. Hardeland 2017, S. 38f.). Entstandene Ausbildungslücken lassen sich nur schwierig in Form von Lehre und Unterricht schließen. Folglich hilft auch eine veränderte Lernkultur nicht, die Lernprobleme oder Ausbildungslücken der Lernenden einzuholen. Ganz im Gegenteil, es braucht hierfür zusätzliche Ansätze, um die Auszubildenden zu unterstützen. Mögliche Ansätze wären bspw. systematische Lösungen, Coachings, Übungen, Trainings oder Reflexionsangebote. Erfahrungsgemäß kommen all diese Ansätze bzw. Angebote in der Pflegeausbildung zu kurz. Deshalb sollte es nun pädagogische Aufgabe sein, ein Angebot zu schaffen, indem Auszubildende individuell und bestmöglich unterstützt und beraten werden. Eine hierfür effektive und sinnvolle Methode ist das Lerncoaching, welches ebenso auf den Ansätzen des Konstruktivismus basiert. Hierbei steht insbesondere die Lernautonomie der Auszubildenden im Fokus (vgl. Pallasch und Hameyer 2012, S.9-11).

3. Die Idee des Lerncoachings

3.1 Begriffsbestimmung

Zunächst ist der Begriff ‚Lerncoaching‘ ein Oberbegriff für ein weites Spektrum an Unterstützungsmaßnahmen und grundsätzlich kann erstmal jede Form des Gesprächs oder der Beratung in Zusammenhang mit dem Lernen als Lerncoaching bezeichnet werden. Um Lerncoaching jedoch eingehend verstehen zu können und von anderen Hilfsleistungen abgrenzen zu können, bedarf es einer genaueren Erklärung. Hierzu werden zunächst die Begriffe ‚Lernen‘ und ‚Coaching‘ näher analysiert, um im dritten Schritt den Begriff des Lerncoachings umfassender darzustellen (vgl. Pallasch und Hameyer 2012, S. 9-11).

Der Lernbegriff ist, wie in Kapitel 2.1 bereits beschrieben, ein komplexer Prozess. Im Hinblick auf das Lerncoaching beschreiben Hameyer und Pallasch das Lernen als subjektives Konstrukt, welches immer ein Verständnis und eine Aneignung hat. Die Autoren definieren das Lernen unter konstruktivistischen Ansatz und beschreiben, dass jeder Mensch eine eigene Vorstellung davon hat, was Lernen ist. Des Weiteren nehmen Hameyer und Pallasch die eigenen Erfahrungen und Prägungen eines jeden Individuums mit in den Lernprozess ein (vgl. Pallasch und Hameyer 2012, S. 9–11). Dennoch versuchen sie den konstruktivistischen Gedanken des Lernens mit dem kognitiven Gedanken in Verbindung zu bringen und sagen: „Um das ‚Lernen‘ eines Individuums zu optimieren, müssen die alltagspraktischen subjektiven Erfahrungen mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeglichen werden.“ (Pallasch und Hameyer 2012, S. 11). Demnach trifft auch hier die Definition von Lernen aus Kap. 2.1 zu, welche aussagt, dass Lernen auf Erfahrung basiert und immer eine Verhaltensänderung mit sich bringt. Das Wort Coaching hat seinen Ursprung weit in der Vergangenheit und bedeutet ursprünglich aus dem Englischen übersetzt: ‚Kutsche‘. Die Assoziation dahinter versteht die Kutsche als ein Hilfsmittel, um sich auf den Weg zu machen, ein Ziel zu erreichen. Im Laufe der Zeit wurde der Begriff Coaching mit Tutoren/Studierenden in Verbindung gebracht und schließlich auch im sportlichen Bereich genutzt. Heute wird der Begriff vor allem mit drei Zusammenhängen in Verbindung gebracht: Betreuung im Sportbereich; Bezeichnung eines Führungsstils; Bezeichnung für eine individuelle Beratung. Gerade im Bereich der individuellen Beratung gliedert sich der Begriff nochmals in viele verschiedene

Zusammenhänge auf. Coaching entwickelt sich stetig in seinen Anwendungsgebieten weiter und gilt heutzutage als fester Bestandteil in Unternehmen z. B. als Maßnahme zur Personalentwicklung. Aufgrund des weit gefächerten Anwendungsgebietes und der vielen verschiedenen Verständnisse von Coaching ist es wichtig, Coaching zu definieren (vgl. Fischer-Epe 2009, S. 16-19). Coaching ist eine individuelle und zielgerichtete Interaktion, welche ein persönliches Anliegen bearbeitet mit der Orientierung an einem Ziel, einer Lösung und den eigenen Ressourcen. Coach und Coachee (die zu coachende Person) treffen sich dabei immer auf Augenhöhe und wahren eine gleichberechtigte Beziehung. Globales Ziel des Coachings ist meist eine persönliche Weiterentwicklung und Unterstützung bei der Erreichung individueller Ziele. Dabei ist die Freiwilligkeit und Motivation des Coachees von hoher Bedeutung (vgl. Fischer-Epe 2009, S. 19-21). Alltagssprachlich wird der Begriff des Coachings meist mit der Beratung gleichgesetzt. Dabei ist das Coaching eher als eine spezifische Form der Beratung zu sehen, denn der Begriff der Beratung an sich ist vielschichtig. Hinter dem Begriff verstecken sich viele Theorien und Modelle, wie bspw. Supervision oder die Intervention, welche ebenfalls in der Pflege(-ausbildung) nach und nach mehr Ansehen erlangen und zum Einsatz kommen. Da lt. Hameyer und Pallasch das Lerncoaching als eine Beratungsform angesehen wird, ist im Folgenden das Lerncoaching der Lernberatung gleichgesetzt (vgl. Pallasch und Hameyer 2012, S. 12f.).

Werden nun die beiden Erklärungen der Begriffe ‚Lernen‘ und ‚Coaching‘ in einen Zusammenhang gesetzt, handelt es sich beim Lerncoaching um eine spezielle und professionelle Beratung im Bereich des Lernens und deren beeinflussenden Faktoren. Es beruht dabei auf Coachingmethoden, welche Lernende dabei unterstützen, deren Anliegen oder Problem mit verschiedenen Maßnahmen zu lösen (vgl. Pallasch und Hameyer 2012, S. 9-12).

Eingebettet ist das Lerncoaching im Bereich der pädagogischen-psychologischen Beratung und hat ihren Ursprung somit in den Disziplinen der Pädagogik und der Psychologie. Das Lerncoaching soll im Wesentlichen die Lernprozesse der Lernenden ganzheitlich unterstützen und optimieren. Somit wird darüber gesprochen, wie Lernende überhaupt selbst lernen – oder eben nicht lernen. Grundlegende Fragen des Lerncoaching sind z. B.: Die eigene Bedeutung des

Lernens? Welche Lernstrategien gibt es und welche werden von Lernenden genutzt? Welche Lernstrategien sind effektiv? Welche Lernhürden gibt es? Wie motivieren sich Lernende am besten? Im Lerncoaching sollen also Lernstrategien (weiter) entwickelt werden und mögliche Lernblockaden gelöst werden, um die Selbstgestaltungspotentiale der Lernenden zu entwickeln und die Motivation zu stärken (vgl. Hardeland 2017, S. 18f.). Den Begriff Lerncoaching haben vor allem Hameyer und Pallasch seit etwa 1997 geprägt. Die Professoren entwickelten mit ihrem ‚Lerncoaching - Kieler Modell‘ bundesweit als erste eine Weiterbildung zum Thema Lerncoaching mit universitärem Zertifikatsabschluss (Universität Hamburg: Zentrum für Weiterbildung 2023). Ebenso wird mit dem Begriff Lerncoaching Hardeland in Verbindung gebracht. Hardeland ist nicht nur ausgebildete Krankenschwester, sondern auch studierte Lehrerin. Mittlerweile leitet sie ihr eigenes Fortbildungsinstitut in Hamburg und ist als Lerncoach, Coach und Trainerin tätig. Des Weiteren bietet sie an ihrem Forschungsinstitut eine systematische Lerncoaching-Weiterbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz an. Im deutschsprachigen Raum ist Hardeland eine anerkannte und gefragte Lerncoaching- und Lernberatungs-Expertin (Hardeland). Seit ca. 2000 rückt die Idee und das dahinterstehende Konzept des Lerncoachings immer weiter in den Fokus der Pädagogik. Anwendung kann Lerncoaching in vielen verschiedenen Bereichen finden. Dabei unterstützt es vor allem Lernende, Auszubildende und Studierende. Im Folgenden beziehen sich alle Angaben auf Lernende bzw. Auszubildende in der Pflegeausbildung.

Dort kann es Anwendung bei Auszubildenden mit Lernblockaden finden, um Lernstrategien oder Prüfungskompetenz zu verbessern, Stress-, Zeit- und/oder Selbstmanagement zu optimieren und/oder Motivations- und Konzentrationsprobleme zu analysieren. Hervorzuheben ist, dass Lerncoaching auf alle Lernenden, unabhängig von deren Leistungen abzielt. So können sowohl leistungsschwache als auch leistungsstarke Lernende von der Lernberatung Gebrauch machen. Oftmals haben leistungsstarke Lernende einen hohen eigenen Anspruch, wodurch diese sich selbst unter Druck setzen. Auch hier könnte Lerncoaching Anwendung finden, indem in Richtung eines gelasseneren Umgangs mit Leistungen gearbeitet wird (vgl. Hardeland 2017, S. 30f.). Oberstes Ziel der Lernberatung ist es, Lernende individuell in ihrem Lernverhalten und in ihren

Lernprozessen zu unterstützen, sodass diese noch effektiver lernen (können). Weiterhin hat das Lerncoaching folgende Ziele (vgl. Pallasch und Hameyer 2012, S. 111–114; vgl. Hardeland 2017, 19, 23, 31):

- Motivation und Selbstwirksamkeit stärken
- Lernblockaden klären und lösen
- Lernstrategien finden und ausbauen
- Erfolg und Misserfolg im Lernprozess bearbeiten
- Das eigene Lernmanagement weiterentwickeln
- Lernprozess selbst steuern und regulieren
- Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen
- Verbesserung der Lernfähigkeit
- Nachhaltiges Lernen fördern

Der Fokus liegt dabei immer auf dem Lernenden und ist inhaltlich auf lernspezifische Themen ausgerichtet. Meist gibt es als Anlass für eine Lernberatung ein akutes Problem, welches sich schnell herausfiltern lässt. Darüber hinaus wird nicht nur das schulische Lernen betrachtet, sondern auch das außerschulische Lernen, wie es z. B. im häuslichen Setting stattfindet. Das Lerncoaching unterstützt dabei den selbstgesteuerten Lernprozess in geeigneten Lern- und Beratungssettings und wird durch unterschiedliche Methoden unterstützt (vgl. Hardeland 2017, S. 19, 23, 31).

3.2 Lerncoaching vs. Nachhilfe

Obwohl das Konzept des Lerncoachings immer mehr an Bedeutung in der Wissenschaft und Praxis findet, sind es nach aktuellem Stand noch die klassischen Lernunterstützungsmethoden, die vermehrt Anwendung finden. Die wohl bekannteste Form ist die klassische Nachhilfe. Seit den 1960er Jahren wird die Nachhilfe immer mehr beansprucht und seit den 1970er Jahren sind Nachhilfeeinrichtungen als professionelle Hilfe etabliert. Zurückzuführen ist dies auf Veränderungen im Familienleben und des steigenden Bildungsniveaus. Eltern schaffen es nicht, Kinder in ihrem Lernen zu unterstützen. Folglich nimmt die Bedeutung und Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht immer weiter zu und erfährt somit auch im Bereich der Pädagogik an Bedeutung (vgl. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2008, S. 14–16). In der Literatur lassen sich zahlreiche Definitionen zu dem Phänomen Nachhilfe finden. Jedoch weisen die

meisten einen gemeinsamen Standpunkt auf, welches das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) folgendermaßen zusammenfasst und Nachhilfe wie folgt definiert: „Nachhilfe zielt auf die Verbesserung der schulischen Leistung, findet außerhalb und ergänzend zum Unterricht, meist regelmäßig und vorübergehend statt und wird privat bezahlt.“ (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2008, S. 18f.). Nachhilfe dient somit in erster Linie dafür, Wissenslücken zu schließen und fachliche Inhalte zu erarbeiten. Im Normalfall findet dabei Nachhilfe regelmäßig und über einen längeren Zeitraum statt und kann sowohl einzeln oder in Gruppen erfolgen. Eingebettet ist Nachhilfe dabei entweder an Nachhilfeinstituten oder an privaten Anbietern, wie z. B. Schülern oder pensionierten Lehrenden (vgl. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2008, S. 19f.). Aufgrund der immer weiter steigenden Bedeutung und Nutzung von Nachhilfeleistungen ist es erforderlich, ein Blick in die aktuelle Forschungslage zu werfen. Diese ist innerhalb Deutschlands insgesamt eher lückenhaft. Auch „die Effekte von Nachhilfeunterricht werden bisweilen kontrovers diskutiert.“ (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2008, S. 15). Nichtsdestotrotz wird versucht, laufend Daten zur Nutzung von Nachhilfe in verschiedenen Studien zu erheben und auszuwerten, um die Forschungslage zu erweitern. So wird in der Studie „Was wir über Nachhilfe wissen“, Wissen und generelle Erkenntnisse aus bereits bestehenden Studien zusammengefasst und herauskristallisiert. Die Studie gibt also einen Überblick über verschiedene Forschungslagen und fasst diese zusammen (vgl. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2008, S. 12-17). Auch die Studie „Nachhilfeunterricht in Deutschland“ der Bertelsmann Stiftung im Jahr 2016 setzt sich mit dem Phänomen Nachhilfe auseinander und kommt zu folgendem Fazit: In Deutschland erhalten 14% aller Lernenden zwischen 6 und 16 Jahren an allgemeinbildenden Schulen Nachhilfeunterricht. Das sind nahezu 1,2 Millionen der knapp 8,3 Millionen Schulkinder (Stand: 2016) mit immer weiter steigender Tendenz. Des Weiteren lässt sich aus den Studienergebnissen entnehmen, dass mit den Nachhilfestunden enorme Kosten in Verbindung stehen. So geben Eltern im Schnitt ca. 87 Euro monatlich aus (Bertelsmann Stiftung 2016). Doch haben die teuren Extrastunden auch tatsächlich den gewünschten Effekt? Zu den pädagogischen Wirkungen von Nachhilfeunterricht versucht die FiBS in ihrer Forschungsliteratur einen Überblick zu geben. Bei den herangezogenen Studien handelt es sich um unterschiedliche Forschungsarbeiten, die mit verschiedenen

Nachhilfeinstitutionen in Verbindung stehen (vgl. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2008, S. 71–73). Es werden Forschungsarbeiten von Haag, Jürgens/Dieckmann, Rudolph und weiteren aufgeführt. Allerdings bringen alle Forschungsarbeiten das Problem mit sich, dass die Ergebnisse nicht auf Aussagen zur Nachhilfe allgemein ausgerichtet sind. Aufgrund von lokalen Begrenzungen, nur kleinen Stichproben und unterschiedlicher methodischer Dokumentation, können lediglich Hinweise gegeben werden (vgl. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2008, S. 73–92). Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage der Forschungsarbeiten sagen, dass es zwar Hinweise auf positive Effekte durch Nachhilfe gibt, die Studien jedoch zu lückenhaft und unbefriedigend sind. Um tatsächliche Wirkungen und Ergebnisse in Hinblick auf Noten, Kompetenzerwerb, Motivation und Lernstrategien aufzeigen zu können, bräuchte es umfassendere und repräsentativere Studien (vgl. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2008, S. 92f.). Aufgrund vorangegangener Erläuterungen ist es nun fraglich, ob Nachhilfe eine wirkungsvolle Methode wäre, um Auszubildende der Pflege in ihrem Lernen zu unterstützen. Zur Verdeutlichung der Unterschiede von Nachhilfe und Lerncoaching dient die folgende Tabelle (vgl. Hardeland 2017, S. 20–22; vgl. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2008, S. 18–22):

| | Lerncoaching ‚WIE‘ | Nachhilfe ‚WAS‘ |
|------------------|--|--|
| Intention | Beratung, Begleitung | Vermittlung |
| Ziel | Fähigkeit und Optimierung des eigenen Lernverhaltens | Wissenslücken schließen, fachliche Inhalte erarbeiten |
| Inhalte | Lernprobleme, Lernoptimierung, Lernstrategien | lediglich fehlendes, unzureichendes Wissen wird vermittelt, Persönliche Lernstrategien spielen keine Rolle |
| Themen | Lernstoffunabhängig, ganzheitlich Lernbeeinflussende Faktoren werden mit berücksichtigt | Lernstoffabhängig, eingegrenzt |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| Formen | Einzel- oder Gruppenform möglich, verläuft horizontal = Lerncoach und Lernende begegnen sich gleichberechtigt und auf Augenhöhe | Einzel- oder Gruppenform möglich, verläuft vertikal = ‚Lehrende‘ und Lernende begegnen sich in einem hierarchischen Verhältnis, wobei der Lehrende über dem Lernenden steht |
| Methoden | Offen, auf Lernende und deren Probleme angepasst | Wissensvermittlung, auf Inhalt angepasst |
| Dauer | Prozesshaft mit ca. zwei bis sechs Sitzungen | Regelmäßig und über längeren Zeitraum |
| Ort/Zeit | Während oder nach dem Schulbetrieb möglich | Immer außerhalb des Schulbetriebs |
| Kompetenz-orientierung | Zielt auf Kompetenzen in allen Bereichen ab | Zielt lediglich auf Fachkompetenz ab |

Tabelle 1: Abgrenzung Lerncoaching - Nachhilfe (eigene Darstellung)

Die Tabelle mit den Kriterien verdeutlicht, dass eine klassische Nachhilfe im Rahmen einer Pflegeausbildung nicht funktionieren würde. Im Hinblick auf die Konstruktionsprinzipien der Ausbildung, vor allem der Kompetenzorientierung, ist der Einsatz von Nachhilfe in der Pflegeausbildung definitiv die falsche Wahl (vgl. Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG o. O. 2020, S. 12–16). Lerncoaching hingegen trägt dazu bei, dass Bildung individueller, vielfältiger und nachhaltiger gestaltet werden kann. Dadurch, dass Lernende befähigt werden, sich Wissen selbst anzueignen und ihren Lernprozess selbst zu regulieren und zu steuern findet eine aktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen statt. Dies führt dazu, dass Lernende während des Lerncoaching-Prozesses auch in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen gefordert und gefördert werden. Lerncoaching unterstützt also nicht nur das individuelle Lernen, sondern auch den individuellen Kompetenzerwerb. Sowohl im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenz als auch in der Methoden-, Personal- und Fachkompetenz. Außerdem werden die Lernenden in ihren Selbstlernkompetenzen und Reflexionsfähigkeiten gefördert. Folglich kann das Lerncoaching der Kompetenzorientierung und -

entwicklung unterstützend beitragen (vgl. Hardeland 2017, S. 32–37). Zudem ist die Lernberatung in der Pflegeausbildung in Bezug auf die Heterogenität der Lernenden durch die Unterstützung der individuellen Lerntechniken und Lernstrategien effektiver. Denn die Auszubildenden werden hierbei als Individuum gesehen und in ihren jeweiligen Bedürfnissen und ihrem aktuellen Leistungsstand wahrgenommen (vgl. Pelikan 2018, S. 107). Dräger ist der Ansicht: „Nachhilfe darf kein Ersatz für fehlende individuelle Förderung sein. Gerade die weiterführenden Schulen müssen sich noch besser auf die Vielfalt ihrer Schüler einstellen.“ (Bertelsmann Stiftung 2016). Zusammenfassend wird deutlich, dass das Lerncoaching für die Pflegeausbildung eine ideale Möglichkeit ist, die Auszubildenden individuell in deren Lernen zu begleiten und zu unterstützen, außerdem bietet es den Lernenden mehr Sicherheit und Bewältigung in deren Lernprozessen.

3.3 Lerncoaching in der Pflegeausbildung

Lerncoaching bekommt bundesweit an den Berufsfachschulen für Pflege immer mehr Aufmerksamkeit. Durch den Wandel des Lehrens und Lernens und den damit verbundenen neuen Lehr- und Lernkulturen findet Lernberatung oft in gewisser Weise beiläufig und unbewusst statt. Lerncoaching kann in der Pflegeausbildung gewinnbringend genutzt werden und trägt zu einem gelingendem Lernen und einer Innovations- und Zukunftsfähigkeit der Berufsfachschulen bei (vgl. Maurer 2021, S. 195f.). Dabei kann Lerncoaching an den Pflegeschulen auf zwei unterschiedlichen Wegen stattfinden. Einerseits kann eine professionelle Lernberatung stattfinden, in welcher die Strukturen und Kriterien des Lerncoachings eingehalten werden. Andererseits könnte, um vor allem der Heterogenität der Lerngruppen gerecht zu werden, Lernberatung in pädagogische Konzepte und didaktische Modelle eingebunden werden. Hierbei handelt es sich dann eher um ein Gruppencoaching, welches in den eigentlichen Unterricht eingebettet ist. Dabei werden Lehr- und Lernarrangements entwickelt, in welchen sich Lernende „[...] frei entfalten, angstfrei lernen und mit Hilfe von Lernintentionen die eigenen Ziele verfolgen können.“ (Maurer 2021, S. 199). Um diesen Weg an den Pflegeschulen zu integrieren, müssen verschiedene Ansatzpunkte beachtet werden. So sollten für alle Lehrenden Fortbildungen zu theoriefundierten Beratungsansätzen und Gesprächsführungstechniken angeboten werden. Ziel ist es, Beratungskompetenzen der Lehrenden zu vertiefen und weiter auszubauen.

Außerdem sollten offene Lernformen wie: Projektaufgaben, Lernaufgaben oder Lerntagebücher eingeführt werden. Zudem sollten Lernsituationen immer unter folgenden Aspekten ausgerichtet sein: Orientierung an Lerninteressen, Reflexion, Kompetenzen und Partizipation. Zuletzt ist ein wichtiger Aspekt, sich im Team auszutauschen und sich einem gemeinsamen Verständnis dieser Ansatzpunkte und der Idee dieser Art von Lernberatung bewusst zu werden (vgl. Maurer 2021, S. 195–200). Da es sich bei diesem Ansatz jedoch eher um eine Lernprozessbegleitung im Rahmen des Unterrichts handelt, ist der professionellere Ansatz der Lernberatung im Rahmen der Pflegeausbildung nochmal genauer anzuschauen. Laut Hameyer muss: „Lerncoaching an einem Punkt ansetzen, wo es etwas bietet, was andere Methoden nicht können (*Mehrwert*).“ (Hameyer 2018, S. 13). Lerncoaching geht also „[...] über die übliche Didaktisierung des Lehrens und Lernens hinaus.“ (Pallasch und Hameyer 2012, S. 10). Ziel ist folglich, auch an den Berufsfachschulen für Pflege ein professionelles Lerncoaching zu etablieren. Grundsätzlich kann Lerncoaching an allen Schulen, (Fach)Hochschulen, Berufsschulen/Ausbildungsbetrieb oder an anderen Bildungseinrichtungen angeboten werden. Um Lerncoaching nun erfolgreich an Pflegeschulen zu integrieren, benötigt es einige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen (vgl. Pelikan 2018, S. 108f.). Hardeland fasst dabei fünf Voraussetzungen zusammen: Freiwilligkeit, Neutralität, Vertraulichkeit, Transparenz, Ressourcen. Die Freiwilligkeit meint dabei die eigene Entscheidung der Teilnahme der Lernenden. Das heißt, die Lernenden dürfen selbst entscheiden, ob diese Lerncoaching nutzen möchten oder nicht. Mit Neutralität wird die Unabhängigkeit des Lehrenden bzw. des Coaches beschrieben. Dieser sollte dem Lernenden neutral gegenüberstehen. Vertraulichkeit meint in gewisser Weise die Schweigepflicht. Lerncoachinginhalte sind vertraulich und sollten nicht weitergegeben werden. Eine weitere wichtige Voraussetzung ist, dass Lerncoaches ihr Vorhaben transparent machen und den Lernenden in der Methodenwahl mitentscheiden lassen. Zuletzt spielen die Ressourcen eine wichtige Rolle, das heißt, wie sehen zeitliche, personelle und räumliche Ressourcen aus (vgl. Hardeland 2017, S. 25f.). Übertragen auf die Pflegeschulen sind darüber hinaus noch weitere grundlegende Aspekte wichtig (vgl. Pelikan 2018, S. 108f.; vgl. Holtschmidt 2021, S. 205f.):

- Den Lernenden sollte von Beginn an der Ausbildung eine akzeptierende und empathische Grundhaltung der Lehrenden vermittelt werden, schließlich ist dies später die Basis, auf der das Lerncoaching aufbaut.
- Die Lehrenden sollten die Lernunterstützung als einer der Aufgaben ihres Berufes akzeptieren und sich der eigenen Haltung dazu bewusstwerden.
- Es sollten teaminterne Fortbildungen bzw. Schulungen und grundlegende praktische Übungen zum Thema Lerncoaching angeboten werden, sodass alle Lehrende Lerncoaching durchführen können.
- Es sollte eine Reflexionsbereitschaft seitens Lehrender und Lernender herrschen.
- Es sollten zeitliche Ressourcen zur Durchführung von Lerncoaching eingeräumt werden.
- Es sollten personelle Ressourcen geschaffen werden. Hier empfiehlt der Entwurf des Gesetzes zur Reform der Pflegeberufe in § 9, den Personalschlüssel von 1:20 auf 1:15 zu erhöhen (eine hauptberufliche Vollzeitstelle auf 20 bzw. 15 Lernenden)
- Es sollten räumliche Ressourcen geschaffen werden. Lerncoaching benötigt im besten Fall einen hellen, freundlich gestalteten Raum, der Platz für die coachende Person und Lernende bietet.
- Es sollten unterschiedliche Materialien besorgt werden, um unter anderem verschiedene Methoden umsetzen zu können. Eine Auswahl hierzu lässt sich im Shop von Hardeland finden.
- Den Auszubildenden sollte bewusst sein, dass an der Schule Lerncoaching angeboten wird. Das Angebot könnte bspw. zu Beginn der Ausbildung im Rahmen einer Unterrichtseinheit vorgestellt werden.

Wenn nun die fünf Voraussetzungen nach Hardeland und die Voraussetzungen speziell für Pflegeschulen betrachtet werden, fällt schnell auf, dass vor allem der Aspekt mit den Ressourcen von Bedeutung ist. Das wohl größte Problem, Lerncoaching an Pflegeschulen zu etablieren sind die fehlenden Ressourcen, sowohl zeitliche als auch personelle. Eingebettet ist hier auch die Frage der Implementierung in die Organisations- und Schulentwicklung. Lerncoaching zu implementieren, benötigt viel Zeit und gleichzeitig den Willen der Institution und des Teams. Seit der Umstrukturierung zur generalistischen Ausbildung erlebt die

Schulentwicklung einen großen Auf- und Umschwung. Dieser könnte nun trotz der Ressourcen-Knappheiten als Chance gesehen werden, um Lerncoaching an Pflegeschulen zu integrieren (vgl. Nicolaisen 2013, S. 177–181). Hameyer zeigt in seinem Artikel „Lerncoaching unterwegs“ auf, wie Lerncoaching im Zusammenhang mit verschiedenen Strategien etabliert werden kann. Im Hinblick auf die verschiedenen Etablierungsstrategien, welche er aufführt, wäre für die Pflegeschulen zunächst eine Fokussierungsstrategie in Erwägung zu ziehen. Hierbei wird sich in der Etablierung zunächst auf einzelne Schwerpunkte fokussiert (vgl. Hameyer 2018, S. 8–14). Für die Pflegeausbildung wäre es dann sinnvoll, sich auf einzelne Herausforderungen bzw. Abschnitte der Ausbildung zu fokussieren, wie z. B. die Zeit nach der Zwischenprüfung mit Vorbereitung auf die Abschlussprüfung. Wichtig ist es, frühzeitig ein Lerncoaching in Anspruch zu nehmen und nicht erst kurz vor der Abschlussprüfung, denn wie sich gezeigt hat, haben sich bis dahin falsche Lernmuster und -strategien bereits gefestigt. Deshalb bietet die Zeit nach der Zwischenprüfung einen guten Zeitpunkt (vgl. Pelikan 2018, S. 107f.). In Deutschland bieten mittlerweile einzelne Berufsfachschulen für Pflege professionelles Lerncoaching als Teil der Ausbildung an und berichten über positive Erfahrungen. Unter anderen z. B. der Pflegecampus Regensburg, die Berufsfachschule des Klinikum Kulmbachs, die Berufsfachschule des Uniklinikums Bonn, oder am Bildungscampus Koblenz. Es sollte jedoch im Interesse aller Pädagogen sein, der Beratung und Begleitung von Auszubildenden in deren Lernprozessen auch ohne eine Lerncoaching-Weiterbildung offen gegenüberzustehen. Um zu zeigen, wie Lerncoaching um- und eingesetzt werden kann, wie es im Allgemeinen abläuft und welche weiteren grundlegende Kenntnisse zu beachten sind zeigt das nachfolgende Unterkapitel.

3.4 Wie Lerncoaching gelingt

Generell erfolgt Lerncoaching als Prozess und inkludiert dabei mehrere Sitzungen. In Folgendem beziehen sich die Kriterien nach dem Vorgehen von Lerncoaching nach Hardeland und den Kriterien von Nicolaisen. Grundlegend besteht das Lerncoaching aus einem Zyklus der Anbahnung, der Durchführung und eines Abschlusses. Wobei sich die Durchführung in weitere sechs einzelne Schritte aufgliedert. Insgesamt sind es ca. zwei bis sechs Sitzungen á 15-90 Minuten. Die Abstände der Sitzungen variieren zwischen einer bis sechs Wochen. Dabei können

sich jedoch Dauer und Intervalle je nach Bedarf des Lernenden und dessen Anliegen unterscheiden. Jeder Coachingprozess ist eigen und verläuft individuell. Dennoch hilft es sowohl der coachenden Person als auch dem Lernenden sich an den Phasen zu orientieren (vgl. Hardeland 2017, S: 52; vgl. Nicolaisen 2013, S. 175f.). Nachfolgend werden die einzelnen Zyklen genauer beschrieben:

Anbahnung

Noch vor der ersten Sitzung findet immer ein Erstkontakt zwischen Lerncoach und Coachee statt. Dabei ist es wichtig, den Lernenden immer gleichberechtigt gegenüberzutreten und die Freiwilligkeit zu gewähren (vgl. Hardeland 2017, S. 52f.). Beim Erstkontakt erfolgt zusätzlich eine Auftragserklärung. Zwar zählt dies noch nicht zum eigentlich Lerncoaching-Prozess, dennoch soll dadurch ein erstes Kennenlernen stattfinden, sowie Themen, Anliegen, Vorstellungen oder Erwartungen geäußert werden. Ziel der ersten Annäherung soll es sein, spätere Enttäuschungen, falsche Hoffnungen oder unrealistische Ziele vorab des Prozesses aufzudecken bzw. zu vermeiden. Gleichzeitig kann dem Lernenden die Arbeitsweise vorgestellt werden, sodass ein erster Eindruck entstehen kann. Zudem sollten Rahmenbedingungen vorgestellt werden. Hierzu zählen z. B. der ungefähre Zeitrahmen, der Umgang mit den Informationen, die Neutralität und das Rollenverständnis (vgl. Nicolaisen 2013, S. 175f.). Gerade im Setting der Pflegeausbildung ist es wichtig, die Rahmenbedingungen zu klären. Im alltäglichen Schulleben treffen Lehrende und Lernende meist in einem vertikalen Verhältnis aufeinander. Das Lerncoaching verläuft jedoch auf horizontaler Ebene. Das heißt, Lerncoach und Lernende treffen sich auf Augenhöhe.

Durchführung

Nun beginnt der eigentliche Lerncoaching Prozess, welcher sich nochmals in sechs Phasen unterteilt. Dabei strecken sich die sechs Phasen über mehrere einzelne Lerncoaching-Sitzungen und können dabei abweichend verlaufen. Das heißt, die Phasen verlaufen zwar fließend, jedoch sind Rücktritte in vorherige Phasen ebenso möglich (vgl. Hardeland 2017, S. 54). Nachfolgend werden die einzelnen Schritte genauer beleuchtet. Eine zusammenfassende Übersicht der sechs Schritte befindet sich im Anhang.

1. Kontakt herstellen

Die Kontakt Herstellung findet im Normalfall zu Beginn jeder Sitzung statt. In der aller ersten Sitzung hat diese Phase eine hohe Bedeutung. Sie hat das Ziel eine vertrauensvolle Basis zu schaffen. Der Beziehungsaufbau kann z. B. durch Smalltalk mit Themen aus dem Alltag oder der Schule geschaffen werden. Da Lernende anfangs oft unsicher sind, sollte ihnen viel Aufmerksamkeit signalisiert werden, um Unsicherheiten abzubauen. Darauf aufbauend ist es essenziell, auf Basis einer offenen und ehrlichen Kommunikation ein Arbeitsbündnis aus Augenhöhe mit den Lernenden herzustellen (vgl. Hardeland 2017, S. 54f.; vgl. Nicolaisen 2013, S. 175f.).

2. Anliegen erfassen // Anknüpfen an vorherige Sitzung

Die zweite Phase knüpft direkt an die erste an. Hierbei geht es um das Hineinversetzen in die Situation des Lernenden, Verständnis zu zeigen und das Anliegen des Lernenden herauszufinden. Oft fällt es den Lernenden schwer, das Anliegen genau zu beschreiben. Geduld, Empathie und Vertrauen sind hierbei wichtig. Hilfe beim Sortieren und Aussprechen der Gedanken und der Themen kann den Lernenden durch Techniken wie Verbalisieren oder Paraphrasieren dann helfen (vgl. Nicolaisen 2013, S. 175f.). Als Lerncoach ist es in dieser Phase Aufgabe, aktiv zuzuhören und die Gedanken und mögliche Probleme herauszufiltern. Wichtig ist es, dabei aufmerksam zu sein und die wesentlichen Aspekte zu identifizieren. Ziel ist es, am Ende der Schilderung ein klares Anliegen bzw. Problem zu formulieren, welches im weiteren Lerncoaching-Prozess bearbeitet wird. Das Problem sollte dabei so konkret wie möglich formuliert sein und könnte z. B. anhand einer Schlagzeile, eines Film-, Musik-, oder Serientitels festgelegt werden (vgl. Hardeland 2017, S. 55f.).

3. Ziel(e) formulieren

Hardeland nennt diese Phase das ‚Herzstück‘ des Lerncoaching-Prozesses. Es ist der wichtigste Baustein für die weiteren Einheiten. Daher sollte dieser Phase viel Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das Ziel sollte immer eindeutig, Kriterien gerecht, präzise, wünschenswert und detailliert formuliert sein. Es sollte versucht werden, mit der Formulierung die Emotionen des Lernenden anzusprechen. Dies benötigt wieder viel Geduld, Empathie und auch Kreativität des

Lerncoaches. Lernende sollten in der Zielformulierung unterstützt werden. Folgende Fragen können dabei helfen (vgl. Hardeland 2017, S. 56–58):

- Welches Ziel hast du hier im Lerncoaching?
- Was möchtest du im Lerncoaching erreichen?
- Was wäre am Ende ein gutes Ergebnis für dich?

Bei der Zielformulierung sollten die unterschiedlichen Formen der Formulierung beachtet werden. Ein praktisches Instrument zur Orientierung und Differenzierung ist die Zielformulierung nach Storch. Storch unterscheidet dabei auf drei Ebenen: Haltungs-/Mottoziel, Ergebnisziel und Verhaltensziel (vgl. Storch 2009, S. 169). Mit diesen Formen lässt sich im Lerncoaching gut arbeiten. Die inhaltlichen Aspekte gibt der Lernende vor. Die formalen Kriterien sollten von der coachenden Person beachtet werden. Des Weiteren sind für eine gelingende Zielformulierung weitere Kriterien zu beachten. Zum einen sollten die Lernenden die eigene Kontrolle über ihr Lernziel haben. Das heißt, Lernende können ihr Ziel zu 100% selbst beeinflussen. Außerdem sollte es sich immer um ein Annäherungsziel handeln. Annäherungsziele sind, im Gegensatz zu Vermeidungszielen, immer positiv beschrieben. Ein Annäherungsziel beschreibt also immer einen gewünschten positiven Zielzustand (vgl. Nicolaisen 2017, S. 70f.). Das dritte Kriterium ist nach Hardeland der somatische Marker. Somatischer Marker meint damit ein Diagnoseinstrument bezogen auf die Verfassung der Lernenden. Lernende sollten in Zusammenhang mit der Zielformulierung immer positive, zustimmende Körperreaktionen und Emotionen zeigen. Mit gezielten Fragen, wie z. B.: „Wie fühlt sich das für dich an?“ könnte dies hinterfragt werden. Die Suche nach einem Ziel und dessen Formulierung kann mit verschiedenen Methoden verbunden werden. Nach konkreter Zielformulierung wissen dann beide Parteien, wohin die Reise gehen soll (vgl. Hardeland 2017, S. 59–61).

4. Handlungsstrategien und Lösungen entwickeln

Im nächsten Schritt des Lerncoaching-Prozesses werden Lösungen und passende Handlungsstrategien entwickelt, um die aufgestellten Ziele zu verfolgen (vgl. Hardeland 2017, S. 61). Bekanntlich führen viele Wege nach Rom. So gibt es für ein Problem auch verschiedene Lösungsstrategien. Als Lerncoach ist es nun wichtig, in der Funktion der ‚Steuerung‘ aktiv zu werden. Jedoch sollten Lernende

nie in eine Richtung gelenkt werden. Es ist wichtig, dass Lerncoach und Lernende gemeinsam eine Lösungsidee und passende Handlungsstrategien entwickeln. Zudem sollten dabei immer vorhandene Ressourcen genutzt werden. Dabei ist es wichtig, herauszufinden, welche Ressourcen zur Verfügung stehen und welche bei der Problemlösung bzw. Zielerreichung nützlich sein könnten. Dabei sollten auch die externen Unterstützungen (Familie, Freunde, Klassenkameraden) mit einbezogen werden. Insgesamt sollten so viele Ressourcen wie möglich genutzt und aktiviert werden (vgl. Nicolaisen 2013, S. 175f.; vgl. Hardeland 2017, S. 82f.). Die eigentliche Strategie zur Lösungsfindung und deren Handlungen unterteilt Hardeland nochmals in mehrere Einzelschritte, wobei sich diese in der Praxis miteinander vermischen und nicht strikt voneinander getrennt werden. Zunächst werden Lösungsideen entwickelt. Das heißt es werden genaue Strategien zur Lösung des Problems gesucht, sogenannte Handlungsstrategien. In diesem ersten Schritt werden die Lernenden zur Suche nach Maßnahmen angeregt. Dies kann durch unterschiedliche Methoden, wie z. B. der ‚Lösungsmatrix‘, einem ‚Brainstorming‘ oder durch einen ‚Mini-Input‘ geschehen (vgl. Hardeland 2017, S. 63–65). Nachdem verschiedene Lösungen gesammelt wurden, werden diese anschließend genauer konkretisiert. Auch hier können verschiedene Methoden angewandt werden. Als sehr effektiv hat sich in diesem Schritt die ‚Wenn-Dann-Methode‘ bewährt. Dabei werden die Lösungen in Wenn-Dann-Pläne konkretisiert. Dies hilft den Lernenden die Handlungsstrategien besser und mühleloser in den Alltag zu integrieren. Die Integration oder Übertragung der Strategien in den Alltag der Lernenden ist der dritte Schritt. Für die Umsetzung haben sich so genannte Erinnerungshilfen, z. B. in Form von Post it´s am Kühlschrank oder am Schreibtisch oder Erinnerungen auf das Handy bewährt. Zudem könnte in Form von ‚Hausaufgaben‘ Erinnerungshilfen geschaffen werden. Hierbei ist es wichtig, den Lernenden zu verdeutlichen, dass die Umsetzung der Strategien in den Alltag Zeit braucht, sonst sind diese schnell enttäuscht und entmutigt (vgl. Hardeland 2017, S. 65–67). Im letzten Schritt der Handlungs-/Lösungsstrategien-Entwicklung wird die Umsetzung aufgearbeitet. Genauer gesagt heißt das, dass mit den Lernenden die Strategien, welche im Alltag umgesetzt und erprobt wurden, reflektiert werden. Es wird besprochen, was gelungen ist, wo es Probleme gab, welche Schwierigkeiten aufgetaucht sind und ob es Rückschläge gab. Dabei ist es wichtig, als Lerncoach schon kleine Veränderungsschritte zu würdigen und zu schätzen. Gegebenenfalls

(ggf.) wird in diesem Schritt nochmal nach anderen Lösungen gesucht und gefunden (vgl. Hardeland 2017, S. 67). Eine übersichtliche Darstellung der einzelnen Schritte ist im Anhang zu finden.

5. Ergebnisse zusammenfassen

Die vorletzte Phase findet am Ende jeder Lerncoaching-Sitzung statt und dient der Zusammenfassung der einzelnen Sitzungen und Bearbeitungsprozesse. In diesem Zusammenhang können zudem mögliche Hausaufgaben besprochen werden. Dabei sollen diese nicht der Kontrolle dienen, sondern den Lernenden Mut machen und zum Ausprobieren einladen. Deshalb sollten Aufgaben für zu Hause immer gemeinsam vereinbart werden. Mit dieser Phase wird zudem die Lerncoaching-Sitzung inhaltlich beendet (vgl. Nicolaisen 2013, S. 175f.; vgl. Hardeland 2017, S. 68).

6. Reflexion und Feedback

Zur finalen Beendigung einer Lerncoaching-Sitzung dient eine kurze Reflexion. In dieser stehen die Zusammenarbeit und der Ablauf der Coaching-Sitzung im Fokus. Reflektiert werden sollte, was gut in der Sitzung war, was weniger gut gelaufen ist und was ggf. in der nächsten Sitzung besser laufen sollte. Zusätzlich empfiehlt sich ein wertschätzender Abschlusskommentar des Lerncoaches, um den Lernenden zu motivieren und zu stärken. Ziel dieser letzten Phase ist es, die wechselseitige Zufriedenheit von Lerncoach und Lernenden zu erfassen (vgl. Hardeland 2017, S. 68f.).

Abschluss

Der gesamte Lerncoaching-Prozess wird beendet, wenn der Lernende das Ziel und die passenden Verhaltensweisen erreicht hat. Dabei entscheidet der Lernende selbst, ob und wann das Ziel erreicht ist. Der Lerncoaching-Prozess wird dann jedoch nicht einfach so beendet, sondern ausführlich und würdig reflektiert. Dazu werden die gesamten Ergebnisse und Erfolge miteinbezogen. Es findet also eine Gesamtauswertung statt. Die Inhalte können sich dabei auf die Thematik, dem methodischen Vorgehen, dem Prozess an sich und dem Ergebnis beziehen. Der Abschluss kann methodisch frei gestaltet werden. Möglichkeiten der Gestaltung wären ein einfaches Gespräch, die Nutzung von verschiedenen Vorlagen oder der

Einsatz von Feedback-Karten. Bei einem Gespräch könnten mögliche Auswertungsfragen sein (vgl. Hardeland 2017, S. 70–72):

- Welche Entwicklung konntest du bei dir feststellen?
- Was waren für dich die wichtigsten Punkte in diesem Prozess?
- Welche Methode war für dich hilfreich?
- Welche Schwierigkeiten ergaben sich für dich während des gesamten Prozesses?
- Gibt es etwas, das dir gefehlt hat?

Hier sollte die Gesamtauswertung wieder mit einem Lob oder Kompliment seitens des Lerncoaches an den Lernenden beendet werden. Dies kann sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen, sollte jedoch in jedem Fall authentisch, ehrlich und wohlwollend sein. Abschließend ist es noch wichtig zu erwähnen, dass sich auch die coachende Person Feedback über den Lerncoaching-Prozess von den Lernenden einholen kann. Dies dient der Verbesserung der Qualität und ist vor allem zu Beginn des Lerncoaching Daseins wertvoll. Mittels einem Gespräch mit gezielten Fragen an den Lernenden, einem Feedbackbogen zum Ausfüllen oder anhand von Feedback-Karten könnte sich die Rückmeldung eingeholt werden (vgl. Hardeland 2017, S. 70–73).

4. Ein Lerncoaching-Konzept für die generalistische Ausbildung

4.1 Eine grundlegende Einführung in das Konzept

In den vorherigen Kapiteln wurde erläutert, wie Lerncoaching in der Pflegeschule etabliert werden kann. Zudem wurden allgemeine Tipps gegeben und das Verfahren des Lerncoaching-Prozesses beschrieben. Auf diesen Grundlagen zeigt nun das folgende Konzept ein Beispiel für einen Lerncoaching-Prozess. Dieses kann wie eine ‚Gebrauchsanweisung‘ genutzt werden. Anhand eines Fallbeispiels aus dem Schulalltag wird die Einheit Schritt für Schritt inklusiver möglicher Methoden erklärt. Der Leitfaden ist für den Zeitraum nach der Zwischenprüfung angedacht, als mögliche Unterstützungsmaßnahme. Das heißt der Leitfaden findet ab dem Zeitpunkt nach der Zwischenprüfung bis zum Zeitpunkt vor der Abschlussprüfung Anwendung. Vorweg ist hierzu anzumerken, dass sich das Lernverhalten und die Probleme sicher nicht ganz be- bzw. aufarbeiten lassen können. Dennoch zeigen oft schon kleine Änderungen eine große Wirkung. Der Leitfaden basiert auf dem Problem der Sprachbarriere und wie im Hinblick darauf das Lernen inklusive Lernverhalten und Lernhindernissen verbessert werden kann. Ein wichtiger Aspekt dabei ist, wie eigene Ressourcen aufgedeckt und genutzt werden können. Die Anweisung kann folglich auf jeden Auszubildenden mit Sprachproblemen bezogen und angewendet werden. Darüber hinaus ist es ebenso denkbar, den Leitfaden auf Lerncoaching-Sitzungen mit anderen Problemen zu übertragen. Hierbei sind womöglich kleine Änderungen zu treffen. Außerdem ist anzumerken, dass jeder Prozess anders verläuft. Das heißt, die Anzahl der Sitzungen und der Zeitraum zwischen den Sitzungen ist individuell festzulegen. Anzunehmen ist, dass aufgrund der Sprachproblematik auch das Lerncoaching langsamer als normal ablaufen wird. Dadurch, dass zwischen Zwischenprüfung und Abschlussprüfung weniger als ein Jahr liegen, ist der Lerncoaching-Prozess maximal auf ein halbes Jahr reduziert. Mit dem Leitfaden kann grundsätzlich jede pflegepädagogische Fachkraft arbeiten. Eine Lerncoaching-Weiterbildung ist nicht erforderlich. Der Leitfaden ist so konzipiert, dass er in Verbindung mit den bisher erklärten Grundlagen anwendbar ist. Das Konzept basiert auf den wissenschaftlichen Kenntnissen von Hardeland.

4.2 Fallbeispiel ‚Nakoma‘

Das Fallbeispiel ist als Narrativ dargestellt. Es handelt sich um eine Schülerin an einer Pflegeschule in Bayern. Geschrieben wurde es von einer Lehrperson, welche die Auszubildende begleitet. Aufgrund des Datenschutzes wird weder die Schule noch der richtige Name der Schülerin genannt. Sonstige Aussagen und Beschreibungen basieren auf wahren Begebenheiten:

Nakoma ist Auszubildende an unserer Berufsfachschule. Sie ist 27 Jahre alt und kommt ursprünglich aus Indien. Nakoma kam vor 4 Jahren nach Deutschland, mit dem Wunsch hier die Ausbildung zur Pflegefachkraft abzuschließen und in Deutschland wertvolle Erfahrungen zu sammeln. Ob Nakoma nach der Ausbildung in Deutschland bleibt, weiß sie aktuell noch nicht. Nakoma hat in Indien Abitur gemacht. Durch das ausländische Anerkennungsverfahren ihrer Zeugnisse konnte Nakoma zur Ausbildung zugelassen werden. In ihrem ersten Jahr in Deutschland hat Nakoma verschiedene Praktika absolviert. Unter anderem in einem Pflegeheim. Ihr Ziel war es, zunächst Erfahrungen zu sammeln und vor allem die deutsche Sprache kennenzulernen. Im Laufe ihres ersten Jahres in Deutschland bewarb sich Nakoma dann an unserer Berufsfachschule für Pflege mit den ausreichenden Voraussetzungen des Abiturs und des B2-Sprachzertifikats. Seit September 2020 ist Nakoma nun Auszubildende zur Pflegefachfrau. Nakoma hatte von Beginn an Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Fachliche Ausdrücke, Sinnzusammenhänge und vor allem das Lesen von Texten fallen Nakoma sehr schwer. Dies spiegelte sich von Beginn an, in ihren Noten wider. Im theoretischen Teil der Ausbildung hat die Auszubildende überwiegend Noten im Bereich von befriedigend bis ungenügend. Trotz dessen ist Nakoma eine sehr engagierte Schülerin und gibt nicht auf. In der praktischen Ausbildung ist Nakoma ebenfalls sehr engagiert und schneidet in den praktischen Prüfungen mit guten bis befriedigenden Leistungen ab. Schwierigkeiten in der praktischen Ausbildung liegen vor allem im Lesen und Schreiben von Unterlagen oder der Dokumentation von zu Pflegenden. In der theoretischen Zwischenprüfung, welche im Sommer 2022 gelaufen ist, hat Nakoma leider mit einer Note 5 (mangelhaft) abgeschnitten. Da die Gesetzeslage es vorsieht, bei Gefährdung des Ausbildungserfolges und der unzureichenden Leistung in der Zwischenprüfung Maßnahmen zu ergreifen, wird

nun unsere Schule gemeinsam mit Nakoma überlegen, wie es geschafft werden kann, dass Nakoma die Ausbildung (erfolgreich) abschließt.

4.2.1 Analyse des Fallbeispiels

Um im Folgenden einen genauen und individuellen Leitfaden zur Beratung und Unterstützung von Nakoma aufzeigen zu können, ist zunächst Nakomas Situation zu analysieren. Da sich der Leitfaden auf die theoretische Ausbildung fokussiert, wird lediglich die theoretische Ausgangslage von Nakoma genauer aufgezeigt. Wie beschrieben hat Nakoma zwar ein B2-Zertifikat, aber trotzdem noch große Schwierigkeiten in der deutschen Sprache. Vor allem beim Lesen und Verstehen von Texten hat sie Probleme. Dementsprechend versteht Nakoma möglicherweise die Texte falsch oder nicht richtig in deren Zusammenhang. Auch Prüfungsfragen könnten folglich falsch verstanden werden. Daraus ergibt sich, dass die schlechten Noten von Nakoma nicht an fehlendem Wissen liegen könnten, sondern an dem nicht oder falsch Verstehen von Fragen, oder an ihrer falschen Ausdruckweise. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass das Lerncoaching hier Grenzen aufzeigt. Lerncoaching dient nicht dazu, mit Nakoma Sprachdefizite aufzuholen oder an ihren Sprachkenntnissen zu arbeiten. Ziel ist es, das Lernverhalten zu analysieren und zu optimieren. Nun können sich die schlechten Noten von Nakoma stark auf ihre Motivation und auf ihre Emotionen auswirken. Trotz großer Bemühungen von Nakoma schreibt sie überwiegend schlechte Noten. Dadurch kann die extrinsische Motivation stark sinken. Hinzu kommen höchstwahrscheinlich negative Emotionen wie, Frustration, Verzweiflung und die Angst vor dem Nicht Bestehen der Ausbildung. Die Kombination dieser negativen Emotionen und der sinkenden extrinsische Motivation könnte sich drastisch auf das Lernen und die Lernprozesse von Nakoma auswirken. Nakoma würde nach und nach immer weniger Lust zum Lernen verspüren und der Lernprozess würde stagnieren. Folglich würden die Noten weiterhin schlecht bleiben und die Gefahr, die Ausbildung nicht zu bestehen würde weiter steigen. Jedoch ist beschrieben, dass Nakoma bisher sehr engagiert ist. Deshalb ist davon auszugehen, dass die intrinsische Motivation von Nakoma weiterhin hoch ist. Das heißt in diesem Fall ist es sehr wichtig, mit dem hohen Engagement und der intrinsischen Motivation zu arbeiten und diese gekonnt mit einzubeziehen. Außerdem ist es bei Nakoma wichtig, vorhandene Ressourcen herauszuarbeiten und diese zu nutzen. Womöglich ist sich Nakoma über ihre

eigenen Ressourcen gar nicht bewusst. Zuletzt ist es ebenfalls wichtig, positive Emotionen anzusprechen und die extrinsische Motivation wieder zu steigern. Genau das könnte nun mit Nakoma in einem Lerncoaching-Prozess erarbeitet und schrittweise umgesetzt werden.

4.3 Auf dem Weg zum erfolgreichen Abschluss

Nachfolgend wird erläutert, wie der Prozess mit Nakoma ablaufen und wie sich Nakomas Lernprozess positiv entwickeln könnte.

Anbahnung

Die Anbahnung erfolgt in diesem Fall in dem Beratungsgespräch nach der Zwischenprüfung, welche Nakoma mit der Note 5 abgeschlossen hat. Dabei sollten zunächst Gedanken, mögliche Gründe und weitere Anliegen von Nakoma zur Sprache kommen. Im Anschluss daran könnte Nakoma das Lerncoaching als Unterstützungsmaßnahme vorgestellt werden. Dieses Gespräch könnte dann mit der Vereinbarung eines ersten Termins abgeschlossen werden. Es empfiehlt sich, diesen zeitnah und noch während des Theorieblocks zu vereinbaren. Außerdem sollte zu diesem Zeitpunkt klar sein, welche Lehrkraft das Lerncoaching mit Nakoma durchführen wird.

Durchführung

Vorweg ist zu erwähnen, dass die Sitzungen inhaltlich überschaubar sein sollten, um Nakoma nicht zu überfordern. Zudem läuft das tägliche Schulleben mit weiteren Leistungsnachweisen und Aufträgen weiter. In gewisser Weise ist das Lerncoaching eine zusätzliche Anforderung an Nakoma. Generell sollte eine Sitzung ca. 60 Minuten dauern. Es empfiehlt sich, zwischen Sitzung eins und Sitzung zwei einen Abstand von zwei Wochen einzuplanen. Zwischen den Sitzungen drei, vier, fünf und sechs wären jeweils drei Wochen Abstand sinnvoll. Das hat den Grund, dass die Umsetzung der Maßnahmen in den Alltag Zeit benötigt. Dabei ist darauf zu achten, dass die Sitzungen, während des Theorieblocks laufen, schließlich soll der Lernprozesse des theoretischen Lernens optimiert werden. Zu jeder Sitzung wird sich in dem dafür vorgesehenen Raum, wie er in Kapitel 3.3 beschrieben ist, getroffen.

Möglicher Verlauf der ersten Sitzung:

Um zunächst eine vertrauensvolle Basis zu schaffen, sollte mit einem kurzen ‚Türöffner‘ gestartet werden. Es ist davon auszugehen, dass Nakoma sich während des Prozesses erst so richtig öffnet, wenn sie der coachenden Person gegenüber Sympathie verspürt. Diese gilt es dann zu festigen und auszubauen. Vor allem aber geht es auch darum, vorhandene Aufregung seitens Nakoma zu lösen. Inhaltlich wären hierzu Fragen aus dem aktuellen Schulleben denkbar, wie bspw.:

- „Wie geht’s dir aktuell in deiner Klasse?“
- „Welches Thema gefällt dir denn momentan am besten?“
- „Gibt es ein Thema, das dir schwer fällt / mit welchem du nicht so viel anfangen kannst?“

Es wäre denkbar, dass Nakoma so bereits erste wichtige Informationen preis gibt. So könnte die coachende Person einen Eindruck darüber gewinnen, welche Gedanken und Empfindungen Nakoma hat. Im besten Fall könnte es sein, dass es Nakoma in der Klasse gut geht und dass sie sich wohl fühlt. Sie habe auch zwei Freundinnen in der Klasse, mit welchen sie die Zeit in der Schule verbringt. Ebenso könnte Nakoma erzählen, dass ihr die Ausbildung große Freude bereitet und sie sehr interessiert ist. So gut wie alle Themen fände sie spannend. Allerdings habe sie das Problem mit der deutschen Sprache und dem Verstehen von Texten, vor allem wenn diese länger sind. Darüber hinaus könnte Nakoma Ängste wegen der schlechten Noten äußern. Nachdem eine erste vertrauensvolle Basis geschaffen wurde, würde anschließend das Anliegen von Nakoma erfasst und das Problem, welches sie eben bereits angeschnitten hatte, herausgefiltert werden. Hierzu bittet die coachende Person, dass Nakoma zunächst ihre Gedanken und Anliegen mittels einer ‚Mindmap‘ notiert. Eine Vorlage würde Nakoma vermutlich helfen, denn diese zielt darauf ab, die Sortierung der Gedanken zu erleichtern. Die ‚Mindmap‘ könnte am Ende folgendermaßen ausschauen:

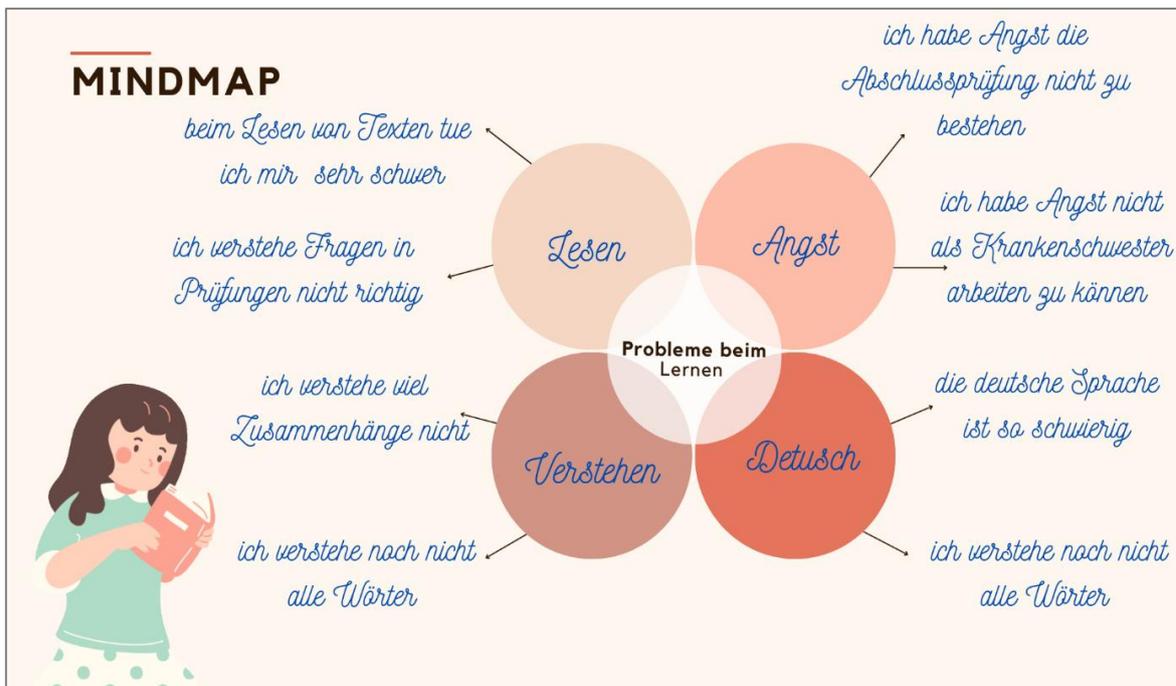


Abbildung 1: Mögliche ‚Mindmap‘ von Nakomas Gedanken, (eigene Darstellung), Hinweis: Die Vorlage ist im Anhang zu finden

Nachdem alle Probleme festgehalten sind, sollte das zentrale Problem herausgefiltert werden. Mittels Problemformulierung via ‚Schlagzeile‘ kann das Problem final festgehalten werden. Die Methode basiert, wie bereits der Name verrät, auf Schlagzeilen, wie sie aus Zeitungen bekannt sind. Das Problem wird mittels eines aussagekräftigen und präzisen Titels auf die wichtigsten Faktoren reduziert. Dafür wird sich in die Perspektive einer journalistischen Person versetzt, welche eine Überschrift für einen Artikel finden muss. Diese sollte die wesentlichen Aspekte des Artikels auf den Punkt bringen. Es sollte sich dabei immer die Frage gestellt werden, was die Schlagzeile beinhalten muss, dass auch Außenstehende die Situation verstehen würden. Als Hilfestellung und Inspiration können verschiedene Zeitungen ausgelegt werden (vgl. Prohaska 2013, S. 88-90). Folgende Schlagzeilen wären aus Nakomas Sicht denkbar:

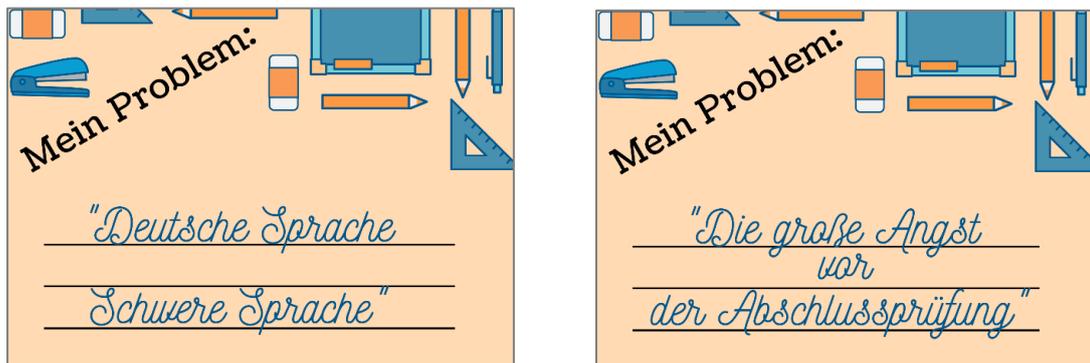


Abbildung 2: Mögliche Problemformulierung(en), (eigene Darstellung), Hinweis: Die Vorlage ist im Anhang zu finden

Das Problem bzw. die Probleme wären nun final herausgearbeitet und niedergeschrieben. Um Nakoma nicht zu überfordern, sollte die erste Sitzung an dieser Stelle beendet werden. Es ist ein großer Meilenstein, das Problem herausgefunden zu haben. Mit diesem könnte in der nächsten Sitzung weitergearbeitet werden. Zur Ergebniszusammenfassung sollte das Problem nochmals laut von Nakoma vorgelesen werden. Damit würde die Sitzung inhaltlich enden. Zuletzt wäre ein gegenseitiges Feedback angedacht. Um es Nakoma hier zu erleichtern, empfiehlt sich die Arbeit mit ‚Feedbackkarten‘. Sinnvoll wären Karten mit Reflexionsfragen. Aus einem Stapel von Karten würde Nakoma zwei bis drei ziehen und die Fragen darauf beantworten. Mögliche Karten wären bspw.:



Abbildung 3: Beispiele für Feedbackkarten (eigene Darstellung)

Mögliche Antworten von Nakoma könnten sein:

- „Mir hat heute gut gefallen, dass du dir Zeit für mich und meine Probleme genommen hast. Es hat gut getan darüber zu sprechen.“
- „Besonders leicht fiel mir heute über meine Probleme zu sprechen.“

- „Besonders schwer fiel mir heute das Problem in einem Satz zusammenzufassen.“

Es wäre nun angebracht, Nakoma mit einem positiven Abschlusskommentar zu reflektieren. Dieser könnte folgendermaßen lauten:

- „Ich finde das war eine gelungene erste Sitzung. Du kannst stolz auf dich sein und ich freue mich auf unsere weiteren Sitzungen.“
- „Wir sind heute einen großen Schritt vorangekommen, Nakoma! Du kannst mit einem stolzen Gefühl nach Hause gehen und ich freue mich auf unsere nächste Sitzung.“

Möglicher Verlauf der zweiten Sitzung:

Die zweite Sitzung beginnt wieder mit einer kurzen Eröffnung. Nakoma sollte die Chance erhalten, im Lerncoaching anzukommen. Fragen wie:

- „Wie geht's dir heute Nakoma?“
- „Hat dich die letzte Sitzung noch beschäftigt?“
- „Mit welchem Gefühl bist du heute hierhergekommen?“

würden Nakoma ein wohlwollendes Ankommen ermöglichen. Zudem kann durch die Fragen an die letzte Sitzung angeknüpft werden. Bevor es an die Zielsetzung geht, sollte das zentrale Problem aus der ersten Sitzung nochmals aufgegriffen werden. Im besten Fall hat Nakoma die aufgeschriebene Schlagzeile dabei. Nachdem das Problem nochmal ausgesprochen wurde, würde nun im nächsten Schritt die Zielsetzung erarbeitet werden. Dafür werden zunächst Ideen gebrainstormt. Um es Nakoma zu erleichtern, könnte für die Sammlung das ‚Ideenformular‘ von Hardeland als Hilfestellung genutzt werden, welches im Anhang zu finden ist. Nakoma könnte die Fragen im Formular folgendermaßen ausfüllen:

Was will ich erreichen?

- Ich will mich in der deutschen Sprache verbessern
- Ich will Texte und Wörter lesen und verstehen können
- Ich möchte in Prüfungen bessere Noten schreiben
- Ich möchte die Abschlussprüfung bestehen

Was gewinne ich, wenn ich das Ziel umsetze?

- Ich verstehe die Zusammenhänge besser
- Ich verstehe Fachwissen besser
- Ich schreibe bessere Noten
- Ich werde die Abschlussprüfung bestehen

Was verliere ich wenn ich das Ziel umsetze?

- Es wird mich viel Zeit kosten
- Ich werde nicht mehr so viel Freizeit haben
- Ich muss diszipliniert lernen

Bilde Wenn-dann-Sätze dazu, wie du dich verhalten willst.

Beispiel: »Wenn ich unkonzentriert bin, dann mache ich eine kurze Trink- oder Erholungspause.«

- Wenn ich ein Wort nicht verstehe, dann schaue ich nach, was es bedeutet, bevor ich weiterlese
- Wenn ich ein Wort oder einen Text nicht verstehe, dann mache ich mich nicht verrückt und versuche es in Ruhe erneut zu lesen
- Wenn ich in der Prüfung eine Frage nicht verstehe, lasse ich mich dadurch nicht verunsichern und versuche erst die anderen Fragen zu beantworten

Kreiere deinen Motto-/Werbeprosch, der knackig wiedergibt, was du schaffen willst. Beispiel: »Konzentriert läuft es wie geschmiert!«

- Mit Fleiß zum großen Preis

Nachdem nun einige Ideen gefunden wurden, wären diese im nächsten Schritt zu konkretisieren. In Nakomas Fall empfiehlt sich die Arbeit mit einem ‚Zielplakat‘. Dieses stellt nicht nur das eigentliche Ziel dar, sondern spiegelt am Ende mehrere Aspekte des Ziels wider. Bei der Gestaltung sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt. Nakoma sollten verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten angeboten werden. Es könnten bspw. Aspekte des Ideenformulars künstlerisch auf das Plakat gestaltet werden. Zudem könnten Bildkarten ausgelegt werden, unter welchen sich

Nakoma eine oder zwei aussuchen soll, welche gut zu ihrem Ziel passen könnten. Auch diese könnten an das Zielplakat mit angebracht werden. Wenn das Plakat so weit fertig ist, sollte in die Mitte das präzise ausformulierte Ziel kommen. Eine Möglichkeit, wie Nakoma das Zielplakat gestalten könnte zeigt die nächste Abbildung:



Abbildung 4: Mögliche Gestaltung des Zielplakats (eigene Darstellung)

Das Plakat hat zum Ziel, den Soll-Zustand zu veranschaulichen. Zudem sollen positive Emotionen sowie die Motivation bei Nakoma angesprochen werden. Als Erinnerungshilfe kann im Anschluss an die Lerncoaching-Sitzung das Plakat von Nakoma mitgenommen werden, um auch zu Hause das Ziel immer im Blick zu haben. Die zweite Sitzung sollte abschließend wieder mit einer kurzen Reflexion beendet werden. Fragen, wie Nakoma die heutige Sitzung gefallen habe und welche Erwartungen sie an die nächste Sitzung habe, wären z. B. möglich. Bestenfalls antwortet Nakoma, dass ihr die heutige Sitzung gut gefallen habe, und sie Spaß bei der Gestaltung des Plakats hatte. Zudem freue sie sich auf die nächste Sitzung und ist schon gespannt, wie es weitergehen würde. Zuletzt empfiehlt sich, Nakoma einen positiven Abschlusskommentar mitzugeben. Dieser könnte bspw. lauten: „Ich finde du bist heute wieder einen großen Schritt vorangekommen und ich finde dein Zielplakat sehr gelungen.“

Möglicher Verlauf der dritten Sitzung:

Die Sitzung würde wieder mit einem Türöffner starten. Falls Nakoma Fragen zur letzten Sitzung hätte, könnten diese geklärt werden. Davon ist im besten Falle nicht auszugehen. Nach einem kurzen Austausch über das aktuelle Wohlbefinden startet die Sitzung inhaltlich. Damit das aufgestellte Ziel aus der vorherigen Sitzung verfolgt werden kann, wären im nächsten Schritt mögliche Strategien mit und für Nakoma zu finden. Nakomas Problematik wurde in der letzten Sitzung ausführlich behandelt. Übergeordnet lässt sich sagen, dass sie Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und dadurch Angst vor der Abschlussprüfung hat. Jedoch hat Nakoma, wie auch im Fallbeispiel beschrieben, Lust zu lernen und ist motiviert. Der Fokus in der Maßnahmensuche würde nun also nicht auf intrinsischen, sondern auf extrinsischen Faktoren liegen. Deshalb wäre es besonders wichtig, mit Nakoma herauszufinden, welche Ressourcen vorhanden sind und welche dieser Ressourcen Nakoma in ihrem Lernen und im Überwinden ihrer Schwierigkeiten und Ängsten helfen könnten. Zunächst sollte der Fokus auf den Rahmenbedingungen und den Lernstrategien liegen. Dazu würde sich in diesem Fall eine abgewandelte Art der Methode ‚Schlüssel zum Erfolg‘ eignen. Die Methode beschreibt und nutzt Hardeland im Gruppencoaching und basiert auf dem lösungsorientierten Ansatz. Nach Hardelands Beschreibung wird diese Methode in Dreiergruppen durchgeführt. Eine Abwandlung auf eine Person ist jedoch möglich. In der Gruppendurchführung reflektieren die Lernenden zunächst die letzten Schulwochen. Im Idealfall finden die Lernenden jeweils ein kleines Erfolgserlebnis, welches notiert und mit welchem weitergearbeitet wird. Anschließend findet ein Austausch in den Kleingruppen über die verschiedenen Erlebnisse statt. Danach geht's wieder in die Großgruppe und die Lernenden stellen nacheinander die jeweiligen notierten Erfolgsfaktoren vor und positionieren sich dazu im Klassenraum, sodass am Ende verschiedene Gruppen zu bestimmten Themenclustern entstehen. Abschließend findet eine Auswertung statt (vgl. Hardeland 2018, S. 194–199). In Nakomas Fall würde die Methode nun etwas abgewandelt ablaufen. Nakoma soll ein Bewusstsein für eigene Ressourcen und positive lernbeeinflussende Faktoren entwickeln. Zudem soll sie eigene Einflussmöglichkeiten erkennen. Dafür sollte sich Nakoma zunächst an die letzten Schulwochen des Theorieblocks und an Dinge, die in der Zeit passiert sind, erinnern. Anschließend würde auch Nakoma eine Situation heraussuchen, in

welcher sie zufrieden und erfolgreich war. Also eine Situation in der sie gut gearbeitet bzw. gelernt hat. Ein kleiner Erfolg würde hierbei völlig ausreichen. Anschließend würde Nakoma von ihrer Situation und dem Erfolg berichten. Nun könnte auf Grundlage dieser Situation herausgearbeitet werden, welche Bedingungen oder Faktoren die Situation so erfolgreich gemacht haben. Folgende Fragen könnten Nakoma bei der Analyse helfen:

- „An welche Situation hast du gedacht?“
- „Was hat sich genau ereignet?“
- „Was war in der Situation erfolgreich?“
- „Was hat dir in der Situation am meisten geholfen?“
- „Wie würden Außenstehende die Situation beurteilen?“

Nakoma könnte von ihrem Erfolgserlebnis von vor zwei Wochen berichten. Sie hatte für eine anstehende Schulaufgabe zusammen mit zwei Mitschülerinnen gelernt. Ihre beiden Freundinnen hatten sich extra Zeit genommen, um intensiv mit Nakoma zu lernen. Dabei haben sie nicht nur die Arbeitsblätter und Texte aus dem Unterricht wiederholt bearbeitet, sondern sich auch mit möglichen Prüfungsfragen auseinandergesetzt. Nakoma hatte in dieser Schulaufgabe eine 2 geschrieben. Die erfolgreichen Faktoren und Bedingungen könnten auf Symbolkarten (siehe Anhang) oder Moderationskarten festgehalten werden. Folgendes könnte Nakoma aus ihrer Situation herleiten:

- Mir hilft der Austausch mit anderen
- Mir hilft es, vor Schulaufgaben oder Prüfungen mögliche Fragen durchzugehen
- Mir hilft es, einen Text Wort für Wort durchzugehen
- Mir hilft es, Wörter, die ich nicht verstehe, zunächst zu klären, bevor ich einen Text weiterlese
- Mir hilft die Unterstützung meiner Freundinnen
- Mir hilft es, in der Schulaufgabe oder der Prüfung an sich ruhig zu bleiben und nicht zu verzweifeln, wenn ich ein Wort nicht verstehe

Nachdem Nakoma die Aspekte notiert hätte, könnten diese abschließend noch zusammengetragen werden, z. B. auf ein Plakat oder gemeinsam in eine Box gelegt werden. Angenommen, Nakoma würde sich für die Box entscheiden, könnte sie

diese als Erinnerungshilfe zu Hause platzieren. Die coachende Person würde die Sitzung nun inhaltlich zusammenfassen und Nakoma bitten, beim Lernen zuhause an die Erfolgskriterien zu denken und diese wiederholt umzusetzen. Die Sitzung würde an dieser Stelle mit einer kurzen Reflexion enden. Hierzu könnten wieder die ‚Feedbackkarten‘ genutzt werden. Mögliche Karten, welche Nakoma ziehen könnte wären z. B.:



Abbildung 5: Beispiele für Feedbackkarten (eigene Darstellung)

Auf diese Karten könnte Nakoma wie folgt antworten und die Sitzung somit beenden:

- „Für das nächste Mal nehme ich mir vor genauso konzentriert mitzumachen wie heute.“
- „Ich wünsche mir, dass ich in der nächsten Schulaufgabe wieder eine 2 schreibe.“

Möglicher Verlauf der vierten Sitzung:

Die anstehende Sitzung würde wie gewohnt mit einem kurzen Austausch starten. Hier wäre es sinnvoll, Nakoma danach zu fragen, ob sie die Erfolgskriterien aus der letzten Sitzung anwenden konnte und wie es ihr damit ergangen ist. Im besten Fall antwortet sie, dass sie bereits versucht habe, die Kriterien in ihrem Lernprozess anzuwenden und sie gemerkt habe, dass ihr das Lernen dadurch etwas leichter falle. Vor allem die einzelne Übersetzung von Wörtern, welche sie nicht verstehe, würden es ihr erleichtern, die Texte oder Fragen am Ende zu verstehen. Denkbar wäre es jedoch auch, dass Nakoma noch keine Möglichkeit hatte, die Kriterien

umzusetzen. Da im Lernen und den Lernprozessen so viele eigene Ressourcen wie nur möglich genutzt werden sollten, wäre im nächsten Schritt die Ressourcensuche zu vertiefen. Hierbei sollen nun eigene, persönlichkeitsorientierte Ressourcen von Nakoma herausgefunden werden. In ihrem Fall wäre die Methode der ‚Schatztruhe füllen‘ denkbar. Bei dieser Methode handelt es sich wieder um eine Methode aus Hardelands „Klassencoaching“. Dabei wird wieder in Gruppen gearbeitet, in denen ein Austausch über positive Lernerfahrungen stattfindet. Im Anschluss geht’s in den Austausch im Plenum. Lernende können nun ihre Erfahrung mit der gesamten Gruppe teilen. Die Gruppe hat dabei den wichtigen Auftrag, genau zuzuhören und Ressourcen aus dem Erlebnis herauszuhören und zu filtern. Die gesamte Gruppe wird zu Schatzsuchern von Ressourcen. Am Ende werden die gefundenen Ressourcen gesammelt, diskutiert und ggf. notiert, sodass die ‚Schätze‘ dem Lernende übermittelt werden können. Alle Lernenden sollte die Gelegenheit bekommen, das eigene Erlebnis im Plenum zu teilen (vgl. Hardeland 2018, S. 180–186). In Nakomas Fall würde die Methode wieder etwas abgewandelt durchgeführt werden. Nakoma hätte durch die Methode die Chance, auf Ressourcen zu stoßen, welche sie selbst noch gar nicht bewusst wahrgenommen hat, aber welche sie in ihren Lernprozessen effektiv unterstützen könnten. Dazu würde Nakoma zunächst wieder dazu angehalten werden, einen Moment innezuhalten und den Schullalltag sowie das Lernen zuhause Revue passieren zu lassen. Nakoma wird sich bestenfalls an positive Aspekte erinnern. Nachdem Nakoma nun einige Erlebnisse abrufen konnte, würden diese im Anschluss gesammelt werden. Als coachende Person ist es besonders wichtig genau zuzuhören, denn diese wird nun zum Schatzsucher von Nakomas Ressourcen. Es wäre denkbar, dass Nakoma erneut von ihrem positiven Erlebnis aus der letzten Sitzung berichtet. Daraus könnten folgende Ressourcen identifiziert werden: ausdauernd, diszipliniert, ehrgeizig, engagiert, fleißig, interessiert, leistungsbereit, mutig, umsichtig. Folgende Fragen könnten der coachenden Person helfen, die Situation bzw. das Ereignis noch genauer zu analysieren:

- „Was genau fandest du in der Situation gut?“
- „Was ist dir besonders gut gelungen?“
- „Wer hat dich in dieser Situation unterstützt?“
- „Welche deiner Eigenschaften hat dir dabei geholfen?“

- „Welche äußeren Faktoren (Raum, Zeit, Ort) waren für dich förderlich?“
- „Was hast du selbst getan, dass es gelingt?“

Darauf aufbauend könnten folgende Faktoren aufgedeckt werden:

- Lernen mit Freunden macht es leichter
- Eine ruhige und konzentrierte Umgebung ist förderlich
- am Nachmittag nach der Schule ist das Lernen am effektivsten

Es empfiehlt sich nun, diese mit Nakoma zu teilen und zu diskutieren. Anschließend sollten die gesammelten Ressourcen auf kreative Weise niedergeschrieben werden. Dies könnte bspw. folgendermaßen aussehen:



Abbildung 6: Mögliche Ressourcenkarten (eigene Darstellung), Hinweis: die Vorlage ist im Anhang zu finden

Eine Möglichkeit der Aufbewahrung wäre es, diese Ressourcenkarten ebenfalls mit in die bereits angefangene Box zu legen. So hätte Nakoma all ihre Ressourcen zusammen und könnte immer wieder auf diese zurückgreifen. Um nun alle gesammelten Ressourcen mit der Umsetzung in Verbindung zu bringen, würde sich zusätzlich die Methode ‚Hands-on‘ eignen. Bei dieser Methode geht es darum, an der Umsetzung von Zielen zu arbeiten. Es würde ein Art Lösungsweg erarbeitet werden. Dazu werden idealerweise zwei Flipchart-Plakate sowie zwei Stifte benötigt. Zunächst wird auf jedes Plakat ein Handabdruck gemalt. Anschließend werden zwei bevorstehende Aufgaben gesucht und jeweils in einen Handabdruck geschrieben. Die anstehenden Aufgaben sollten nicht zu weit in der Zukunft liegen. Im besten Fall sollte eine in der nächsten Woche stattfinden und die andere in den nächsten 14 Tagen. Die Finger sollten dabei noch frei bleiben. Nun soll überlegt werden, welche Ressourcen für die Umsetzung der anstehenden Aufgabe passend wären und zur Verfügung stehen. Diese sollen nun in die Finger geschrieben

werden. Am Schluss werden die beiden Plakate nochmals gemeinsam durchgegangen (vgl. Prohaska 2013, S. 76f.). Die Übung sollte genauso mit Nakoma durchgeführt werden. In Nakomas Fall könnten die beiden Plakate wie folgt gestaltet sein:



Abbildung 7: Mögliche Darstellung der ‚Hand Ons‘ von Nakoma (eigene Darstellung)

Die beiden Plakate könnten von Nakoma als weitere Erinnerungshilfe mit nach Hause genommen werden. Nakoma sollte versuchen, die Ressourcen in den Alltag einzubauen und ihr Vorhaben für das Referat sowie die Schulaufgabe umzusetzen. Ein letzter abschließender Kommentar von der coachenden Person sowie von Nakoma würde die Sitzung final beenden. Von der coachenden Person könnte dieser lauten: „Nakoma du bist mutig und engagiert. Ich bin mir sicher, dass du sowohl das Referat als auch die Schulaufgabe mit Erfolg meistern wirst!“ Nakoma könnte abschließend sagen: „Ich bin sehr dankbar für die heutige Sitzung und werde versuchen, meine Vorstellung der Plakate so umzusetzen.“

Möglicher Verlauf der fünften Sitzung:

Zu Beginn der fünften Sitzung wäre es wichtig, sich auf die letzte Sitzung zu beziehen und die Umsetzung bzw. die Wirkung der ‚Hand-Ons‘ zu besprechen. Der aktuelle Stand sollte zunächst geklärt werden. Folgende Fragen könnten in das Gespräch führen:

- „Wie erging es dir mit deinen beiden Hand-on Plakaten?“
- „Konntest du die aufgeschriebenen Ressourcen nutzen? /Haben sie dir etwas gebracht?“
- „Welche dieser Ressourcen haben dir besonderes geholfen?“
- „Wie zufrieden bist du mit deinen Leistungen der beiden Aufgaben?“
- „Was würdest du im Nachhinein anders machen?“
- „Welche Ressourcen hättest du ggf. noch nutzen können?“

Es gibt nun unterschiedliche Möglichkeiten, wie Nakoma antworten könnte. Im besten Fall würde Nakoma berichten, dass ihr die beiden Aufgaben gut gelungen wären. Dies gelte insbesondere für das Referat. Sie hätte zwar viel Zeit für die Vorbereitung gebraucht, da sie viel recherchieren und lesen musste, aber dass das Interesse und der Spaß am Ausarbeiten sehr groß waren. Ihr hätte das Hand-On Plakat sehr geholfen, da es sie in dem Prozess immer wieder motiviert hätte. Nakoma könnte jedoch auch berichten, dass sie bei der Schulaufgabe wieder Probleme hatte und diese nur mittelmäßig lief. Zwar hätte sie wieder mit ihren Freundinnen dafür gelernt und dies hätte auch gut geklappt, jedoch hatte sie Probleme, dem inhaltlichen Umfang gerecht zu werden. Sie könnte davon berichten, dass ihr Lernprozess länger daure als sie das bei ihren Klassenkameraden beobachte. Nakoma könnte weiterhin die Angst vor der Abschlussprüfung und dem Nichtbestehen äußern. Da das Lerncoaching an dieser Stelle Grenzen mit sich bringt, ist es wichtig auf Nakomas individuellen Wünsche einzugehen. Mittels gezielter Fragen könnten diese herausgearbeitet werden:

- „Was erhoffst du dir von der heutigen Sitzung / für den weiteren Prozess?“
- „Was soll heute Inhalt unseres Lerncoachings sein?“
- „Was hat dir bisher gut geholfen?“
- „Siehst du bereits einen Fortschritt oder eine Verbesserung in deinem Lernen?“

- „Was konntest du bisher gut umsetzen?“
- „Wobei hast du weiterhin Probleme?“
- „Was liegt dir sonst noch auf dem Herzen oder welche Wünsche hast du?“

Auch hier wären verschiedene Antwortmöglichkeiten möglich. Es wäre allerdings anzunehmen, dass Nakomas größte Angst weiterhin die Abschlussprüfung ist. Zwar würde sich schrittweise ihr Lernen verbessern und sie könne immer mehr Ressourcen nutzen, jedoch hätte sie Angst davor, es nicht zu schaffen, den vielen Inhalt bis zur Prüfung zu lernen. Sie würde gerne wissen, was sie tun kann, um das alles zu schaffen. In diesem Fall würde es sich anbieten, mit Nakoma eine gezielte Übung für die Abschlussprüfung zu machen. Da Nakoma die Übung ‚Hand-On‘ gut gefallen hatte, könnte diese ebenfalls für die Abschlussprüfung erstellt werden. Das heißt, in die Mitte der Hand würde die Aufgabe „Abschlussprüfung bestehen“ kommen und in die Finger wieder die Ressourcen, welche genutzt werden könnten. Zusätzlich würde es sich anbieten, gemeinsam mit Nakoma Strategien für die Zeit vor und während der Prüfung zu entwickeln. Diese Strategien würden Nakoma dabei helfen, sich zu strukturieren, das Wesentliche im Blick zu behalten, positiv zu denken und ihr Ziel immer vor Augen zu haben. Die Übersicht mit den Strategien könnte wie folgt gestaltet sein:



Abbildung 8: Mögliche Darstellung ‚Fit für die Prüfung‘ von Nakoma (eigene Darstellung, angelehnt an Hanna Hardeland), Hinweis: die Vorlage ist im Anhang zu finden

Nakoma könnte ihre Strategien nun als Erinnerungshilfe mit nach Hause nehmen. Das Aufhängen in Nähe ihres Lernortes wäre sinnvoll, so hätte sie ihre Strategien beim Lernen immer im Blick. Um Nakoma nicht zu überfordern, empfiehlt es sich, die Sitzung an dieser Stelle zu beenden. Der gedachte Langzeitlernplan aus ihren Strategien wäre in der nächsten Sitzung zu erstellen. Nakoma könnte sich dazu bis zur nächsten Sitzung bereits Gedanken machen. Ein abschließender frei wählbarer Feedback-Satz würde die fünfte Sitzung beenden. Zudem könnte Nakoma ein Ausblick auf die nächste Sitzung gegeben werden, um ihr so Mut zuzusprechen.

Möglicher Verlauf der sechsten Sitzung:

Der Einstieg in die sechste Sitzung könnte kurz ausfallen, da aus der letzten Sitzung hervorgeht, was in der aktuellen Sitzung erarbeitet werden soll. Dennoch würde ein Nachfragen nach dem aktuellen Wohlergehen von Nakoma Interesse und Wertschätzung zeigen. Sollten bei Nakoma Unklarheiten oder Fragen herrschen, sollten diese ebenfalls vorab geklärt werden. Dies ist jedoch nicht anzunehmen. Nun würde es an die Erstellung des Langzeitlernplans gehen. Dieser wäre gemeinsam mit Nakoma zu erarbeiten. Der Plan hätte den Zweck sich zu orientieren und Nakoma würde so genau wissen, zu welcher Zeit sie was gelernt haben müsste, um am Ende alle Inhalte abgedeckt zu haben. Langzeitlernpläne haben sich als beruhigendes und hilfreiches Element zur Prüfungsvorbereitung erwiesen. Bevor der genaue Plan erstellt wird, sollten vorab einige Fragen geklärt werden (vgl. Hardeland 2018, S. 178–182):

- „Wann ist die Prüfung?“
- „Um welche Art von Prüfung handelt es sich?“
- „Welche Inhalte werden geprüft?“
- „Wie umfangreich ist der Lernstoff?“
- „Welche Ressourcen hat Nakoma?“ (Zeit, Vorwissen, ...)
- „Wie schätzt Nakoma ihre Lerngeschwindigkeit ein?“
- „Welche Unterlagen stehen zu Verfügung?“
- „Gibt es inhaltliche Prioritäten?“

Nachdem die Fragen geklärt wurden, könnte der Langzeitplan erstellt werden. Eine mögliche grobe Skizzierung des Plans zeigt nachfolgende Abbildung:



Abbildung 9: Skizzierung eines möglichen Langzeitlernplans (eigene Darstellung, angelehnt an Hanna Hardeland), Hinweis: die Vorlage ist im Anhang zu finden

Der Wochenlernplan müsste von Nakoma, angepasst an ihrem Alltag, erstellt und geplant werden. Anschließend wäre es dann ihre Aufgabe, die Pläne umzusetzen und einzuhalten. An dieser Stelle könnte deshalb die sechste Sitzung beendet werden. Wie immer würde die Sitzung mit einer Reflexion enden. Nakoma könnte hierbei gezielt gefragt werden:

- „Mit welchem Gefühl gehst du aus der heutigen Sitzung?“
- „Wie zufrieden bist du mit der heutigen Sitzung und mit deinem Lernplan?“

Im besten Fall würde Nakoma reflektieren, dass sie sehr zufrieden mit dem Lernplan ist und sich gut vorstellen könnte, damit zu arbeiten. Sie sei jetzt viel positiver auf die Abschlussprüfung gestimmt und ist motiviert, ihr Ziel zu erreichen. Außerdem würde sie sich mit all den Übungen und Erarbeitungen wohl fühlen und glaubt erstmal keine weitere Sitzung zu benötigen.

Abschluss

Möglicher Verlauf der siebten Sitzung:

Die siebte Sitzung wäre demnach zunächst die letzte Sitzung und zählt deshalb als zusammenfassender Abschluss. Nakoma hätte bei beschriebenem Lerncoaching-Ablauf neue Lernstrategien und Ressourcen hinzugewonnen. Da die Abschlussprüfung noch etwas entfernt ist und nun der Lernplan umgesetzt werden müsste, würden weitere Sitzungen erstmal wenig Sinn machen. Jedoch wäre ein Treffen nach einigen Wochen, um den Lernplan und das Lernen erneut zu reflektieren, sinnvoll. Um den gesamten Lerncoaching-Prozess zu reflektieren, würden die gesamten Ergebnisse und Erfolge miteinbezogen werden. Hierzu könnten Nakoma ausgewählte ‚Feedbackkarten‘ vorgelegt werden:



Abbildung 10: Beispiele für Feedbackkarten (eigene Darstellung)

Der gesamte Prozess könnte nun noch mit einem wertvollen Abschlusskommentar des Lerncoaches abgeschlossen werden:

- „Ich finde du hast einen tollen Prozess hinter dir. Ich bin mir sicher, wenn du dich an deinen Lernplan hältst, wirst du die Abschlussprüfung mit Erfolg bestehen. Du kannst wirklich stolz auf dich sein, Nakoma!“

Zusammenfassender didaktischer Kommentar:

Das Lerncoaching schafft für Nakoma insgesamt einen Rahmen für einen offenen und ungezwungenen Austausch. Nakoma hat hier die Möglichkeit, Gedanken und Anliegen offen zu kommunizieren, ohne dafür verurteilt zu werden. Zudem sind die angedachten Methoden so eingesetzt, dass diese nicht nur Nakomas Motivation ansprechen, sondern auch ihre Emotionen. Dies ist, wie in Kap. 2.1 erläutert, sehr wichtig für den Lernprozess. Zudem wird durch die aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Ressourcen Nakoma in ihrem Prozess gestärkt und erfährt eine persönliche Weiterentwicklung. Durch die kreative Eigenarbeit wird sie außerdem in mehrere Kompetenzen gefordert und gefördert. Insgesamt zielen die Methoden bzw. der gesamte Prozess auch auf Nakomas Sprachproblematik ab. Auch wenn diese mit dem Lerncoaching nicht überwunden werden kann, tragen viele einzelne Faktoren dazu bei, Nakoma in ihren sprachlichen Fähigkeiten zu fördern. Insgesamt zeigt der Prozess, dass Nakoma trotz weniger Rückschritte, einen vielversprechenden Fortschritt in ihrem Lernen erzielt hat.

5. Fazit

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass an den Pflegeschulen ein zu geringes Angebot des Lerncoachings besteht. Dabei zeigt nicht nur das Fallbeispiel, sondern auch die vorherigen dargestellten Angaben und Fakten, wie wichtig es ist, Auszubildende individuell zu unterstützen und zu fördern. Ziel sollte sein, dass alle Auszubildenden einen erfolgreichen Abschluss schaffen. Nicht nur, weil der Fachkräftemangel weiter steigt, auch weil es im pädagogischen Interesse sein sollte, professionelle und qualifizierte Pflegekräfte auszubilden. Gerade im Hinblick auf die Zwischenprüfung ist es wichtig, Auszubildende danach weiter zu motivieren und zu begleiten. Es ist jedoch auch zu erwähnen, dass die Anwendung von Lerncoaching Grenzen aufzeigt - vor allem im Hinblick der Sprachproblematik. Zwar kann mit Lernenden an Lerntechniken und Lernhürden gearbeitet werden, jedoch lässt sich die Sprachbarriere nicht anhand weniger Coaching-Sitzungen überwinden. Auch der geringe Abstand von Zwischenprüfung zu Abschlussprüfung stellt eine Grenze dar. In dieser kurzen Zeit können nur bedingt Lernrückstände oder bestehende Wissenslücken aufgeholt werden. Dennoch ist die Idee des Lerncoachings eine große Chance, nach unbefriedigender Zwischenprüfung die betroffenen Auszubildenden individuell zu betreuen, denn oft ziehen bereits kleine Veränderungen eine große Wirkung mit sich. Diese Chance sollte somit von pädagogischer Seite angeboten, als auch von Seiten der Auszubildenden genutzt werden, denn so sind diese dem erfolgreichen Abschluss einen Schritt näher.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia; Kammerer Jutta (2010):
Selbstlernkompetenzen als Voraussetzungen einer Ermöglichungsdidaktik -
Anforderungen an Lehrende. In: Rolf Arnold und Ingeborg Schübler (Hg.):
Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und
Erfahrungen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 35), S.
108–119.
- Bak, Peter Michael (2019): Lernen, Motivation und Emotion. Allgemeine
Psychologie II – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert. 1. Aufl.
2019. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Angewandte
Psychologie Kompakt). Online verfügbar unter [http://nbn-
resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1621860](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1621860).
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2016): Studie - Eltern geben jährlich rund 900
Millionen Euro für Nachhilfe aus. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar
unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-
meldungen/2016/januar/eltern-geben-jaehrlich-rund-900-millionen-euro-fuer-
nachhilfe-aus/](https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2016/januar/eltern-geben-jaehrlich-rund-900-millionen-euro-fuer-nachhilfe-aus/), zuletzt geprüft am 22.01.2023.
- Bohrer, Annerose (2013): In der Praxis lernen. Empirische Erkenntnisse zum
informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung. In: *PADUA* (8 (2)),
S. 85–93.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF (2016): Der
Berufsbildungsbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online
verfügbar unter [https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-
bildung/strategie-und-zusammenarbeit/der-berufsbildungsbericht/der-
berufsbildungsbericht.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/berufliche-bildung/strategie-und-zusammenarbeit/der-berufsbildungsbericht/der-berufsbildungsbericht.html), zuletzt geprüft am 22.01.2023.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Voraussetzungen
und Struktur: Pflegeausbildung. Online verfügbar unter
[https://www.pflegeausbildung.net/alles-zur-ausbildung/voraussetzungen-und-
struktur.html](https://www.pflegeausbildung.net/alles-zur-ausbildung/voraussetzungen-und-struktur.html), zuletzt geprüft am 22.01.2023.
- Bußmann, Katharina; Schünemann, Sebastian (2022): "Warum soll ich das
Lernen?". Lerngründe und Lernwiderstände in der theoretischen
Pflegeausbildung. In: *PADUA* 17 (1), S. 37–42. Online verfügbar unter
<https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000659>.
- Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und
Lernenden im Unterricht. [2., überarbeitete Auflage]. Stuttgart: Franz
Steiner Verlag (Pädagogik).
- Fichtmüller, Franziska; Walter, Anja (2007): Pflegen lernen. Empirische Begriffs-
und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen

Pflegehandelns : mit zahlreichen Tabellen. [Humboldt-Universität zu Berlin, Diss., 2006]. Göttingen: V&R unipress. Online verfügbar unter http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=015719787&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA.

Fischer-Epe, Maren (2009): Coaching: miteinander Ziele erreichen. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Miteinander reden Praxis, 61954).

Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Bielefeld: Bertelsmann (Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, 3).

Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1294305>.

Gudjons, Herbert (2006): Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781553385>.

Hameyer, Uwe (2018): Etablierung von Lerncoaching. Lerncoaching unterwegs. Etablierungsprozesse in der Praxis. In: *Journal für Schulentwicklung* 22 (2), S. 8–14.

Hardeland, Hanna: Über mich & mein Team. Online verfügbar unter <https://www.hanna-hardeland.de/ueber-mich/>, zuletzt geprüft am 22.01.2023.

Hardeland, Hanna: Was ist Lerncoaching und was bringt es? Online verfügbar unter <https://www.hanna-hardeland.de/lerncoaching/was-ist-lerncoaching-und-was-bringt-es/>, zuletzt geprüft am 22.01.2023.

Hardeland, Hanna (2017): Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen : ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz. 6. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hardeland, Hanna (2018): Der Klassen-Coach. "Lehrst du noch oder coachst du schon?". 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschsprachige Ausg. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8340-1190-9>.

Holtschmidt, Ilona (2021): Lernberatung durch Lernberatung lernen. Empfehlungen zur Implementierung. In: *PADUA* 16 (4), S. 201–206. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000628>.

- Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hg.) (2018): Bildung und Emotion. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2405357.
- Maurer, Brigitte (2021): Lernberatung in der generalistischen Pflegeausbildung. Ein Instrument zur Förderung von Selbstlernkompetenz. In: *PADUA* 16 (4), S. 195–200. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000627>.
- Nicolaisen, Torsten (2013): Lerncoaching als Element von Organisationsentwicklung in der Pflege. In: Peter Zängl (Hg.): Pflegeforschung trifft Pflegepraxis. Jahrbuch 2012/2013 des Norddeutschen Zentrums zur Weiterentwicklung der Pflege. Wiesbaden: Springer VS (Springer eBook Collection), S. 171–183.
- Nicolaisen, Torsten (2017): Einführung in das systemische Lerncoaching. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag (Carl-Auer Compact). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1455743>.
- Pallasch, Waldemar; Hameyer, Uwe (2012): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz (Pädagogisches Training). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1117015>.
- Pelikan, Silvia (2018): Das Lernen unterstützen - Lerncoaching an der Krankenpflegeschule. In: *PADUA* 13 (2), S. 107–114. Online verfügbar unter <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/1861-6186/a000423>.
- Petermann, Franz; Petermann, Ulrike (2018): Lernen. Grundlagen und Anwendungen. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe. Online verfügbar unter <https://elibrary.hogrefe.com/book/10.1026/02910-000>.
- Prohaska, Sabine (2013): Coaching in der Praxis. Tipps, Übungen und Methoden für unterschiedliche Coaching-Anlässe. 1st ed. Paderborn: Junfermann. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783955711634>.
- Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung (o. O. 2020).
- Reinhard Pekrun (2018): Emotionen, Lernen und Leistung. In: Matthias Huber und Sabine Krause (Hg.): Bildung und Emotion. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Roth, Gerhard (2014): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783608201277.
- Saul, Surya; Jürgensen, Anke (2021): Handreichung für die Pflegeausbildung am Lernort Pflegeschule. Erläuterungen des PflBG, der PflAPrV und Empfehlungen für die Erstellung schulinterner Curricula in Anlehnung an die

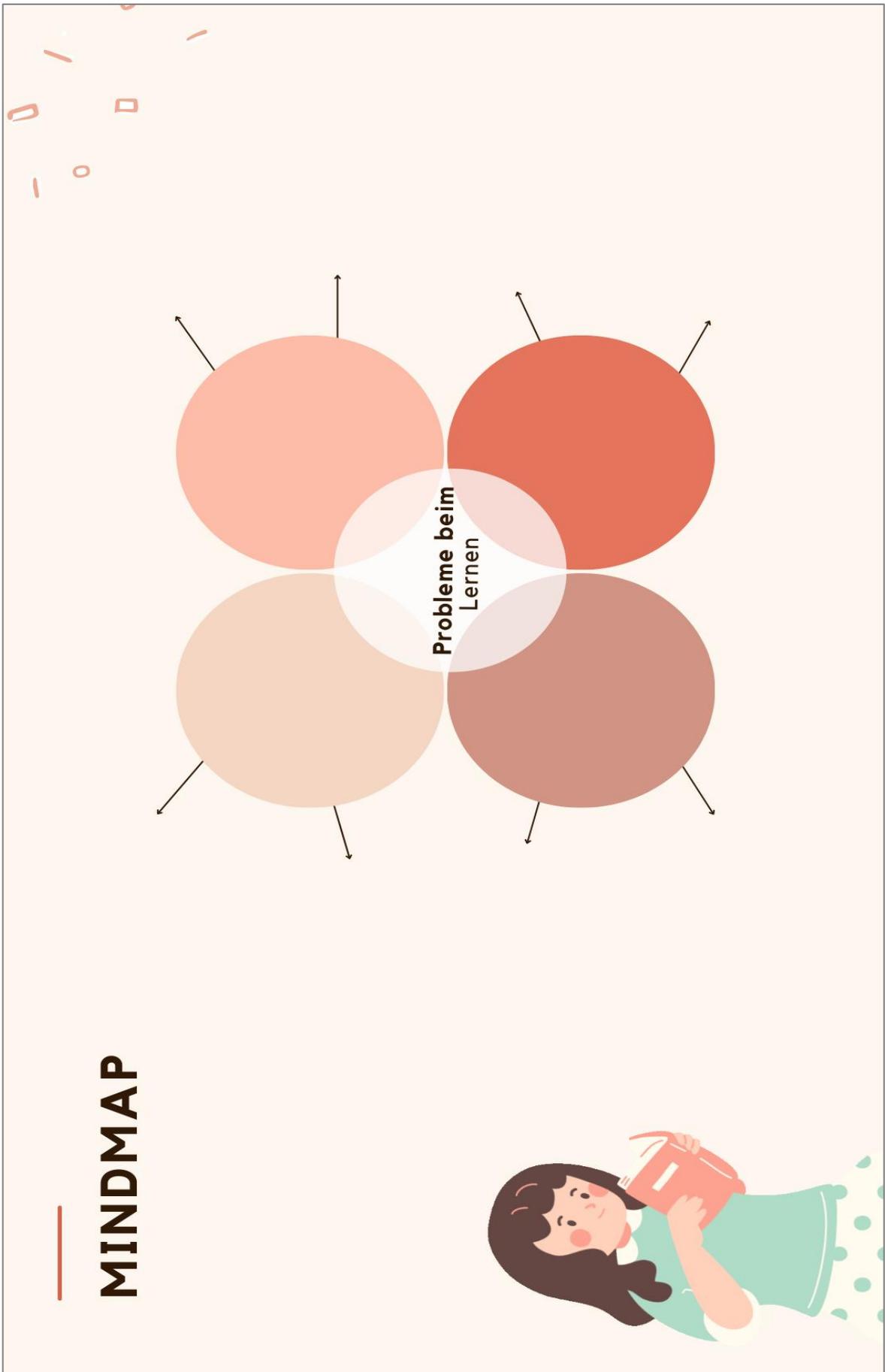
- Rahmenlehrpläne der Fachkommission nach Paragraph 53 PflBG. 1. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (Pflegeausbildung gestalten).
- Schmal, Jörg (2022): Aufbauwissen Pflege. Berufliches Selbstverständnis. 1. Auflage. München: Elsevier (Aufbauwissen Pflege).
- Schüßler, Ingeborg; Arnold, Rolf (2010): Vorwort und einleitender Überblick. In: Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 35), S. 1–11.
- Storch, Maja (2009): Motto-Ziele, S.M.A.R.T-Ziele und Motivation. In: Bernd Birgmeier (Hg.): Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH, S. 183–205.
- Universität Hamburg: Zentrum für Weiterbildung (2023): Lerncoaching Kieler Modell – berufsbegleitende Weiterbildung. Online verfügbar unter <https://www.zfw.uni-hamburg.de/weiterbildung/kommunikation-paedagogik-didaktik/lerncoaching.html>, zuletzt geprüft am 22.01.2023.
- Weidauer, Luisa (2015): Kompetenzorientiert Prüfen in der Pflegeausbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Forschungsreihe der FH Münster Ser). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=2096182>.
- Winter, Claudia (2021): Der Blick zurück stärkt auf dem Weg nach vorn. Umsetzung einer "Persönlichkeitsstärkenden Praxisbegleitung" Auszubildender in Corona-Zeiten. In: *PADUA* 16 (4), S. 216–222.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Mögliche ‚Mindmap‘ von Nakomas Gedanken, (eigene Darstellung), Hinweis: Die Vorlage ist im Anhang zu finden | 42 |
| Abbildung 2: Mögliche Problemformulierung(en), (eigene Darstellung), Hinweis: Die Vorlage ist im Anhang zu finden..... | 43 |
| Abbildung 3: Beispiele für Feedbackkarten (eigene Darstellung) | 43 |
| Abbildung 4: Mögliche Gestaltung des Zielplakats (eigene Darstellung) | 46 |
| Abbildung 5: Beispiele für Feedbackkarten (eigene Darstellung) | 49 |
| Abbildung 6: Mögliche Ressourcenkarten (eigene Darstellung), Hinweis: die Vorlage ist im Anhang zu finden..... | 51 |
| Abbildung 7: Mögliche Darstellung der ‚Hand Ons‘ von Nakoma (eigene Darstellung)..... | 52 |
| Abbildung 8: Mögliche Darstellung ‚Fit für die Prüfung‘ von Nakoma (eigene Darstellung, angelehnt an Hanna Hardeland), Hinweis: die Vorlage ist im Anhang zu finden | 54 |
| Abbildung 9: Skizzierung eines möglichen Langzeitlernplans (eigene Darstellung, angelehnt an Hanna Hardeland), Hinweis: die Vorlage ist im Anhang zu finden .. | 56 |
| Abbildung 10: Beispiele für Feedbackkarten (eigene Darstellung) | 57 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Abgrenzung Lerncoaching - Nachhilfe (eigene Darstellung) | 26 |
|---|----|



Anhang 3: Vorlage Mind-Map (eigene Darstellung)



Beantworte die nachstehenden Fragen zu deinem Ziel.

Fragen zum Ergebnis

- Was will ich genau erreichen?

- Was gewinne ich, wenn ich das Ziel umsetze? Was ist der Nutzen? Was bemerke ich dann positiv?

- Wie wirkt sich mein Ziel aus? Wenn ich mein Ziel umsetze, passiert ... /ist ... anders.

- Was verliere ich, wenn ich das Ziel umsetze? Worauf muss ich verzichten? Was muss ich aufgeben?

Fragen zum Verhaltensziel

- Was mache ich, damit ich mein Ziel erreiche?

- Bilde Wenn-dann-Sätze dazu, wie du dich verhalten willst. Beispiel: »Wenn ich unkonzentriert bin, dann mache ich eine kurze Trink- oder Erholungspause.«

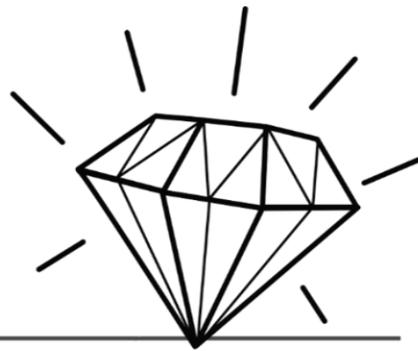
Wenn ... , dann ...

Kreiere deinen Motto-/Werbespruch, der knackig wiedergibt, was du schaffen willst.
Beispiel: »Konzentriert läuft es wie geschmiert!«



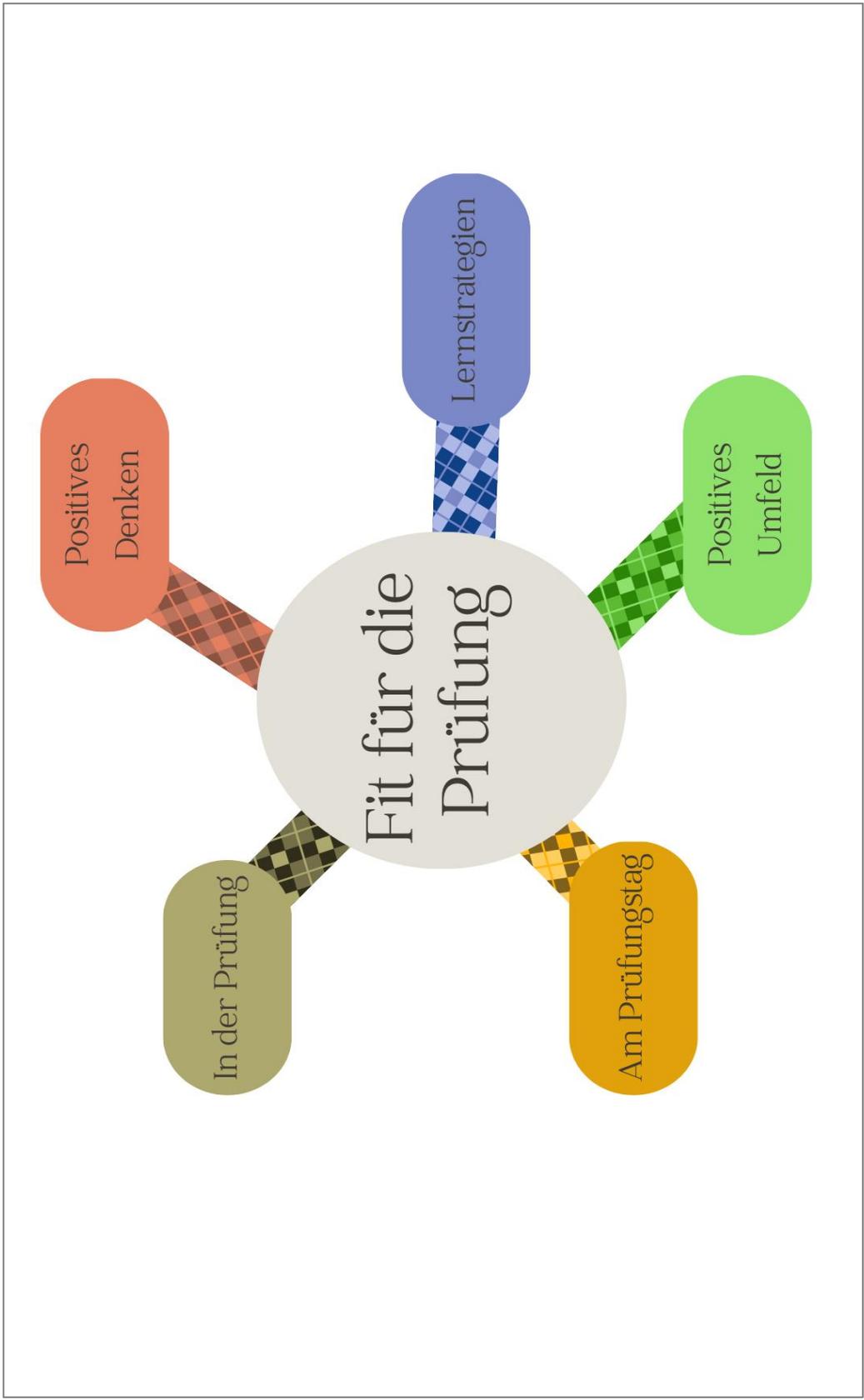
Schlüssel zum Erfolg

Anhang 6: Vorlage Symbolkarte "Schlüssel zum Erfolg" (eigene Darstellung)





Anhang 7: Vorlage Ressourcenkarte "Schatztruhe füllen" (eigene Darstellung)



Anhang 8: Vorlage "Fit für die Prüfung" (eigene Darstellung, angelehnt an Hanna Hardeland)



Anhang 9: Vorlage "Langzeitlernplan" (eigene Darstellung, angelehnt an Hanna Hardeland)

LERNPLAN



CE: _____

WOCHE: _____

MONTAG:

DIENSTAG:

MITTWOCH:

DONNERSTAG:

FREITAG:

(SAMSTAG):

NOTIZEN:

MEIN
AUSGLEICH:

Anhang 10: Vorlage "Wochen-Lernplan" (eigene Darstellung)

Eidesstattliche Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe, nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt habe und sie an keiner anderen Stelle veröffentlicht wurde.
2. Ich versichere, keine weiteren Hilfsmittel außer den angeführten verwendet zu haben.
3. Soweit ich Inhalte aus Werken anderer AutorInnen dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, sind diese unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Dies bezieht sich auch auf Tabellen und Abbildungen.
4. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden beachtet, dies gilt auch für Bilder, Grafiken, Kopien oder Ähnliches.
5. Im Falle empirischer Erhebungen: Für die Veröffentlichung von Daten, Fakten und Zahlen aus Einrichtungen oder über Personen, auch in Interviews, die nicht öffentlich zugänglich sind, liegt mir eine Einverständniserklärung vor. Die Rechteinhaber/innen haben der Verwertung der Daten im Rahmen der BA-Arbeit schriftlich zugestimmt.
6. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
7. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 03.02.2023