

AUSBILDUNG, ANLEITUNG

Informationen für Lehrpersonen

Version 3
August 2010

Interregionale Arbeitsgruppe Pflege HF
Basel, Solothurn, Thurgau, Zentralschweiz, Glarus

Autorin

Karin Gäumann-Felix, BScN
Lehrperson Höhere Fachschule Pflege
Bildungszentrum Gesundheit und Soziales, Kt. Solothurn
Baslerstrasse 150
4601 Olten

[karin.gaeumann\(at\)bz-gs.so.ch](mailto:karin.gaeumann(at)bz-gs.so.ch)

1	VORWORTE	4
1.1	Vorwort zur Version 3.....	4
1.2	Vorwort zur Version 2.....	5
2	EINFÜHRUNG.....	6
2.1	Kompetenz.....	6
2.2	Einleitung.....	6
2.3	Abgrenzungen.....	6
3	BEGRIFFSDEFINITION	7
3.1	Anleiten.....	7
4	GRUNDLAGEN.....	8
4.1	Lernen	8
4.1.1	Die Vielfalt des Lernens.....	8
4.1.2	Lernkulturwandel.....	9
4.1.3	Lernen / Lernstile	10
4.1.4	Lernen am Arbeitsplatz.....	11
4.2	Wissensarten.....	12
4.2.1	Benner	12
4.2.2	Vier Arten des Wissens	12
4.2.3	Wieviel Wissen braucht der Mensch ?.....	14
4.3	Eine Annäherung an den Begriff Kompetenz	14
4.3.1	Kompetenz.....	14
4.3.2	Konkrete Kompetenzen	15
4.3.3	Methoden zur Förderung von Handlungskompetenz	16
5	GRUNDLAGEN ZUM PROZESS DES ANLEITENS.....	16
5.1	Lernprozess.....	16
5.2	Lehr- / Lernformen - einige Varianten.....	17
5.2.1	Lebenslanges Lernen	17
5.2.2	Neue Lehr- und Lernformen	17
5.2.3	Erkenntnisorientierter Unterricht.....	17
5.2.4	Selbstgesteuertes Lernen.....	18
5.2.5	Lernen mit neuen Medien	18
5.3	Transfer Theorie-Praxis.....	19
6	KONKRETE UMSETZUNG / MÖGLICHKEITEN, LERNEN ZU UNTERSTÜTZEN	19
6.1	Einleitung.....	19
6.2	Motivation	19

6.3	Gesprächsführung	20
6.4	Durchführung der Lernsituation – einige Varianten	20
6.4.1	Einführende Gedanken	20
6.4.2	Prozess der Anleitung.....	21
6.4.3	Kognitive Anlehre / cognitive apprenticeship.....	21
6.4.4	Vorbereitung – Durchführung – Auswertung einer Lernsituation	23
6.4.5	Strukturierungsleitfaden für eine differenzierte Anleitungssituation	23
6.4.6	Edukatives Trainings-Programm (ETP).....	24
6.4.7	Instruktion – Kurzfassung	24
7	AUSWERTUNG DES LERNPROZESSES	25
7.1	Lernergebnis	25
7.2	Beurteilung	25
7.2.1	Funktionen einer Beurteilung.....	25
7.2.2	Bezugsrahmen / Bezugsnorm	26
7.2.3	Beurteilung in der Lernbegleitung.....	26
7.2.4	Rollenkonflikt Begleitungsperson – Beurteilungsperson	27
7.3	Feedback geben	27
7.4	Fehlerkultur	27
7.5	Kritik	28
7.6	Verlaufsblatteintragungen	29
8	EVALUATION / LERNSITUATIONEN AUSWERTEN	29
9	SUCHSTRATEGIE	29
10	LITERATURLISTE	30
10.1	Literaturliste	30
10.2	Internetadressen / Weiterführende Infoquellen	33
11	ANHANG (ÜBERSICHT SIEHE REGISTER 2)	34
11.1	Kopien von Studien / Artikeln	34

Zusammengestellt: Karin Gäumann-Felix
 Mitarbeit: Team DNII/HF und Bereich EWF
 (Entwicklung, Weiterbildung, Forschung)
 Bildungszentrum Gesundheit und Soziales, Kanton Solothurn
 Kontakt: [karin.gaeumann\(at\)bz-gs.so.ch](mailto:karin.gaeumann(at)bz-gs.so.ch)
 Version 3 – August 2010

(Überarbeitung der Version 1 vom Juli 2005 und Version 2 vom August 2007)

1 Vorworte

1.1 Vorwort zur Version 3

Was ist neu in der Version 3 ?

Ziel der Informationssammlung zum Themenbereich Ausbildung/Anleitung hat sich grundsätzlich seit der Überarbeitung im August 2007 nicht verändert. Nach wie vor geht es darum, den Lehrpersonen Basiswissen zur Verfügung zu stellen, um die Studierenden HF zu befähigen, in der realen Praxis Ausbildungs- und Anleitungssituationen durchführen zu können.

Der Schwerpunkt liegt mit Fokus auf das Zielpublikum der Lernsituationsdurchführung also weiterhin darin, möglichst praxisleitende und anwendbare Hilfsmittel für Anleitungssituationen in der Praxis zu bieten.

Formale Überarbeitung

Die Gliederung wurde überarbeitet, so dass nun keine Tabellen mehr vorhanden sind, sondern alles im Fliesstext wiedergegeben wird. Dies erleichtert es der Benutzerin/dem Benutzer, einzelne Ausschnitte zu kopieren und weiter zu verarbeiten. Durch die Umgestaltung weist die neue Version nicht viel mehr Seiten aus als die vorhergehende, obwohl doch einiges an Inhalt ergänzt wurde.

Wiederum wurden die Inhalte einiger Dokumente dem aktuellen Stand angepasst, so beispielsweise die Zitate aus dem Rahmenlehrplan, aktuell integriert die Fassung „Rahmenlehrplan Pflegefachpersonen HF“, 2007, in Kraft seit 01.01.2008.

Diverse Präzisierungen in allen Kapiteln

In allen Kapiteln wurden Präzisierungen vorgenommen, so beispielsweise die Anforderung an die Berufsbildnerinnen genauer umschrieben (Kap. 2.3), auf ein online-Lernangebot verwiesen (Kap. 6.4.3) u.a.

Ausbau Kapitel 4

Neben weiteren Präzisierungen zum Verständnis von Lernen wurde das Kapitel erweitert um die Thematik ‚Lernen am Arbeitsplatz‘ (Kap. 4.1.4)

Dem Kompetenz-Begriff wurde nun ein eigenes Kapitel gewidmet. Innerhalb Kapitel 4.3. wurden weitere Aspekte des Begriffs Kompetenz aufgenommen wie beispielsweise die Thematik der ‚Förderung der Handlungskompetenz‘..

Ausbau Kapitel 7

Als neuer Punkt wurde im Kap. 7.4 die Thematik der Fehlerkultur beleuchtet, ein Kapitel, das sicherlich weiter ausbaufähig ist.

Ausblick auf Version 4

Für die Version 4 ist insbesondere die Thematik ‚Lernen mit neuen Medien‘ vorgesehen, da dies in der Ausbildung ein zentrales Thema ist, beispielsweise bezüglich e-learning oder plattformgestützter Portfolio-Arbeit. In diesem Zusammenhang wird die Thematik der Selbst- und Fremdeinschätzung ausgebaut werden.

Ausserdem ist vorgesehen, die Sammlung mit wissenschaftlichen Studien aufzuwerten.

Jederzeit nehme ich gerne Anregungen, Ergänzungen und Kritik entgegen, um die vorliegende Themensammlung den aktuellen Bedürfnissen anzupassen. Ich freue mich über Ihre Mails an [karin.gaeumann\(at\)bz-gs.so.ch](mailto:karin.gaeumann(at)bz-gs.so.ch)

Ich hoffe, Ihnen mit der vorliegenden noch immer unvollständigen Sammlung einige nützliche Hinweise oder Aktualisierungen geben zu können.

Karin Gäumann-Felix, August 2010

1.2 Vorwort zur Version 2

Was ist neu in der Version 2 ?

Zum Themenbereich Ausbildung/Anleitung haben sich seit 2005 keine grundlegenden Veränderungen oder neue Erkenntnisse ergeben. Noch immer geht es darum, den Lehrpersonen Basiswissen zur Verfügung zu stellen, um die Studierenden HF zu befähigen, in der realen Praxis Ausbildungs- und Anleitungssituationen durchführen zu können.

Der Schwerpunkt liegt weiterhin darin, möglichst praxisleitende und anwendbare Hilfsmittel für Anleitungssituationen in der Praxis zu bieten.

Die Inhalte einiger Dokumente wurden dem aktuellen Stand angepasst, so beispielsweise die Zitate aus dem Rahmenlehrplan, aktuell integriert die Fassung „Revidierter Rahmenlehrplan Pflegefachpersonen HF“ mit Stand April 2007. Weitere Aktualisierungen werden nach definitiver Verabschiedung des Rahmenlehrplans aufgenommen.

Mit Fokus auf das Zielpublikum der Lernsitzungsdurchführung ging es in der Überarbeitung in erster Linie darum, weitere möglichst konkret umsetzbare Hinweise zur Durchführung von Lernsituationen zur Verfügung zu stellen.

Was ist neu ?

Ausbau Kapitel 4 – Grundlagen

Innerhalb der Thematik „Lernen“ wird in Anlehnung an das Glossar der geläufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess des BBT (2006) die Unterscheidung von Lernen in formales, informelles und nicht formales Lernen erläutert.

Ausserdem wird anhand des Buches von Schewior-Popp (2005) die Thematik des „Handlungslernens“ in Anlehnung an Bandura näher beschrieben.

Weitere Konkretisierungen im Zusammenhang mit dem Begriff der Kompetenz werden im Kapitel 4.2.3 vorgenommen, u.a. mit dem Kompetenzbegriff der aktuellen Fassung des Rahmenlehrplans oder mit der Beschreibung des Modells der konkreten Kompetenzen nach Kaiser (2005).

Ausbau Kapitel 6.4 – Durchführung der Lernsituation – einige Varianten

Neu werden einführende Gedanken bezüglich „Rezepten“ für Anfängerinnen im Sinne von Benner aufgezeigt.

Das Beispiel des Cognitive apprenticeship wird durch eine konkretere Darstellung von Seres-Hottinger & Holenstein (2002) ersetzt, welche neben den „üblichen“ Phasen pro Phase konkrete Umsetzungsbeispiele aufzeigen.

Ergänzt ist dieses Kapitel ausserdem mit einem Strukturierungsleitfaden für eine differenzierte Anleitungsfunktion nach Schewior-Popp (2005). Der Leitfaden wird kurz beschrieben und im Anhang als Kopie mitgeliefert.

Ergänzung Kapitel 7 – Auswertung des Lernprozesses

Der Begriff des Lernergebnisses wird gemäss Glossar der geläufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess des BBT (2006) definiert.

Jederzeit nehme ich gerne Anregungen, Ergänzungen und Kritik entgegen, um die vorliegende Themensammlung den aktuellen Bedürfnissen anzupassen. Ich freue mich über Ihre Mails auf [karin.gaeumann\(at\)bz-gs.so.ch](mailto:karin.gaeumann@bz-gs.so.ch).

Ich hoffe, Ihnen mit der vorliegenden noch immer unvollständigen Sammlung einige nützliche Hinweise geben zu können.

Karin Gäumann-Felix, August 2007

2 Einführung

2.1 Kompetenz

Im aktuell gültigen Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zur diplomierten Pflegefachfrau HF / zum diplomierten Pflegefachmann HF ist unter den ‚zu erreichenden Kompetenzen‘ im Hauptprozess ‚Wissensmanagement‘ unter dem Arbeitsprozess ‚Lehr- und Anleitungsfunktionen‘ festgehalten, dass die dipl. Pflegefachperson HF Lehr- und Anleitungsfunktionen wahrnehmen muss: „Die diplomierte Pflegefachperson HF unterstützt Studierende während deren Praktikum. Sie leitet die Studierenden verschiedener Bildungsgänge an und fördert deren Lernprozesse.“ (Rahmenlehrplan Pflegefachpersonen HF, 2007, S. 11)

2.2 Einleitung

Die vorliegende Informationssammlung beinhaltet das Basiswissen für die Lehrperson, um die Studierenden HF zu befähigen, in der realen Praxis Ausbildungs- und Anleitungssituationen durchführen zu können. (Praxisanleitung / Situatives Anleiten in der Praxis)

Die Informationen sollen möglichst praxisleitend und anwendbar sein. Es ist ein hoher Anspruch an die Studierenden HF, welche selbst noch in Ausbildung sind, andere Studierende, Lernende oder Praktikanten auszubilden. Die Studierenden HF befinden sich also in einer anspruchsvollen Doppelrolle.

Die vorliegende Informationssammlung bietet eine weiterhin unvollständige Fülle von verschiedenen Themen, die direkt oder indirekt mit der Anleitungssituation in der Praxis zusammenhängen. Einzelne Themen werden ausführlich behandelt, bei anderen Themen wird auf weiterführende Literatur verwiesen.

Die Sammlung ist ganz klar noch unvollständig und soll laufend erweitert werden.

2.3 Abgrenzungen

Die vorliegende Dokumentation beinhaltet Informationen zum Themenbereich Ausbildung und Anleitung von Lernenden.

Wichtig ist die Abgrenzung, dass es in den Kliniken häufig Berufsbildnerinnen und Berufsbildner¹ mit besonderer pädagogischer Ausbildung gibt. Die diplomierte Pflegefachfrau HF / der diplomierte Pflegefachmann HF übernimmt also oft lediglich punktuelle Lernbegleitungsfunktionen gemäss im Rahmenlehrplan formulierter Kompetenz.

Die Thematik der Anleitung, Beratung und Schulung von beispielsweise Angehörigen sowie die Thematik Kommunikation sind ebenfalls nicht Inhalt dieser Informationssammlung. Siehe dazu die parallel erarbeitete Informationssammlung zum Themenbereich „Kommunikation“, von H. Weber und I. Erni.

Abgrenzung zu Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern

Zur Abgrenzung ist es wichtig, die Ausbildung und Aufgaben der eigens dafür ausgebildeten Berufsbildnerin, Ausbilderin bzw. Lernbegleiterin² kurz aufzuzeigen.

Gemäss RLP (2007) sind die Anforderungen an die Berufsbildnerinnen bzw. Berufsbildungsverantwortlichen³ wie folgt definiert:

„Pflegefachpersonen, die Studierende anleiten und ausbilden, verfügen über einen Abschluss als dipl. Pflegefachperson HF oder eine gleichwertige Ausbildung im Arbeitsfeld der Pflege, Berufser-

¹ Der Begriff der Berufsbildnerin bzw. der Berufsbildungsverantwortlichen wird in der BBV (2003, Art. 40-45) definiert. In der Literatur sowie auch in den Ausbildungsinstitutionen bestehen viele Synonyme wie beispielsweise Ausbilderin, Ausbilderin, Lernbegleiterin, Praktikumsbegleiterin. Nicht immer werden die Funktionen und Verantwortungsbereiche der verschiedenen „Titel“ einheitlich ausgelegt und benannt.

² Siehe Fussnote 1

³ Siehe Fussnote 1

fahrung im Arbeitsfeld der Pflege und eine berufspädagogische Qualifikation im Äquivalent von 100 Lernstunden.“

Pflegefachpersonen, die im Praktikumsbetrieb die Verantwortung für die Ausbildung tragen, verfügen über einen Abschluss als dipl. Pflegefachperson HF oder eine gleichwertige Ausbildung im Fachgebiet, mindestens zwei Jahre Berufserfahrung im Fachgebiet und eine berufspädagogische Qualifikation im Äquivalent von 600 Lernstunden.“ (RLP, 2007, S.17, mit Verweis auf die Berufsbildungsverordnung BBV, 2003)

Seres-Hottinger & Holenstein widmen in ihrer Publikation „Berufliche Ausbildung im Praxisfeld des Gesundheitswesens“ das Kapitel 12 der Frage nach der Ausbildung der Lernbegleiter/innen (gilt in ihrer Publikation synonym für: Praktikumsbegleiter/in / Ausbilder/in). Sie verdeutlichen klar, dass „eine einmalige Weiterbildung der Ausbilder/innen in der Praxis nicht ausreicht, um eine hinreichende Qualifikation zur Lernbegleitung und damit eine gute Ausbildungsqualität zu gewährleisten. Weiterbildung und Begleitung sowohl im fachlichen als auch im pädagogisch-didaktischen Bereich müssen kontinuierlich und in regelmässigen Abständen erfolgen.“ (Seres-Hottinger & Holenstein, 2002, S. 87)

Im folgenden beschreiben sie Kenntnisse, Erkenntnisse sowie Kompetenzen, über welche Lernbegleiter/innen verfügen müssen.

Unter anderem beschreiben sie folgende „Kompetenzen zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Lernprozessen:

1. Lernbegleiterinnen müssen qualifiziert werden, im Rahmen der Lernbegleitung Lernen zu fördern, Lernprozesse zu begleiten und schliesslich zu evaluieren.
2. Dazu gehören u.a. das Erkennen von Lernsituationen und deren Potenzial für Lernprozesse in der Praxis sowie die Vorbereitung von Lern- und Beurteilungssituationen.
3. Lernbegleiterinnen müssen zudem unterscheiden können zwischen summativen und formativen Formen und Situationen für die Evaluation von Lernprozessen.“

(Seres-Hottinger & Holenstein, 2002, S. 87)

Als Abgrenzung muss also nochmals klar hervorgehoben werden, dass es in der vorliegenden Informationssammlung nicht um die Ausbildung von Berufsbildnerinnen und Berufsbildner, sondern lediglich um die Befähigung der diplomierten Pflegefachfrau HF / des diplomierten Pflegefachmanns HF für die Übernahme punktueller Lernbegleitungsfunktionen geht.

Begriffe

Zum besseren Verständnis werden die Begriffe folgendermassen definiert:

Studierende = Tertiärstufe, z.B. Pflegefachfrau HF / Pflegefachmann HF in Ausbildung

Lernende = Sekundarstufe II, z.B. Fachfrau / Fachmann Gesundheit (FAGE) in Ausbildung

Praktikanten = Praktikanten / Schnupperlehrlinge

3 Begriffsdefinition

3.1 Anleiten

Ewers (2001) sagt: „Generell steht der Begriff „Anleitung“ für eine pädagogisch geleitete Interaktion von Pflegekräften mit unterschiedlichen Zielgruppen, die auf die Herausbildung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel der Erhöhung pflegerischer Handlungskompetenz ausgerichtet ist (vgl. z.B. Bruhning / Herold 1995, 94ff.). Anleitung bezeichnet einen geplanten und reflektierten Lernprozess, der mit Blick auf die jeweilige Zielgruppe spezifischen Lehr- und Lernzielen folgt, didaktische und methodische Entscheidungsprozesse erfordert und gemeinhin mit Instrumenten zur Überprüfung von Lernfortschritten verknüpft ist (Lernzielkontrolle). Im wesentlichen lassen sich zwei Verwendungszusammenhänge des Anleitungsbegriffs in der Literatur unterscheiden:

a) Anleitung in der pflegerischen Aus- und Weiterbildung

Zielgruppe dieser häufig auch als „Praxisanleitung“ (engl. z.B. „mentorship“, „preceptorship“ oder „post-registration education and practice“) bezeichneten Form der Anleitung sind in Ausbildung befindliche oder bereits diplomierte Pflegekräfte. Anleitung dient hier der Vertiefung oder Optimierung beruflicher Handlungskompetenz, zu der sowohl technisch-instrumentelle Fertigkeiten als auch kognitive, soziale, kommunikative und methodische Fähigkeiten zählen.

b) Anleitung als pflegerisches Leistungsangebot

Zielgruppe dieser Form der Anleitung können sowohl Patienten, deren Angehörige als auch andere informelle Helfer sein.“.... (Ewers, 2001, S. 6)
(wird hier aufgrund der Abgrenzung nicht näher beschrieben)

Weiter beschreibt Ewers die Rollen und Qualifikationsvoraussetzungen der „Anleiter/innen“, die Zielgruppen und Lernorte sowie die Ziele und Gestaltung von Lernprozessen.

4 Grundlagen

4.1 Lernen

4.1.1 Die Vielfalt des Lernens

Klassische Lerntheorien

Als historische Grundlage interessant zum Thema Lernen sind sicher die klassischen Lerntheorien.

Hufschmid und Mory fassen den Aspekt der lerntheoretischen Ansätze wie folgt zusammen:
„Klassische Lerntheorien interessieren sich für das beobachtbare Verhalten der Lernenden, welches auf der Steuerung durch Aussenreize basiert. In solchen Lernprozessen ist die Frage nach der Vermittlung des Wissens durch die Kursleitung zentral. In der kognitiven Wende, in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts, begann sich die Fragestellung auf die bewussten (kognitiven) Lernprozesse sowie auf die Erforschung der Lernstile zu konzentrieren. Unter Lernen wird die Anpassung, beziehungsweise das Ausdifferenzieren kognitiver Strukturen verstanden. Das bedeutet, dass Lernende sich aktiv am Lernprozess beteiligen, ihre Erfahrungen einbringen, die Verbindung zwischen ihrem Vorwissen und dem zu bearbeitenden Inhalt herstellen und so ihr subjektives Wissen verändern.“ (Hufschmid & Mory, 1998, S. 9)

Das Zitat zeigt auf, wie vielschichtig Lernen zu verstehen ist. Lernen hat also sowohl mit Verhalten als auch mit Denkprozessen zu tun, alle Sinne des Menschen sind am Lernen beteiligt.

Lernen

Döring fasst Lernen wie folgt zusammen:

„Lernen als aktiver, verbindlicher Prozess der Verinnerlichung ist mehr als nur passives Zuhören.“
Er beschreibt fünf Punkte zum Verständnis von Lernen:

„1. Lernen ist ein ganzheitlicher Vorgang; 2. Kopf, Herz und Hand sind daran beteiligt; 3. Verschiedene Aktivitäten sind zur erfolgreichen Verinnerlichung erforderlich; 4. Dabei sind mehrere Anläufe nötig; 5. Unterrichtsliche Hilfsmittel sind unentbehrliche Helfer des Dozenten für die Lernenden.“ (Döring, 1995, S. 37)

Dies zeigt, dass Lernen ein Prozess ist, der Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln beinhaltet. Es kommt zu einer schrittweisen Aneignung eines neuen Wissens-, Werte-, Einstellungs- und Verhaltensrepertoires. Dies ist nur möglich, wenn die lernende Person aktiv und auf verschiedenste Weise an diesem Prozess beteiligt ist.

Bakker und Huizing definieren Lernen als

„das Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen, das eine Veränderung der Verhaltensdisposition zur Folge hat.“ (Bakker & Huizing, 1991, S. 7)

Lernen hat demnach mit Verhaltensänderung zu tun. Gelerntes zeigt sich in einer Änderung des Verhaltens des einzelnen Menschen. Dies zeigt, dass Gelerntes verinnerlicht werden muss, nur so wird die oben beschriebene überdauernde Verhaltensänderung auch eintreten. Das zu Lernende muss für die jeweilige Person auch Sinn machen. Nur dann wird sie es auch so verinnerlichen, dass es zur Verhaltensänderung führen kann. Lernen kann also nicht mehr ein Lernen auf Vorrat sein, Lernen muss einsichtig sein.

Neuere Definitionen

Auch neuere Definitionen betonen die in den klassischen Definitionen betonte Verhaltensänderung.

So definiert beispielsweise Seel (2000) Lernen als „Veränderung von „Verhalten“ in spezifischen Situationen, wobei ein Vergleich zwischen dem Verhalten zu einem Zeitpunkt t1 (= Anfangszustand) und dem Verhalten zu einem Zeitpunkt t2 (= angezielter Endzustand) vorgenommen wird.“ (Seel, 2000, S. 29, zit. in Seifried & Sembill, 2009 S. 11)

Zimbardo & Gerrig (2004) definieren Lernen folgendermassen: „Lernen ist ein Prozess, der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert, und basiert auf Erfahrungen“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 243, zit. in Seifried & Sembill, 2009, S. 11)

Gerade für das situative Lernen im realen Praxisalltag ist diese Erkenntnis zentral.

Bereiche des menschlichen Lernens

Edelmann (2002) gibt in seinem Buch theoretisch fundiert und handlungsorientiert einen umfassenden Überblick über die wesentlichen Bereiche des menschlichen Lernens: Reaktion und Verhalten, Wissen und Handeln. Hirnbiologische Grundlagen von Lernen und Gedächtnis sowie die emotionalen und motivationalen Aspekte des Lernens werden behandelt.

Die einzelnen Kapitel enthalten einen Informationsteil und einen Arbeitsteil mit Tests und Übungsaufgaben. Aufgrund dieser didaktischen Konzeption ist das Buch in besonderer Weise zum Selbststudium geeignet.

Ein Zitat von Laure Wyss verdeutlicht die Wichtigkeit des Lernens: „Lernen Sie, was das Zeug hält, um Ihren Beruf noch besser ausüben zu können, aber auch, um sich in der Welt, der sehr schwierigen Welt, zurechtzufinden. Das ist dringend.“ (Wyss, 1998, zitiert in Braunschweig, 2000, S.15)

4.1.2 Lernkulturwandel

Arnold (Erscheinungsjahr nicht bekannt) verfolgt in seinem anschaulichen Foliensatz im Zusammenhang mit dem Lernkulturwandel die Fragen

1. Welche Kompetenzen werden in der Gesellschaft von morgen benötigt?
2. Wie kann die Entwicklung dieser Kompetenzen gefördert werden?
3. Welche Kompetenzen ergeben sich für die Professionals, die für Lern- und Entwicklungsprozesse zuständig sind?

(Arnold, Erscheinungsjahr nicht bekannt)

Schewior-Popp (2005) beschreibt in ihrem Buch Konzepte „praktischen“ Lernens. Unter anderem verweist sie auf Albert Bandura (1976), der „Handlungslernen beschreibt als soziales Lernen, d.h. als Lernen durch Beobachtung, und stellt dabei die kognitive Komponente, also die Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse heraus. Bandura löst sich damit vom rein verstärkungsbezogenen Lernen („instrumentelles Lernen“ – Behaviorismus), bei dem der Lernende durch positive oder negative Verstärkung (Lob, Belohnung, Tadel, Strafe) eigentlich „von aussen“ geformt wird, betont aber dennoch die verhaltensformende Bedeutung von Verstärkern und Konsequenzen im Zusammenspiel mit kognitiven und einstellungsbezogenen Prozessen beim Lernenden (Motivation, Lernbereitschaft und –fähigkeit). Dabei handelt es sich um Erwartungshaltungen als auch um sich selbst-regelnde Prozesse.“ (Schewior-Popp, 2005, S. 167)

Sie beschreibt, dass „komplexe Fähigkeiten wie Autofahren, Schwimmen und Sprechen auf diese Weise entstehen. Ähnlich verhält es sich mit Pflegehandlungen: Beinahe „automatisch“ werden bestimmte Stationsrituale gelernt, das „Lernen am Modell“ kann aber auch gezielt zur Sequenzierung und Gestaltung von Lernprozessen eingesetzt werden. Zentral ist hierbei der Begriff der „Modellierung“ eines Verhaltens, das durch folgende Lerneffekte gekennzeichnet sein kann:

- Lerneffekte durch direkte Beobachtung,
- Hemmungseffekte (wenn der Beobachter „sieht“, dass das Verhalten des Modells „bestraft“ wird, d.h. auch, nicht erfolgreich ist),
- Enthemmungseffekte (Lob oder Erfolg des Modells fördern das Ausführen eines bestimmten Verhaltens beim Beobachter),
- Auslösungseffekte (Menschen beginnen z.B. im Theater zu applaudieren, wenn andere „Modelle“ dies auch tun).“ (Schewior-Popp, 2005, S. 168)

In der Folge beschreibt sie in Anlehnung an Bandura vier Teilprozesse sozial-kognitiven Lernens: Die Aufmerksamkeitsprozesse, die Gedächtnisprozesse, die Reproduktionsprozesse und die Motivationsprozesse.

Glossar der geläufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess

Im ‚Glossar der geläufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess‘ wird Lernen in formales, informelles und nicht formales Lernen unterschieden und folgendermassen definiert:

„Lernen:

Der Begriff „Lernen“ bezeichnet einen kumulativen Prozess, in dessen Rahmen sich der Einzelne Kenntnisse von wachsendem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad (Begriffe, Kategorien, Verhaltensmuster oder Modelle) und/oder Kompetenzen sukzessive aneignet. Dieser Prozess erfolgt informell, zum Beispiel in der Freizeit, und in formalen Arrangements, einschliesslich des Arbeitsplatzes.

Formales Lernen:

Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung, am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im allgemeinen zur Zertifizierung.

Informelles Lernen:

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen nichtintentional und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung.

Nicht formales Lernen:

Bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist im Allgemeinen intentional aus Sicht der Lernenden und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung.“
(BBT, 2006, S. 1)

4.1.3 Lernen / Lernstile

Ein wichtiger Faktor im Zusammenhang mit dem Lernen sind sicherlich die verschiedenen Lernstile und Lerntypen. Jede Person hat ihre eigene Art und Weise, Dinge zu lernen.

Lernstile nach Kolb

Kolb versteht unter Lernstil „eine in der Persönlichkeit verankerte, dauerhafte Tendenz, um auf eine bestimmte Art und Weise Angaben aufzunehmen und zu Informationen zu verarbeiten.“ (Kolb, zitiert in Bakker & Huizing, 1991, S. 7).

Kolb unterscheidet vier verschiedene Lernstile: Die Macherinnen und Macher, die Entdeckerinnen und Entdecker, die Entscheiderinnen und Entscheider sowie die Denkerinnen und Denker.

Lernstile kommen nie in Reinkultur vor. Bei den meisten Menschen ist ein Stil besonders ausgeprägt, wobei daneben aber oft auch ein zweiter Stil dominant ist. Auch in den beiden anderen, weniger dominanten Stilen hat jeder Mensch Anteile.

Aus dieser Unterschiedlichkeit, Dinge zu lernen, wird schnell klar, welchen Einfluss diese Lernstile auch auf Lernsituationen haben.

Lerntypen

In der Literatur werden verschiedene Wahrnehmungskanäle beschrieben, die bei den Menschen verschieden ausgeprägt sind und sich auch auf das Lernen auswirken. Diese bezeichne ich hier als Lerntypen und fasse sie in fünf Gruppen zusammen:

- Visuell / optisch
- Auditiv
- kinästhetisch haptisch / manuell / motorisch

- Gesprächstyp
- verbal-abstrakt

(Vgl. dazu z.B. Vester, 1996, S. 5, oder Schröder-Naef, 1995, S. 65)

Zur Verdeutlichung der Unterschiedlichkeit des Lernens dieser fünf Typen hier ein alltägliches Beispiel:

Muss eine Person lernen, wie sie einen Videorecorder bedienen muss, gibt es verschiedene Möglichkeiten:

Die *visuelle Person* wird einer anderen Person zuschauen, wie diese das Gerät bedient. Durch das Zuschauen und Beobachten verinnerlicht sie sich die Handhabung vor dem geistigen Auge, um es danach selbst ausführen zu können.

Die *auditive Person* könnte zum Beispiel einer Anleitung per Tonband folgen und das Gehörte sofort in die Tat umsetzen. Oder eine andere Person könnte ihr Schritt für Schritt sagen, was sie zu machen hat.

Die *kinästhetische Person* wird das Gerät anfassen und befühlen, es also in die Hände nehmen. Sie wird die verschiedenen Knöpfe ausprobieren und dadurch zur richtigen Handhabung des Geräts finden.

Die *Person vom Gesprächstyp* wird im Austausch mit einer anderen Person sein. Sie wird während der Handhabung Fragen stellen und diskutieren, die Anleitung findet also im Sinne eines Dialogs statt.

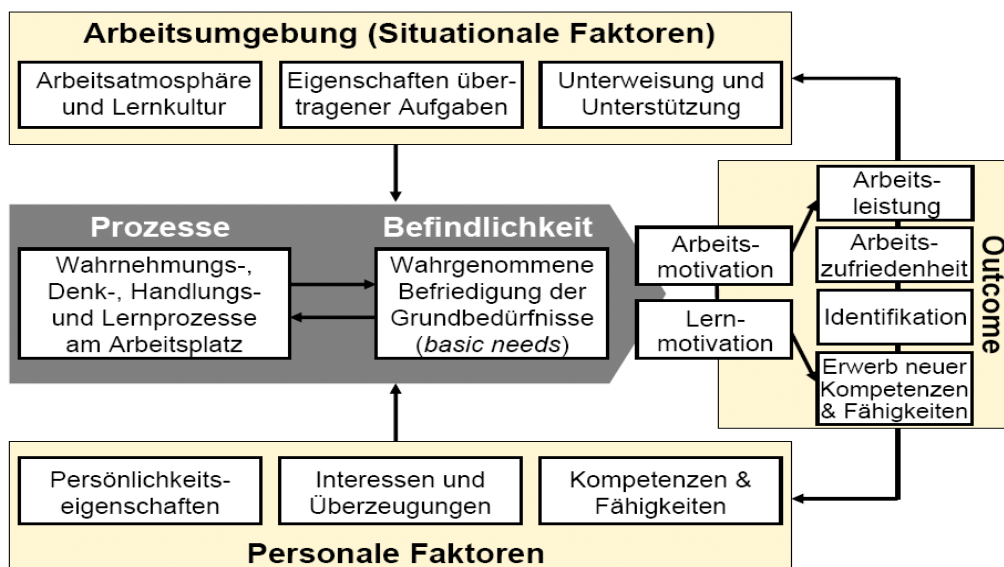
Die *verbal-abstrakte Person* wird durch Lesen der sachlich-abstrakt gehaltenen Bedienungsanleitung mit Hilfe ihres Intellekts das Gelesene begreifen und somit die Bedienung des Videorecorders lernen.

Hier zeigen sich also grosse Unterschiede, die sich sicherlich auf die Bewältigung von Lernsituationen auswirken.

Felder (1996) fasst einige Lernstilsysteme zusammen (Myers-Briggs, Kolb, Herrmann Brain Dominance, Felder-Silverman). Er kommt zum Schluss, dass, egal an welches System man glaubt, es Sinn macht, so zu unterrichten, dass alle (visuelle und sprachliche, serialisten und holisten etc.) etwas davon haben.

4.1.4 Lernen am Arbeitsplatz

Das Lernen am Arbeitsplatz und somit auch der Lernerfolg wird von diversen Faktoren beeinflusst, wie in folgender Graphik ersichtlich:



(Darstellung entnommen aus Seifried & Sembill, 2009, S. 73)

Hier zeigt sich deutlich, dass es von entscheidender Bedeutung ist, dass neben den personalen Faktoren der lernenden Person auch die Arbeitsumgebung zentral ist.

4.2 Wissensarten

4.2.1 Benner

„Benner (1994, 2000) beschreibt den Werdegang einer Pflegenden von der Anfängerin bis zur Expertin als einen Weg über fünf Stufen, die im wesentlichen auf den Arbeiten von Dreyfuss & Dreyfuss (1987, 2000) aufbauen.

1. **Neuling:** Hat noch keine Erfahrungen mit konkreten Anwendungssituationen; muss sich gänzlich an explizite, kontextfreie Regeln halten.
2. **fortgeschrittene Anfängerin:** Kennt bereits so viele Anwendungssituationen, dass sie gewisse, nicht objektivierbare Aspekte von Situationen erkennt, die für die Anwendung der noch immer handlungsleitenden Regeln wichtig sind.
3. **Kompetente:** Beherrscht die auszuführenden Aktivitäten so gut, dass der Kopf frei ist, um gezielt zu planen, Prioritäten zu setzen und nach diesem Plan vorzugehen.
4. **Erfahrene:** Nimmt nicht mehr einzelne Aspekte einer Situation, sondern die Situation als ganzes in Analogie zu bereits erlebten Situationen wahr; beginnt aufgrund von Maximen anstelle von Regeln zu handeln.
5. **Expertin:** Handelt intuitiv aufgrund des grossen Erfahrungsschatzes; hat Mühe, getroffene Entscheidungen etc. für andere nachvollziehbar zu begründen.

Aus der Beschreibung der Stufen geht klar hervor, dass sich das handlungsleitende Wissen während dieser Entwicklung ändert. Steht am Anfang ausschliesslich deklaratives Wissen ("... objektive Attribute ... kontextfreie Regeln ..." Benner, 1994, S.41), so handelt es sich am Ende um ausschliesslich situatives Wissen ("... grosser Erfahrungsschatz..." Benner, 1994, 50). Nicht explizit erwähnt wird in der Beschreibung der Stufen die Entwicklung von prozeduralem und sensomotorischem Wissen. Dass es auf Stufe 3 aber plötzlich möglich wird "... von der Stufe des reinen Reagierens auf Reize hin zum kompetenten und planvollen Vorgehen ..." (Benner, 1994, S. 45) fortzuschreiten, dürfte darauf zurückzuführen sein, dass keine Feinplanung des Vorgehens aufgrund des deklarativen Wissens mehr notwendig ist, da sich dafür das notwendige prozedurale und sensomotorische Wissen herausgebildet hat.“

(Benner, 1994, zitiert in Kaiser, 2001, S. 7)

4.2.2 Vier Arten des Wissens

Anschaulich werden in Kaisers Buch (2005b) mit dem aussagekräftigen Titel „Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens“ die vier Arten des Wissens vermittelt.

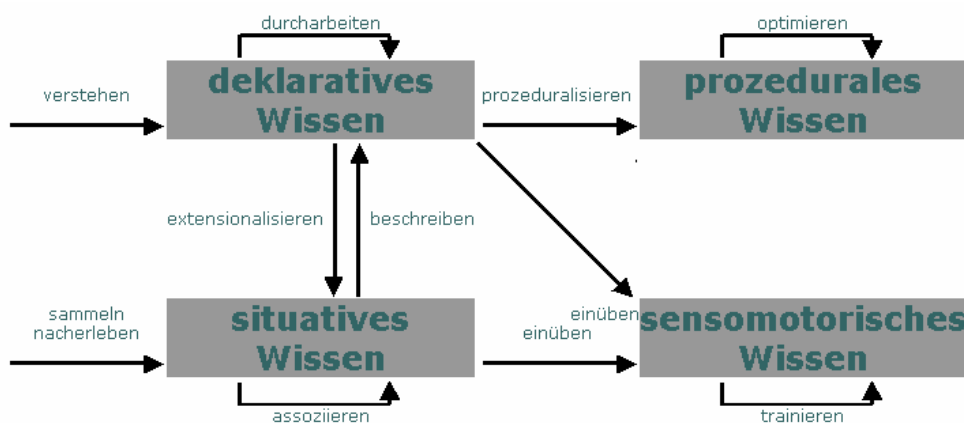
„Kaiser befasst sich in seinem Buch mit dem Thema Lernen als äusserst vielschichtiges Phänomen. Die meisten gängigen Theorien greifen nur einzelne Aspekte heraus. Komplexe Lernvorgänge, wie sie sich z.B. im Rahmen einer Berufsausbildung abspielen, sind somit kaum im ganzen Umfang zu überblicken und zu verstehen. Das integrierende Lernmodell versucht hier Abhilfe zu schaffen. Ein übergreifendes Modell wird entwickelt, das eine Vielzahl von Aspekten des Lernens zueinander in Beziehung bringt. Zentral sind dabei die Unterscheidung verschiedener Wissensarten und die Klärung der Fragen, welche der Wissensarten handlungswirksam und über welchen Weg aufgebaut werden können.“

(Buchbeschreibung zit. aus

http://www.so.ch/de/pub/departemente/ddi/gesa_start/themen/bzg/bzg/ewf.cfm)

Darstellung des integrierenden Lernmodells:

Darstellung aus: <http://old.bzg.ch/lernmodell> (Links zu allen Begriffen anklickbar)



Im Rahmen dieses integrierenden Lernmodells beschreibt er vier Wissensarten:

Situatives Wissen

„Situatives Wissen besteht aus Erinnerungen an konkrete Situationen in all ihren Facetten wie etwa der damit verbundenen Emotionen. Diese Erinnerungen sind in einem dichten Netz miteinander verwoben. Denken wir an eine dieser Situationen, so kommen uns sogleich andere, ähnliche oder verwandte in den Sinn. Aufgaben werden mittels Analogien gelöst, indem neue Situationen ähnlich behandelt werden wie verwandte, bereits erlebte Situationen.

Situatives Wissen ist individuell und kann andern Menschen nur über Erzählungen (Geschichten) zugänglich gemacht werden. Da Geschichten üblicherweise mit sprachlichen Mitteln erzählt werden, ist das, was andern Menschen zugänglich ist, streng genommen nicht das situative Wissen eines Individuums, sondern "nur" deklaratives Wissen als eine Beschreibung des situativen Wissens (vergleiche die kommunikative Funktion des deklarativen Wissens). Wird jedoch eine Geschichte so lebendig erzählt, dass man sie nacherleben kann, entsteht dabei auch situatives Wissen.

Werden Aufgaben mithilfe von situativem Wissen bewältigt, läuft das typischerweise wie folgt ab: Man steht einer konkreten Situation gegenüber, in welcher man etwas tun sollte. Sogleich kommen einem ähnliche Situationen in den Sinn, in denen ähnliche Aufgaben zu bewältigen waren. Aus dem, was man in diesen Situationen jeweils getan hat und daraus, was sich sinnvoll und was als weniger nützlich erwiesen hat, ergibt sich die Lösung für die aktuelle Situation: Man macht - nach Bedarf etwas abgewandelt - das, was sich in ähnlichen Situationen bewährt hat.“

Deklaratives Wissen

„Das deklarative Wissen besteht aus Begriffen, Regeln und Definitionen, die zueinander in vielerlei Beziehungen stehen können. Problemlösen geschieht im deklarativen Bereich durch die Anwendung dieses Wissens mit Hilfe allgemeiner Problemlösetechniken. Dieser Prozess läuft immer sehr bewusst ab, ist meist anstrengend und die gefundene Lösung lässt sich anhand der eingesetzten Regeln und Definitionen begründen.

Deklaratives Wissen kann in drei Rollen aktiv werden:

Erstens wird es immer dann gebraucht, wenn Kommunikation ins Spiel kommt, z.B. wenn einer anderen Person ein Vorgehen so beschrieben wird, dass diese mitarbeiten kann.

Zweitens kann deklaratives Wissen dazu genutzt werden, den aufgrund situativer Erinnerungen entstandenen Handlungsentwurf kritisch zu beleuchten und zu überlegen, ob dabei nicht irgend welche Grundsätze und Regeln verletzt werden. Das deklarative Wissen wird dabei als Instrument der Reflexion eingesetzt.

Und drittens kann es natürlich sein, dass zur Bewältigung gewisser Aspekte der Situation keine geeigneten situativen Erfahrungen zur Verfügung stehen. Dann bleibt nichts anderes übrig, als auf deklarativer Ebene explizit zu planen. Das läuft dann typischerweise wie folgt ab: Gegeben ist eine Ausgangssituation und ein Ziel. Mithilfe des deklarativen Wissens plant man ein schrittweises Vorgehen, das die Ausgangs- in die Zielsituation überführen soll. Dieser Prozess läuft bewusst ab und ist anstrengend (bindet Kapazitäten). Die gefundene Lösung lässt sich mit dem verwendeten deklarativen Wissen begründen. deswegen spricht man bei diesem Vorgehen oft von "rationaler Planung".

Deklaratives Wissen hat noch eine vierte, fundamentalere Funktion: Es leitet unsere Wahrnehmung. Wir nehmen die Welt durch die Brille unserer Konzepte wahr. Wir kategorisieren Dinge und Ereignisse mithilfe unserer theoretischen Begriffe. Über diese wahrnehmungsleitende Funktion hat das deklarative Wissen einen tiefgreifenden Einfluss auf unser situatives Wissen.“

Prozedurales Wissen

„Wissen in dieser Form besteht aus einer Vielzahl von Wenn-Dann-Regeln, die auf die momentane Situation angewendet, den nächsten Schritt eines Routineablaufs bewältigen. Die Regeln sind nicht direkt bewusst zugänglich, sondern steuern einfach unser Handeln in gut geübten Routineaufgaben, wie z.B. beim schriftlichen Addieren.

Das Bewältigen von Aufgaben mithilfe des prozeduralen Wissen läuft typischerweise wie folgt ab:

1. In der Liste der Wenn-Dann-Regeln werden alle Regeln identifiziert, deren Wenn-Teil in der aktuellen Situation erfüllt sind und die deshalb in dieser Situation anwendbar sind.
2. Eine dieser Regeln wird ausgewählt und ihr Dann-Teil wird ausgeführt.
3. Dadurch wird die Situation verändert und der Zyklus beginnt von vorne: In der neuen Situation sind die Wenn-Teile von andern Regeln erfüllt.

Unsere alltäglichen Fertigkeiten bestehen meistens aus solchem prozeduralen Wissen (die kognitiven, denkerischen Komponenten der Fertigkeit) und aus sensomotorischem Wissen (die motorischen Komponenten der Fertigkeit).“

Sensomotorisches Wissen

„Sensomotorisches Wissen steuert - wie prozedurales Wissen - gut beherrschte Abläufe. Allerdings nicht mittels Wenn-Dann-Regeln, sondern über Rückkopplungsmechanismen, die den Handelnden und die Umwelt zu einem System zusammenschliessen. Da ein Teil des "Wissens" in der Umwelt und nicht im Kopf des Handelnden ist, funktioniert es nur, wenn diese Umwelt in bestimmten Aspekten konstant bleibt.

Unsere alltäglichen Fertigkeiten bestehen meistens aus solchem sensomotorischen Wissen (die motorischen Komponenten der Fertigkeit) und aus prozeduralem Wissen (die kognitiven, denkerischen Komponenten der Fertigkeit).“

(Quelle: <http://old.bzq.ch/lernmodell>)

Weiterführende Literatur: Kaiser H. (2005). Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens. Bern, h.e.p.-Verlag

Kaiser (2001) verbindet die oben geschilderten vier Wissensarten mit den "Stufen zur Pflegekompetenz" von P. Benner aus der Sicht der Wissenspsychologie.

4.2.3 Wieviel Wissen braucht der Mensch ?

Arnold (2004) beleuchtet diese Frage in seinem Foliensatz: „Wie viel Wissen braucht der Mensch ? Anmerkungen zur Bildung und Kompetenzentwicklung nach PISA“.

4.3 Eine Annäherung an den Begriff Kompetenz

4.3.1 Kompetenz

In den Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen ist unter Art. 10 festgehalten „Die Praktika sind kompetenzorientiert,“ (Mindestvorschriften, 2005, S. 4)

Also lohnt es sich, den Kompetenzbegriff näher zu betrachten.

Le Boterf (1997) widmet sich intensiv dem Kompetenzbegriff. Er definiert Kompetenz folgendermassen: „Kompetent ist die Person, die fähig ist, komplexe berufliche Situationen zu bewältigen, d.h. fähig ist, in einer bestimmten Situation Ressourcen zu mobilisieren und zu kombinieren. Bildung kann nur Ressourcen entwickeln, die in beruflichen Situationen mobilisiert und kombiniert werden müssen. Sie kann auch den Lernenden helfen, die Fähigkeit zu entwickeln, diese Kompetenzen zu mobilisieren und zu kombinieren.“

Anlässlich eines Referats (Manuskript siehe Anhang) nähert er sich dem Begriff der Kompetenz. Unter anderem sagt er: „Kompetenz ist nicht auf Fähigkeiten oder auf Wissen reduzierbar. Sie steckt in der Verkettung von mehreren Fertigkeiten, in der Kombination mehrerer Ressourcen. Eine Person ist nicht kompetent, weil sie viele Kenntnisse oder viele Fertigkeiten besitzt. Kompetenz ist nicht die Summe von Kenntnissen, von Fertigkeiten und Fähigkeiten.“ Weiter sagt er: „Kompetenz realisiert sich in der Aktion. Vorher existiert sie nicht.“ Ausserdem sagt er: „Kompetenz ist die Fähigkeit, verschiedene heterogene Wissenskomponenten zu integrieren, um sie in der Verwirklichung der Aktivitäten zu vollenden.“

Hier zeigt sich also ganz klar der Anspruch der Ausbildung und Anleitung in der Praxis. Gefordert ist also, die Bildungsmassnahmen, also die Anleitungssequenzen so zu gestalten, dass die Ressourcen kombiniert und verkettet werden können, um schlussendlich in der realen Arbeitssituation die Kompetenzen erreichen zu können.

Im Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zur diplomierten Pflegefachfrau HF / zum diplomierten Pflegefachmann HF (2007) wird die Mindestanforderung an den Kompetenzbegriff erläutert. Der RLP orientiert sich darin am ‚Glossar der geläufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess‘ (BBT, 2006). Darin wird Kompetenz folgendermassen definiert:

„Kompetenz:

Sie bezeichnen die Fähigkeit zur Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Know-how in einem gewohnten oder neuen Arbeitsumfeld. Eine Kompetenz setzt sich zusammen aus Wissen (savoir) Fachkompetenz (savoir-faire) und Verhalten (savoir-être). Sie wird definiert durch Zielorientiertheit, Selbständigkeit, Ergreifen von Initiative, Verantwortung, durch das Beziehungs- oder Kooperationsumfeld, die verwendeten Mittel und das Anforderungsprofil.

Kompetenz umfasst 1) kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/Konzepten einschliesst, aber auch implizites Wissen (tacit knowledge), das durch Erfahrung gewonnen wird; 2) funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist; 3) personale Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft; 4) ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst.“ (BBT, 2006, S. 2)

Gemäss RLP (2007) umfasst die Kompetenz folgende Komponenten:

- „kognitive Kompetenz: Anwendung von Theorien/Konzepten sowie implizites Wissen (tacit knowledge), welches durch Erfahrung gewonnen wird
- funktionale Kompetenz: Fertigkeiten und Know-how, welche zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich sind
- personale Kompetenz: Verhalten in und Umgang mit Arbeitssituationen
- ethische Kompetenz: persönliche und soziale Werte“

Die OdASanté verweist darin aber darauf, dass „dieser Kompetenzbegriff einen Rahmen für die von den Bildungsanbietern gewählten Kompetenzmodelle gibt. Auf eine weiter gehende Definition des Begriffes wird verzichtet, um den Bildungsanbietern zu gestatten, ihre spezifischen Kompetenzmodelle nach regionalen Gegebenheiten auszugestalten.“ (RLP, 2007, S. 7)

Daraus ergibt sich, dass sich die einzelnen Bildungsanbieter intensiv mit ihrem Verständnis des Kompetenzbegriffs auseinandersetzen und dies in ihren pädagogischen Grundsätzen festhalten müssen.

Die Kenntnis dieser Kompetenzbereiche und der damit verbundenen Ziele ist für Studierende in der Funktion als „Ausbildende“ sicherlich zentral.

4.3.2 Konkrete Kompetenzen

Das Modell der Konkreten Kompetenzen (Kaiser, 2005c)

„Wenn eine Berufsausbildung funktionieren soll, dann müssen sich Ausbildung und Berufsalltag aufeinander beziehen. Das klingt trivial, ist aber nicht immer einfach zu erreichen. Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Beschreibung der Ausbildungsziele. Sie müssen relevante Aspekte des Berufsalltags so darstellen, dass sie eine zielgerichtete Ausbildung ermöglichen. Das Buch beschreibt Schritt für Schritt einen möglichen Weg, auf dem sich das Erreichen lässt. Jeder Schritt wird ausführlich begründet. Und zu jedem Schritt werden vorliegende Erfahrungen und mögliche Stolpersteine diskutiert.“ (Buchbeschreibung, zit. aus <http://www.hep-verlag.ch>)

Konkrete Kompetenzen können folgendermassen definiert werden:

„Jede Berufsperson muss über bestimmte Kompetenzen verfügen. "Konkrete Kompetenzen" ist eine Art diese Kompetenzen zu beschreiben. Sie ist aus dem Bedürfnis heraus entstanden, Ausbildungsziele in der Berufsbildung griffig und wirksam zu formulieren.“ (Quelle: <http://old.bzg.ch/lernmodell/koko>) Weiterführende Literatur: Kaiser, H. (2005). Wirksame Ausbildungen entwerfen - das Modell der Konkreten Kompetenzen. Bern, h.e.p.-Verlag.

Sowohl im beschriebenen Buch als auch auf der Plattform sind diverse Beispiele zur Umsetzung der konkreten Kompetenzen aufgezeigt.

In Anlehnung an die obenstehenden theoretischen Grundlagen wird im Pädagogischen Konzept der Höheren Fachschule Pflege Kanton Solothurn der Kompetenzbegriff ebenfalls erläutert, beispielsweise unter dem aussagekräftigen Titel „Kompetenz – mehr als nur Kenntnisse und Fähigkeiten“ (Höhere Fachschule Pflege, Kanton Solothurn, 2007, S. 3). Neben weiteren Verknüpfungen zu den Wissensarten widmet sich das Papier auch dem wichtigen Punkt, was diese Zusammenhänge für die Gestaltung von Lernen und Lehren bedeutet.

4.3.3 Methoden zur Förderung von Handlungskompetenz

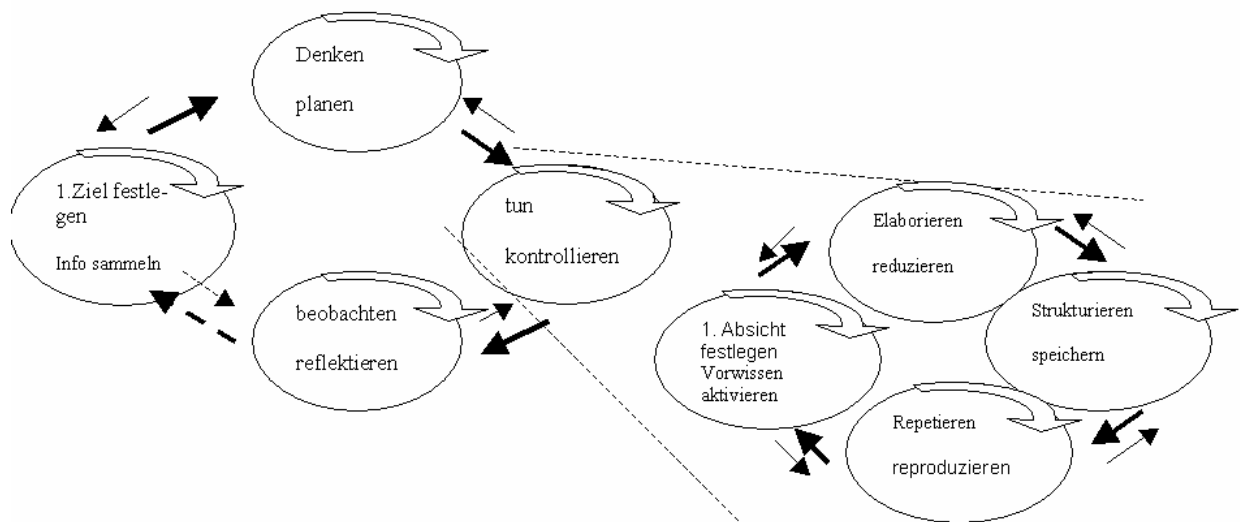
Die ectaveo AG zeigt in ihrem Dokument übersichtlich Methoden zur Förderung von Handlungskompetenz auf. Unter den Titeln 'Fünf Prozessmerkmale des Lernens', 'Lernmotivation und Interesse wecken', 'Selbstgesteuertes Lernen fördern', 'Vorwissen und epistemologische Überzeugungen berücksichtigen', 'Lernen unter authentischen Bedingungen ermöglichen', 'Lernen in sozialen Kontexten fördern' geben sie Grundlagewissen und Empfehlungen zur Förderung der Handlungskompetenz ab. (ectaveo, Erscheinungsjahr unbekannt)

5 Grundlagen zum Prozess des Anleitens

5.1 Lernprozess

Die Grundstruktur von Prozessen

Beim Lernen ist eine Aufteilung in Teilprozesse sinnvoll. Diese lassen sich schematisch als Zyklus darstellen, bestehend aus vier Teilzyklen. Die Pfeile deuten an, dass sich der Gesamtprozess zwar im Uhrzeigersinn bewegt, die einzelnen Teilprozesse sich jedoch überlappen, ineinander übergehen, Rückwärtsbewegungen enthalten u.s.w. (vgl. Steiner, 2003, S. 129)



Ziel festlegen:

Je klarer und konkreter Ziele festgelegt werden und man sie sich bildlich und in allen Details vorstellen kann, umso stärker ist die Wirkung.

Informationen sammeln

Informationen können dazu beitragen, das Ziel präziser zu formulieren und erweitern den Spielraum!

Denken

Sich einen Überblick über Inhalte verschaffen um die Vorgehensweise sowie spezifische Lernstrategien festlegen zu können.

Planen

Bei der Planung geht es darum, das was zu tun ist, mit der gegebenen Zeit in Einklang zu bringen.

Tun und kontrollieren

Zum tun gehört auch das Kontrollieren, Aufzeichnen und Protokollieren. Ein „Perspektivenwechsel“, „Zoomen“ oder das Führen eines Lerntagebuches können dabei hilfreiche Instrumente sein.

Beobachten und reflektieren

Erfahrungen aus der Reflexion des Lernprozesses können den persönlichen Lern- und Arbeitsstil nachhaltig verbessern. (vgl. Steiner, 2003, S. 102)

Der Prozess des Wissenserwerbes ist als aktiver Konstruktionsprozess zu sehen. Er kann in einem Dreiklang angegangen werden, der den „Grundtakt“ für alle Lernprozesse festlegt: Vorbereiten – Tun – Memorieren.

Konkrete Beispiele, „Experimente“ und Erklärungen dazu finden sich umfassend im Buch von Verena Steiner.

5.2 Lehr- / Lernformen - einige Varianten

5.2.1 Lebenslanges Lernen

In der heutigen schnelllebigen Zeit mit ständig wechselnden Anforderungen braucht es das Bewusstsein, dass Lernen ein Leben lang stattfinden muss, um im Beruf zu bestehen. Es ist also wichtig, den jungen Menschen zu vermitteln, wie sie zu *selbständigen Lernerinnen und Lernern* werden können. Sie müssen in der Lage sein, die Verantwortung für ihr späteres *lebenslanges Lernen* selbst zu übernehmen. Sie müssen also später selbständig laufend dazulernen, selbständig Probleme lösen etc.

5.2.2 Neue Lehr- und Lernformen

Aufgrund des oben aufgezeigten Verständnisses sind heute in der Berufslehre Unterrichtsformen gefragt, die diesen Ansprüchen von Lernen gerecht werden. Daraus entstanden in den letzten Jahren neue Lehr- und Lernformen wie lernzielorientierter Unterricht, erkenntnisorientierter Unterricht, prozessorientierter Unterricht, problemorientierter Unterricht, handlungsorientierter Unterricht etc. Konkret werden Unterrichtsformen wie Projektunterricht, Werkstattunterricht, Planspiele u.a. durchgeführt, in welchen die Lernenden gefordert sind, das eigene Lernen zu planen, zu steuern und zu evaluieren (vgl. dazu z.B. Landwehr, 1994).

5.2.3 Erkenntnisorientierter Unterricht

„Erkenntnisorientierte Lernumgebungen zeichnen sich aus durch die Merkmale Prozessorientierung, Problemorientierung und Subjektorientierung (Landwehr, 2001)

Die folgende Gegenüberstellung (Lanswehr, 2001, zit. in Seres-Hottinger & Holenstein, 2002, S. 30) verdeutlicht die wichtigsten Unterschiede zwischen kennnisvermittelndem und erkenntnisorientiertem Unterrichtsmodell:

Das Modell der Kenntnisvermittlung
<i>Wissensvermittlung</i> bedeutet: Darbietung der Endprodukte von Erkenntnisprozessen, die beim Lernenden eine möglichst unverfälschte Aufnahme und eine möglichst langfristige Speicherung der betreffenden Inhalte bewirkt.
Das entscheidende <i>Erfolgskriterium</i> für eine gelungene Wissensvermittlung ist die möglichst authentische Reproduktion der dargebotenen Inhalte.
Die <i>Lernenden</i> sind primär passive “Empfänger”: Die Übernahme der angebotenen Kenntnisse steht für sie im Vordergrund.
Die <i>Lehrpersonen</i> sind primär aktive “Präsentatoren”: Die Darbietung und Erläuterung des “Unterrichtsstoffes” steht für sie im Vordergrund.
Wichtige <i>Lernhilfen</i> sind eine möglichst “gedächtnisfreundliche” (d.h. anschauliche) Aufbereitung und Darbietung der Wissensinhalte sowie der Einsatz von Motivationsmitteln zur Steuerung des Lernwillens.

Das Modell der Erkenntnisvermittlung
<i>Wissensvermittlung</i> bedeutet: Anregung und Steuerung von problemorientierten Erkenntnisprozessen, die beim Lernenden zu den Prozessen der Schemenakkommodation führen.
Das entscheidende <i>Erfolgskriterium</i> für eine gelungene Wissensvermittlung ist die Entstehung eines autonom verfügbaren und transformierbaren Wissens, das in die kognitive Struktur integriert ist.
Die <i>Lernenden</i> sind primär aktive Entdecker: Die Lösungen von Problemen bzw. von kognitiven Konflikten stehen im Vordergrund.
Die <i>Lehrpersonen</i> sind primär Prozessbegleiter (Moderatoren): Die Auslösung und Unterstützung von Problemlöseprozessen steht im Vordergrund.
Wichtige <i>Lernhilfen</i> sind Texte, Materialien, Medien, Verfahren, die geeignet sind, um die Lernenden bei der selbständigen Lösungssuche und Lösungsevaluation zu unterstützen.

8. Abbildung: Gegenüberstellung der Unterrichtsmodelle “Kenntnisvermittlung” und „Erkenntnisvermittlung“ nach LANDWEHR.
Aus: LANDWEHR, 2001, S. 33

Für die konkrete Umsetzung seines Modells schlägt Landwehr acht Handlungsregeln für erkenntnisorientiertes Lernen vor:

1. Weg vom systematischen Lehrgang – hin zu signifikanten Schwerpunkten
 2. Schwierigkeiten herausgreifen statt Vollständigkeit anstreben
 3. Moderieren ist wichtiger als dozieren
 4. Erst die Alltagstheorie, dann die wissenschaftliche Theorie
 5. Die aktive Beobachtung ist wichtiger als die passive Anschauung
 6. Die Theorie von der Praxis her bestimmen
 7. Erst die Umgangssprache, dann die Fachsprache
 8. Erst die Vielfalt, dann die ordnende Systematik“
- (Seres-Hottinger & Holenstein, 2002, S. 30)

Viele dieser Punkte lassen sich direkt für das Ausbilden / Anleiten in der Praxis übersetzen.

5.2.4 Selbstgesteuertes Lernen

Kaiser (2000) beschreibt „Notwendige Kompetenzen für selbständiges Lernen“:

„Selbständiges Lernen ist nicht ganz einfach. Die Lernenden müssen dazu über ausreichende Kompetenzen verfügen, um folgende vier Aufgaben (mehr oder weniger) selbständig zu bewältigen:

1. Inhalte verstehen
2. Verstandenes einüben
3. Erreichtes Verständnis/Geübtes überprüfen
4. Das Ganze organisieren (was, wann, mit welchem Ziel machen)

Die Lernenden können bei allen vier Punkten Probleme haben oder auch ganz einfach nicht wissen, wie sie das angehen könnten.

Entsprechend sollten von Seiten den Lehrenden für alle vier Punkte Angebote bestehen, wo und wie die Lernenden eine Einführung/Anleitung dazu erhalten und wo und wann sie Hilfe holen können, wenn sie das einmal sporadisch brauchen.

Dieses Angebot kann zwei Formen annehmen:

- **Anleitung:** In irgend einer Form können sich die Lernenden anleiten lassen, wie sie vorgehen könnten. Ein gutes Vorgehen ist hier das Modellernen, d.h. die Lehrende macht vor, wie sie selbst solche Lernaufgaben bewältigt. Die Anleitung sollte sich mit der Zeit überflüssig machen.
- **Ressource:** Die Lernenden benutzen die Lehrende als Informationsquelle (bei Verstehen), als "Mitarbeiterin" (beim Üben) und als Testinstanz (beim Überprüfen). Auf diese Funktion können sie bei Bedarf natürlich immer wieder zurückkommen.“ (Kaiser, 2000)

Deitering (1995) macht im Kapitel 4 sehr brauchbare Beispiele für selbstgesteuertes Lernen. (Bsp. Lernvertrag / Bewertung selbst festlegen / Selbst-, Fremd-, Prozess- und Gruppenevaluation / Lernpartnerschaft / Lerngruppen / Projektarbeit / Präsentationsnachmittage (der Abteilungen) / Lernquellenpool / u.a.

5.2.5 Lernen mit neuen Medien

Mandl und Reimann (2000) thematisieren den Einbezug neuer Medien (neue Informations- und Kommunikationstechnologien) zur Schaffung von multimedialen Lehr-Lernumgebungen. Sie betonen die Wichtigkeit einer integrativen Lehr-Lernphilosophie, die unter dem Leitkonzept der Problemorientierung traditionelle mit konstruktivistischen Elementen bei der Gestaltung von Lernumgebungen verbindet. Wirksame Lernprozesse sehen sie in der Kombination von aktiver Wissenskonstruktion in Eigenverantwortung mit systematischer Wissensvermittlung sowie instruktionaler Unterstützung.

Sie erläutern die Potentiale der neuen Medien zur Realisierung der generellen Idee des eigenverantwortlichen Lernens, zur Anregung und Anleitung kooperativen Lernens und zur Gewährung instruktionaler Anleitung und Unterstützung.

5.3 *Transfer Theorie-Praxis*

Schürch (1997) beschreibt, dass der soziale Kontext in dem gelernt wird, den "Inhalt" prägt. (d.h. es ist mehr eine Sozialisierung denn ein Wissenserwerb). Kein Wunder, wenn das "Wissen" in einem anderen Kontext nicht zur Verfügung steht. Transfer setzt deshalb Reflexion über den Lernkontext und über Ähnlichkeiten zwischen Lernkontext und Anwendungskontext voraus.

Kaiser (2003) meint zum Thema: „Transfer liegt vor, wenn etwas, das in einem Zusammenhang erfahren, vermittelt bzw. gelernt wurde, in einem anderen Zusammenhang angewendet wird. Etwas, das in einem ersten Zusammenhang (Lernzusammenhang) gelernt wurde, wird in einem zweiten Zusammenhang (Anwendungszusammenhang) angewendet. Lernzusammenhang und Anwendungszusammenhang unterscheiden sich deutlich.“
(Kaiser, 2003, S. 1)

Kaiser beschreibt in seinem Skript Wege und Hindernisse für einen erfolgreichen Transfer.

Kaiser und Künzel (2000) beschreiben in ihrem Script eine Übersicht, eine Theorie und viele anwendungsbereite Methoden zur Transferförderung.

6 Konkrete Umsetzung / Möglichkeiten, Lernen zu unterstützen

6.1 *Einleitung*

Im Auftrag des SRK veröffentlichten Seres-Hottinger & Holenstein (2002) die Publikation „Berufliche Ausbildung im Praxisfeld des Gesundheitswesens“. Sie beschreiben darin neben Ergebnissen aus Wissenschaft und Forschung ganz konkrete Beispiele von gelungenen Modellen aus verschiedenen Institutionen der Berufspraxis, anhand derer exemplarisch aufgezeigt wird, unter welchen Bedingungen, in welchen Strukturen und mit welchen Mitteln am Lernort Praxis nachhaltig wirksam gelernt werden kann.

Unter anderem beschreiben sie

- Problem based learning
- Skillslab
- Cognitive apprenticeship
- Strukturierte Reflexion
- Lerngemeinschaften
- Lerninseln
- Lehrstationen
- Integrierter dritter Lernort

6.2 *Motivation*

Ryan & Deci (2000) beschreiben die Einteilung in „intrinsische“ und „extrinsische“ Motivation. Intrinsisch motiviert Handelnde führen eine Handlung um ihrer selbst willen aus. Sie spielen z.B. gerne Fussball, weil sie gerne Fussball spielen. Extrinsisch Motivierte hingegen verfolgen mit ihren Handlungen Ziele, die ausserhalb der Handlung selbst liegen. Extrinsisch motivierte Fussballer spielen Fussball, weil sie damit Geld verdienen wollen oder berühmt werden können. Ryan & Deci gehen davon aus, dass man auch unter günstigsten Bedingungen kaum in allen Bereichen intrinsische Motivation erwarten kann, sondern dass man immer mit extrinsisch motivierten Lernenden rechnen muss. Sie zeigen weiter verschiedene Stufen der extrinsischen Motivation auf (integriert / identifiziert / introjiziert / external). Sie haben untersucht, wie sich die Ebenen der extrinsischen Steuerung von „external“ nach „integriert“ verschieben lässt und nennen dazu drei Mechanismen:

„1. Soziale Einbettung:

unter anderem beschreiben sie, wie wichtig für Lernende die soziale Einbettung ist, also beispielsweise, dass die Lernenden von den Lehrenden akzeptiert werden, dass eine freundliche und entspannte Unterrichtsatmosphäre sowie kollegialer Umgang herrscht, dass kooperative Arbeitsformen unterstützt werden etc.

2. Unterstützung zum Kompetenzaufbau:

Wichtig hier ist, dass die Lernenden erkennen können, dass das was sie tun in einem instrumentellen Zusammenhang zu Zielen steht, die sie eigentlich haben. Entscheidend ist dafür, dass die Lernenden erkennbare Fortschritte erleben, die sie anhand von informierendem Feedback über ihren Lernprozess und –erfolg auch selbst überwachen können.

3. Autonomie:

Wichtig hier ist, dass sich die Lernenden auch als autonom Handelnde erleben. Dazu ist es notwendig, dass die Lernenden Wahlmöglichkeiten und Gestaltungsspielräume in ihrem Lernprozess haben sowie selbstgesteuertes Lernen ermöglicht wird.“ (Ryan & Deci, 2000, zit. in Kaiser, 2004, S. 4)

Steiner (2003) geht davon aus, dass Lernen nur geschieht, wenn Motivation vorhanden ist, daher gewichtet sie dieses Thema in ihrem Buch auch entsprechend. Als wesentlichen Faktor für die Motivation beschreibt sie die Neugier. Schon der Titel des ganzen ersten Kapitels: „Auf ins Abenteuer“ spricht an, was anschliessend ausführlich folgt, nämlich, dass Lernen Freude machen sollte. Es sind dazu viele Beispiele und kleine Geschichten, Tests und Experimente vorhanden, welche die Neugier des Lesers wecken.

Ziegler (1999) macht deutlich, dass es keine allgemeine "Motivation" gibt, sondern sehr viele Einflussfaktoren, die mitbestimmen, ob jemand eine Aufgabe "durchzieht". Er gibt konkrete und nützliche Tipps für vier verschiedene Handlungsphasen: "Abwägungsphase", "Handlungsplanung", "Handlungsdurchführung", „Handlungsbewertung“.

Kaiser (2005a) geht dem „Mythos Motivation“ auf den Grund. Er sagt darin: „Schülerinnen sind, wie jeder Mensch, immer motiviert, haben immer irgendwelche Motive. Passen diese Motive zu dem, was von ihnen im Unterricht, in der Ausbildung gerade erwartet wird, dann gibt es keine Probleme. Passen diese Motive nicht, dann kann man nichts machen, denn Motive lassen sich nicht von aussen erzeugen, sondern entstehen von innen. Die Aufgabe besteht also nicht darin, zu motivieren, sondern den Schülerinnen entweder zu zeigen, dass das, was in der Ausbildung von ihnen verlangt wird, sehr wohl zu ihren Motiven passt, oder dann Situationen zu schaffen, in denen ihre Motive zum Tragen kommen.“ (Kaiser, 2005a, S. 1)

Diese zwei Möglichkeiten werden in der Folge im Dokument von Kaiser näher betrachtet.

6.3 Gesprächsführung

Drews (2005) liefert in kurzer direkt anwendbarer Art Hintergrundinformationen zu diversen Bereichen der Gesprächsführung. (Bsp. Verhandlung, Gespräch, Konflikt, Verhandlungsformen, Gesprächsplanung u.a.)

6.4 Durchführung der Lernsituation – einige Varianten

6.4.1 Einführende Gedanken

In Anlehnung an die Stufen der Pflegekompetenz nach Benner (1994) und die vier Wissensarten ist es zentral, sich folgende Gedanken zu machen. Anfänger und Anfängerinnen verfügen über noch wenige Erfahrungen. Dies gilt im Hinblick auf die Pflegefachperson HF, die mit Lernenden Lernsituationen durchführen muss in zweierlei Hinsicht. Bezüglich der Handlung, die sie anderen „beibringen“ muss, ist sie inzwischen geübt, sicherlich aber noch nicht Expertin. Bezüglich der Gestaltung von Lernsituationen ist sie sicherlich noch selbst Anfängerin. Eine nicht ganz einfache Rolle, da sie als teilweise selbst noch Anfängerin (oder nach Benner „fortgeschrittene Anfängerin“ oder in einfachen Handlungen allenfalls „Kompetente“) einer anderen Anfängerin (bzw. nach Benner „Neuling“) etwas beibringen soll. Also ist es für beide wichtig, dass sie sich an „Rezepten“ orientieren können.

„**Rezept** (im Sinne von Handlungsanweisung): Anfänger und Anfängerinnen (bis hin zu Kompetenten in der Terminologie von Dreyfus & Dreyfus, 2000) benötigen deklaratives Wissen, um ihr Vorgehen bewusst zu planen. Dieses Wissen muss direkt handlungsleitend sein, hat also die Form von Rezepten. Natürlich können solche Rezepte nicht allen Details und Besonderheiten konkreter Situationen genügen, weshalb sich Erfahrene beim Entwurf ihres Vorgehens vor allem auf ihr situatives Wissen abstützen. Anfängern und Anfängerinnen können Rezepte aber einmal einen gewissen Halt geben, so dass sie in der Lage sind, entsprechend ausgewählte Situationen befriedigend zu bewältigen und somit erste Erfahrungen zu sammeln (Grell & Grell, 1996).“ (Höhere Fachschule Pflege, Kanton Solothurn, 2007, S. 7)

„**Ausbildung von Berufsanfängern:** Anfänger, die noch über keine Erfahrungen verfügen, können sich auch nicht von ihnen leiten lassen. Es wäre nun ineffizient und oft wohl auch gefährlich, würden sie einfach einmal nach Versuch und Irrtum erste Erfahrungen sammeln. Sinnvoller ist es, sie lassen sich, so gut es geht, von bewährten Konzepten oder eben Rezepten (s.o.) leiten (Benner, 1994; Grell & Grell, 1996; Kaiser, 2005a). Auch hier ist also das traditionelle Bild eine angemessene Beschreibung, wenngleich das Ziel wieder nicht die tatsächliche Bewältigung der realen Situation ist, sondern die Schaffung günstiger Voraussetzungen zum Sammeln relevanter Erfahrungen.“ (Höhere Fachschule Pflege, Kanton Solothurn, 2007, S. 8)

Daher werden in diesem Kapitel bewusst eher „Rezepte“ zur Durchführung einer Lernsituation aufgezeigt.

6.4.2 Prozess der Anleitung

Quernheim (2004) liefert in seinem Buch in kompakter Form Informationen zum Prozess des Anleitens. Er behandelt im Kapitel 3 die Schritte: Vorbereitung des Anleiters / Planung der Anleitung / Vorbereitung des Schülers / Vorgespräch / Durchführung / Nachgespräch / Trainingsphase / Beurteilung.

Sehr gut verständlich schildert er auch ganz wichtige Punkte wie Zeitplanung, Lernatmosphäre etc.

Im Kapitel 1 behandelt er übrigens ebenfalls Grundlagen zu den Themen Lernen und Vermitteln.

6.4.3 Kognitive Anlehre / cognitive apprenticeship

„Das Modell der “Cognitive apprenticeship” oder der “kognitiven Berufslehre” nach Collins, Brown & Newman (1989) orientiert sich u.a. an Wygotsky’s “Zone der proximalen Entwicklung”. Die Cognitive apprenticeship führt Lernende schrittweise vom Beobachten eines Modells über das selbständige Bearbeiten einer Aufgabe oder eines Problems bis hin zur Reflexion und Auswertung von Handeln.“ (Seres-Hottinger & Holenstein, 2002, S. 43)

Seres-Hottinger & Holenstein empfehlen Cognitive apprenticeship als Handlungsmodell für Lernen in der Praxis und praxisähnlichen Settings mit folgenden Begründungen:

„Die Cognitive apprenticeship stellt u.E. ein ideales Handlungsmodell dar für Lernprozesse in der Praxis oder in praxisähnlichen Settings. Sie lehnt sich an die alte Meisterlehre des beruflichen Lernens an und verknüpft die Methoden der traditionellen handwerklichen Berufslehre mit den Anforderungen komplexer Problemstellungen und kann zur Entwicklung differenzierter, auf Reflexion basierender Lehr-Lernmuster führen. Lernende übernehmen dabei in einem systematischen Lernprozess zunehmend die Führungsrolle und gelangen dabei zu immer grösserer Selbstverantwortung. Von besonderem Interesse ist dabei, dass das Modell auch für komplexe Lernprozesse innerhalb eines Betriebs herangezogen werden kann. Besonders vorteilhaft ist zudem, dass theoretische Hintergründe, welche Handeln begründen, nicht mehr isoliert am Lernort Schule gelernt werden. Vielmehr erlaubt das Modell der Cognitive apprenticeship die Vernetzung sowohl theoretischen als auch praktischen Wissens zu professionellem Wissen. Die Cognitive apprenticeship ist deshalb u.E. besonders geeignet für arbeitsplatzgebundenes Lernen sowie für Lernen an dritten Lernorten wie Skillslab, Lernwerkstatt u.a. (Seres-Hottinger & Holenstein, 2002, S. 45)

Sie gehen bei der Darstellung der Phasen des Cognitive apprenticeship noch etwas weiter als andere Autoren und konkretisieren die Schritte bezüglich Umsetzung:

„Die sechs Phasen der Cognitive apprenticeship

1. **Modeling:** Expertin beobachten

Mit dem Modellieren von kognitiven Prozessen zeigt die Expertin das Lösen eines Problems so auf, dass die typisch expertenhaften Prozesse und Aktivitäten bewusst gemacht und ansprechbar werden.

In der Umsetzung kann dies folgendermassen aussehen:

- Die Lernende beobachtet die Expertin, um sich so ein inneres Handlungsmodell, einen Leitfaden aufbauen zu können.
- Eine Expertin zeigt ihren Problemlöseprozess:

- aufgeteilt und sprachlich erläutert in strukturierten, nachvollziehbaren Schritten,
- mit offengelegten Überlegungen, Varianten, Begründungen.
- In Gruppen oder im Zweiergespräch werden die Beobachtungen ausgetauscht, verglichen, hinterfragt, ergänzt.

2. Coaching: Angeleitet Aufgaben lösen

Mittels Coaching begleitet die Expertin die Prozesse der Lernenden, indem sie individuelle Hilfestellungen anbietet.

In der Umsetzung kann dies folgendermassen aussehen:

- Die Lernenden lösen allein oder in einer Gruppe ausgewählte Aufgaben und Probleme (z.B. Planung, Pflorgetechniken, Reflexion).
- Die Lernbegleiterin beobachtet laufend und bietet gezielt Hilfestellungen und Feedbacks an.
- Es werden Raster und Methoden zur Unterstützung der Lernprozesse zur Verfügung gestellt.

3. Scaffolding und Fading: Bei Bedarf Hilfe anfordern

Mit dem Scaffolding gibt die Expertin spezifische Hilfestellungen als Gerüst, indem sie Vorschläge macht oder Teilprozesse nochmals vorzeigt und sich dann langsam zurückzieht.

In der Umsetzung kann dies folgendermassen aussehen:

- Die Lernenden bearbeiten oder trainieren Teilprozesse und Problemlösungen.
- Die Lernbegleiterin reduziert nach Möglichkeit ihre Interventionen und ist anwesend für den Fall, dass Beratungsbedarf besteht.

4. Articulation: Problemlösungen transparent machen

Articulation beinhaltet alle Techniken und Methoden, mittels derer Lernende Wissen sowie Denk- und Problemlöseprozesse verbalisieren und bewusst machen.

In der Umsetzung kann dies folgendermassen aussehen:

- Die Lernenden zeigen am Schluss ihre Beobachtungen, Wahrnehmungen, Überlegungen, Varianten, Techniken und Methoden auf, die bei der Problemlösung eine Rolle gespielt haben.
- Die Lernbegleiterin achtet auf die lückenlose Beschreibung der Problemlösungsschritte und kommentiert sie aus fachlicher Sicht.

5. Reflection: Problemlöseprozesse vergleichen

Mit den Methoden der Reflexion werden die Lernenden dazu angehalten, die eigenen Denk- und Problemlöseprozesse mit denjenigen der anderen Lernenden oder der Lernbegleiterin zu vergleichen.

In der Umsetzung kann dies folgendermassen aussehen:

- Die Lernenden vergleichen ihre Überlegungen, Varianten, Lösungsvorschläge und Erfahrungen mit denjenigen der Kolleginnen und Kollegen, der Expertinnen oder von anderen Lerngruppen und Arbeitsteams.
- Die Lernbegleiterin moderiert den Prozess oder gibt Hilfestellungen zur selbständigen Durchführung.
- Die Expertin bewertet die Lösungsvorschläge und Ergebnisse oder stellt Modelle und Standards dafür zur Verfügung.

6. Exploration: Probleme lösen und evaluieren

Durch Exploration sollen Schülerinnen und Schüler lernen, eigenständig Probleme einzugrenzen und

Lösungen zu erkunden, wobei die Lernbegleiterinnen und die Rahmenziele festlegen.

In der Umsetzung kann dies folgendermassen aussehen:

- Die Lernenden definieren und lösen selbständig und in Teams Aufgaben und Probleme. Sie überwachen und evaluieren ihren Lernprozess.
- Die Lernbegleiterin und die Expertinnen stellen Ziele, Qualitätsnormen, Standards und Beurteilungsfragen zur Verfügung.

(Journal aktuell SRK 2/96, Brühlmann et al., 1999, zit. in Seres-Hottinger & Holenstein, 2002, 44).

Online-Lernangebot zu Cognitive Apprenticeship

Ergänzend zur Thematik hier ein Link zu einem online-Lernangebot zu Cognitive Apprenticeship:

<http://www.tu-chemnitz.de/phil/elearning/studentenprojekte/Cognitive%20Apprenticeship/cas/>

(Thanninger, 2006)

6.4.4 Vorbereitung – Durchführung – Auswertung einer Lernsituation

Brühlmann (1999) stellt in einer Tabelle übersichtlich die Schritte von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von geplanten Lernsituationen dar. Die Tabelle zeigt klar die Schritte, die Inhalte der Schritte sowie die Rolle der „Anleitenden“ auf und eignet sich daher sehr gut als „Leitfaden“ für die Durchführung einer Lernsituation.

A. Vorbereiten der Lernsituation

1. Lernsituation: Welche Situation wählen wir entsprechend den Praktikumszielen als Lernsituation aus ?
2. Ziele: Welche (Praktikums-)ziele nehmen wir uns für diese Lernsituation vor ?
3. Kriterien: Was gehört alles dazu, damit Du sagen kannst, Du hast dieses Ziel erreicht ?
4. Lernbedarf der Schülerin/des Schülers: Wo stehst Du im Lernprozess im Hinblick auf die Erreichung der Praktikumsziele ?
5. Rollen/Tätigkeiten: Mit welchen Rollen und Tätigkeiten kann ich Dich am besten im Lernprozess unterstützen ?
6. Ablaufplanung: Was muss ich zeitlich, räumlich, strukturell auf der Abteilung absichern, damit die Schülerin/der Schüler im Lernprozess sinnvoll gefördert wird ?

B. Durchführen der Lernsituation

1. Vormachen: als Expertin: vorbildlich handeln, Fragen beantworten, Probleme (mit-)lösen.
2. Mitmachen: als Coach: schrittweise zeigen lassen und begründen, erklären, strukturieren, anleiten, auf Fehler hinweisen, evtl. vermeiden.
3. Beobachten: als Coach: nach- und vorbesprechen, nachfragen, beraten, überwachen.
4. Schildern lassen: als Moderatorin: Arbeitsaufträge geben, Material, Checklisten bereitstellen, Vorschläge machen, Resultate begründen lassen, nachfragen.
5. Andere beauftragen: als Organisatorin: mit Abteilung und Schule Lernsituationen absprechen und organisieren.
6. Über Pflege und Team reden: als Expertin und Organisatorin: Pflegeprobleme diskutieren im Beisein der Schülerin/des Schülers.

C. Auswerten der Lernsituation

1. Unterschiedliches subjektives Erleben: Was hast Du (was habe ich) erlebt, gehört ? Was können wir daraus schliessen ?
2. Unterschiedliche subjektive und objektive (theoretische) Begründung: Welche Vorstellungen (Bilder/Modelle) hattest Du im Kopf ? Welche Vorstellungen von Dir stimmen mit dem Erlebten überein, welche nicht ? Kannst Du mir sagen, aus welchen Gründen ich/Du es so gemacht habe/hast ?
3. Alternativen: Was würdest Du beim nächsten Mal anders machen/anders machen als ich ?
4. Abmachungen: Konnten wir unsere Absichten/die gemeinsam vereinbarten Ziele erreichen ? Genügten die Kriterien zur Zielüberprüfung ? Hatten wir die richtigen Kriterien ?
5. Feedback und offene Frage: Wie schätzt Du Dich ein, wie schätze ich Dich ein ? Welche Lernfortschritte hast Du gemacht ? Kann ich Dir sagen, was mir besonders aufgefallen ist ? Welche Lernschritte/Ziele nimmst Du Dir für die nächste Lernsituation vor ?
6. Dokumentation: Was müssen/wollen wir im Verlaufsblatt/-protokoll festhalten ?

(Tabelle übernommen aus Seres & Holenstein, 2002, S. 115)

6.4.5 Strukturierungsleitfaden für eine differenzierte Anleitungssituation

Schewior-Popp (2005) beschreibt in ihrem Buch „Lernsituationen planen und gestalten“ im Kapitel 8 (Lernort Praxis: Klinischer Unterricht und praktische Anleitung) unter anderem einen Strukturierungsleitfaden für eine differenzierte Anleitungsfunktion. Der Leitfaden ist als direkt umsetzbare Orientierungshilfe für die Planung und Gestaltung von Anleitungssituationen am Lernort Praxis zu verstehen. „‘Anleitungssituationen‘ in diesem Verständnis sind geplante und strukturierte pädagogische Prozesse zur Vermittlung und Entwicklung von pflegerischen Handlungskompetenzen, in deren Mittelpunkt eine reale Pflegebedarfssituation, also ein pflegebedürftiger Mensch steht.“ (Schewior-Popp, 2005, S. 172).

Sie gliedert ihren Leitfaden ebenfalls in Vorbereitung – Durchführung – Auswertung, integriert aber neben den üblichen Punkten wie Lernvoraussetzung, Lernziel, Auswahl des Patienten etc. auch ganz konkret die Berücksichtigung und Planung der Rahmenbedingungen sowie auch den Einbe-

zug bzw. die Information des Ptiententen. Er ist präzise gehalten, so dass wirklich „an alles gedacht“ werden muss.

6.4.6 Edukatives Trainings-Programm (ETP)

Etwas weiter bezüglich „Rezept“ geht das edukative Trainingsprogramm ETP nach Landwehr (Erscheinungsdatum nicht bekannt), wo der/die Lernende bereits mehr „sich selbst überlassen“ wird, indem er/sie sich beispielsweise nach grober Erklärung durch den/die Ausbilder/in selbst aktiv mit einem Gerät auseinandersetzt.

„Das ETP ist eine vom NPI ausgearbeitete Ausbildungsmethode, welche zum Ziel hat, die Probleme des alten TWI-Trainings (Training Within Industry oder 4 Stufen Modell⁴), nach welchem heutzutage fast die ganze technische Ausbildung stattfindet, zu beseitigen. Nebenbei bezweckt sie, parallel zur technischen Ausbildung, Elemente des guten Führungsverhaltens zu entwickeln. Bei der TWI-Methode wird der Lernende in eine ziemlich passive Rolle versetzt, da er für seine Arbeit keine eigene Verantwortung übernehmen darf, bevor er sie durch und durch aus der Nachahmung beherrscht.

Die ETP-Methode geht von anderen Voraussetzungen aus. Sie basiert einerseits auf der Tatsache, dass jeder Mensch mit einem bestimmtem Mass an Wissen und Erfahrung in die Arbeitssituation hineinkommt und es schade wäre, dies nicht zu nutzen. Andererseits geht sie davon aus, dass ein Mensch besser lernt, wenn er im Lernprozess mehr selber entdecken darf; denn was man aus der eigenen Erfahrung und nicht durch Nachahmung gelernt hat, bleibt besser haften. Ausserdem wird dadurch das kreative Denken angeregt, was später in einer Führungsrolle ungemein wichtig ist. Global gesehen, ist die ETP-Methode auf folgenden Stufen aufgebaut:

1. Dem Lernenden wird in groben Zügen das Ziel der Arbeit oder die Wirkung eines Gerätes beschrieben, ohne auf Details einzugehen. Es wird ihm auch erklärt, weshalb ihm jetzt diese Ausbildung zukommt.
2. Dann wird der Lernende gebeten, selber die Arbeit oder das Gerät zu untersuchen, wobei ihm nur gesagt wird, was er unbedingt NICHT tun darf. Weiter soll er sich selber orientieren.
3. In diesen Orientierungsprozess darf der Ausbilder NICHT eingreifen, es sei denn, der Lernende komme wirklich selber nicht mehr weiter oder sei im Begriff, einen grossen Fehler zu begehen.
4. Zum Schluss soll der Lernende die gelernte Arbeit in der Praxis einige Zeit unter Kontrolle üben. Diese Kontrolle soll dann langsam abgebaut werden.

Die Hauptproblem für die Ausbildnerin ist:

- a) Nicht gleich den ganzen Vorgang zu zeigen, sondern den Lernenden wirklich selber entdecken zu lassen. Die Ausbildnerin braucht ihre Fähigkeiten nicht zu demonstrieren, sie sind selbstverständlich.
- b) Die nötige Zurückhaltung zu üben, während der Lernende mit seinen Untersuchungen beschäftigt ist. Der Lernende wird dabei natürlich Fehler machen, und als Ausbildnerin hat man die Neigung, sofort einzugreifen. Es ist jedoch sehr wichtig, sich zurückzuhalten, bis der Lernende selber wirklich nicht mehr weiter kommt.
- c) Wenn der Lernende nicht mehr weiter kommt, die natürliche Reaktion "Komm mal, ich werde Dir zeigen, wie Du es machen sollst" zu unterdrücken. Die Ausbildnerin darf dies nicht! Sie darf nur Fragen stellen, um den Lernenden dadurch wieder auf den richtigen Weg zu bringen. Erst, wenn es nicht mehr anders geht, darf sie vorzeigen.
- d) Nach der Ausbildung nicht zuviel, aber auch nicht zu wenig zu kontrollieren. Fragen Sie immer den Lernenden, ob er der Meinung sei, die Kontrollen seien zu häufig oder zu selten. Wenn er ehrlich ist und Sie ihm gegenüber offen genug, wird er es Ihnen sicher sagen.

6.4.7 Instruktion – Kurzfassung

Das Dokument von Gäumann (1998) „Wie instruiere ich..?“ kann als direkt anwendbarer kurzer Leitfaden für die konkrete Gestaltung einer Lernsituation in der Praxis verwendet werden.

⁴ 4 Stufen Modell: 1. Den Lernenden vorbereiten – 2. Die Verrichtung vormachen – 3. Die Verrichtung nachmachen lassen – 4. Die Verrichtung einüben lassen (Landwehr, Erscheinungsdatum nicht bekannt)

7 Auswertung des Lernprozesses

7.1 Lernergebnis

Im ‚Glossar der geläufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess‘ (BBT, 2006) wird der Begriff Lernergebnis folgendermassen definiert:

„Lernergebnisse: Bezeichnet die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen, die eine Person nach Durchlaufen eines Lernprozesses erworben hat und/oder nachzuweisen in der Lage ist.“ (BBT, 2006, S. 1)

7.2 Beurteilung

Zentral im Zusammenhang mit dem Durchführen von Lernsituationen ist sicherlich die Form der Rückmeldung bzw. der Beurteilung.

Oegema (1990, S. 9) beschreibt den Sinn von Beurteilungen folgendermassen:

„Das Feststellen von Lernfortschritten hilft den Lernenden zu sehen, wo sie stehen und gibt ihnen Hinweise für das weitere Lernen. Das Beurteilen dient in erster Linie den Lernenden und sollte aufzeigen, was noch aufgearbeitet, vertieft oder geübt werden muss. Natürlich dient ein Beurteilungsergebnis auch der Institution. Das Ergebnis zeigt, ob beispielsweise eine Diplomierung verantwortet werden kann. Beurteilungen sollen aber der lernenden Person immer Hinweise über ihren aktuellen Stand und die weitere Entwicklung vermitteln. Es ist anzustreben, dass eine Beurteilungssituation die Lernenden bezüglich des gefragten Inhalts ein Stück weiter bringt.“

Dies heisst also, dass Beurteilungen helfen, die Erreichung der Lernziele zu überprüfen. Sie geben Orientierungspunkte, um den weiteren Lernprozess zu steuern und zu planen.

7.2.1 Funktionen einer Beurteilung

Beurteilungen können unterschiedliche Funktionen haben. Für die beurteilende Person ist es wichtig, die Funktion, also die Auswirkungen der Beurteilung zu kennen.

Die Beurteilung einer einfachen Lernsituation hat eine andere Funktion als die Beurteilung am Ende eines Praktikums in Form einer Schluss-Qualifikation.

Zentrale vier Funktionen sind die formative, summative, selektive und prognostische Funktion. (Oegema, 1990, S. 13; Becker, 1998, S. 30; Sacher, 1996, S. 9).

Formative Beurteilung

Die formative Beurteilung dient zur Bestimmung, Kontrolle und Steuerung des *Lernprozesses* der Lernenden im Hinblick auf die klar formulierten Ausbildungsziele. Im Zentrum steht nicht eine inhaltliche Beurteilung, sondern der Lernprozess mit den Lernfortschritten und allfälligen Lernproblemen. Sie dient als Standortbestimmung, anhand der das weitere Lernen geplant werden kann. Für die formative Beurteilung eignen sich Standortgespräche, Lernjournale, Lernberichte, Verlaufsblätter etc.

Summative Beurteilung

Mit der summativen Beurteilung wird zu einem bestimmten Zeitpunkt der *Leistungsstand* der Lernenden erfasst oder sie summiert die wichtigsten, während einer gewissen Zeit erbrachten Leistungen. Es wird festgestellt, ob ein Lernziel erreicht ist. Hier geht es also nicht um den Lernprozess, sondern um den momentanen Leistungsstand, meist um inhaltliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Fachkompetenz. Eine summative Prüfung muss so gestaltet sein, dass eine möglichst objektive Einschätzung des Leistungsstandes gewährleistet ist. Summative Prüfungen sind meistens promotionswirksam.

Summative Beurteilungen werden meistens als schriftliche, mündliche oder praktische Prüfungen, schriftliche Arbeiten etc. durchgeführt.

Prognostische Beurteilung

In prognostischen Beurteilungen werden die bisher erworbenen Kompetenzen beurteilt, um zu sehen, ob der aktuelle Stand prognostisch gesehen den kommenden Lernanforderungen entspricht. Es wird also vorhergesagt, ob die Leistungen der Lernenden den Anforderungen einer weiterführenden Ausbildung entsprechen. Prognostische Beurteilungen finden oft im Sinne von Empfehlun-

gen statt, zum Beispiel vor Aufnahmeprüfungen und Übertrittsprüfungen in eine nächsthöhere Stufe.

Selektive Beurteilung

Auch die selektive Beurteilung hat prognostischen Charakter, es geht dabei aber darum, Lernende, deren Leistungen den Anforderungen nicht entsprechen, zu erkennen. Meistens werden aus einer Anzahl Lernenden die am besten qualifizierten Personen bestimmt. Zum Beispiel werden Selektionen für Aufnahmen in eine Grundausbildung oder eine weiterführende Ausbildung mit beschränkter Teilnehmerzahl durchgeführt. Auch während laufenden Ausbildungen finden häufig Selektionsschritte statt, die zur Weiterführung der Ausbildung bestanden sein müssen.

7.2.2 Bezugsrahmen / Bezugsnorm

Um eine Lernsituation durchzuführen, braucht es einen entsprechenden Bezugsrahmen oder Vergleichsmassstab, mit dem Erfolg oder Misserfolg gemessen wird (Berger/Künzel, 1994, S. 32; Sacher, 1996, S. 45).

Vergleichsgruppen- oder normorientierter Massstab - soziale Norm

Die Leistung einer oder eines Lernenden wird beurteilt im Vergleich mit den Leistungen der Gruppe bzw. Klasse. Eine Leistung ist also dann „gut“, wenn sie die Gruppenleistung übertrifft, sie ist dann „schlecht“, wenn sie unter dem Gruppendurchschnitt liegt. Der Gruppendurchschnitt, bzw. die Gruppennorm wird meistens rechnerisch bestimmt und zeigt sich somit erst nach der Korrektur aller Prüfungen mit der Vergabe der entsprechenden Punktzahlen.

Vergleich mit sich selbst - individuelle Norm

Ausschlaggebend ist hier der individuelle Lernfortschritt der einzelnen Lernenden. Es wird also kein Gruppenvergleich angestellt, sondern nur mit den individuell vorausgegangenen Leistungen verglichen. Eine Leistung ist dann „gut“, wenn Lernfortschritte erkennbar sind. Diese Norm wird meistens im formativen Bereich verwendet.

Kriterien- oder lernzielorientierter Massstab - kriteriale Norm

Hier werden die Beurteilungskriterien schon vor der Prüfung klar festgelegt und den Lernenden bekanntgegeben. Die Beurteilung fällt unabhängig von der Gruppennorm aus, zentral ist die Erreichung oder Nichterreichung der verlangten Kriterien. Wichtig ist hier, dass Kriterien oder Lernziele klar und überprüfbar formuliert sind und dass eindeutige Kriterien zur Unterscheidung von genügenden und ungenügenden Leistungen bestehen.

Expertinnen- bzw. Expertenmassstab

Dieser Massstab ist der undurchsichtigste, denn hier wird nicht nach klar deklarierten Kriterien beurteilt, sondern nach der Expertinnen- bzw. Expertenmeinung. Meistens fehlen hier Kriterien und Beurteilungsschema, die Expertin bzw. der Experte beurteilt nach dem „eigenen inneren Schema“ bezüglich Richtigkeit der Antwort.

7.2.3 Beurteilung in der Lernbegleitung

Brühlmann (1999) stellt wiederum in einer Tabelle übersichtlich die Schritte von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer Beurteilungs- bzw. Prüfungssituation dar. Die Tabelle zeigt klar die Schritte, die Inhalte der Schritte sowie die Rolle der „Anleitenden“ auf und eignet sich daher sehr gut als „Leitfaden“ für die Durchführung einer Beurteilungssituation.

A. Vorbereiten einer Beurteilungssituation

1. Beurteilungssituation: In welchen Pflegesituationen können die zu überprüfenden Praktikumsziele beobachtet werden ?
2. Praktikumsziele: Welche Praktikumsziele müssen in einer Pflegesituation erreicht werden können ?
3. Kriterien: Welche Kriterien/Bedingungen müssen beobachtbar und erfüllt sein, um sagen zu können, dass die Praktikumsziele erreicht sind ?
4. Standort der Schülerin/des Schülers im Lernprozess: Was muss die Schülerin/der Schüler in dieser Ausbildungsphase an Praktikumszielen erreichen, was nicht ?

5. Rollen/Tätigkeiten: Wie werde ich den vier Rollen als Lernbegleiterin beim Beurteilen gerecht, um Schülerinnen und Schülern eine faire Qualifikation zu ermöglichen ?
6. Ablaufplanung: Habe ich den Ablauf der Beurteilung/Qualifikation konkret durchgeplant (zeitlich, räumlich, inhaltlich, organisatorisch) und genügend Arbeits- und Dokumentationsmaterial zur Verfügung gestellt ?

B. Durchführen der Prüfungssituationen

1. Beobachten und Beurteilen im Prüfungsarrangement: Beobachten und Prüfen in abgeschlossenem Zeitrahmen („Fenster“), klare Aufgabestellung, Zielsetzung mit Kriterien, Beurteilung nach vorgegebenen Kriterien, eindeutige Trennung zwischen Erreichung von Ausbildungszielen und Förderung von Schlüsselqualifikationen (einmalige Abschlussbeurteilung, Verlaufsprotokolle höchstens als Vetomöglichkeit beziehen).
2. Qualifizieren aufgrund von Erfahrungen: Erfahrungen sind durch Beobachtungen in Verlaufsprotokollen dokumentiert und werden für die Beurteilung zusammengefasst (laufende Beurteilung).
3. Qualifizieren aufgrund von Prüfung und Erfahrung: Qualifizieren aufgrund von Beobachtungen in einer abschliessenden Situation unter Einbezug von Verlaufsprotokollen (relativierte Abschlussbeurteilung).

C. Auswerten von Beurteilungssituationen

1. Abmachungen und Regeln: wir gehen folgendermassen vor.... Wir haben so lange Zeit....
2. Fremdeinschätzung: Entsprechend den (von uns gemeinsam) aufgestellten Kriterien wurden folgende Praktikumsziele erreicht/nicht erreicht/nicht beurteilt.
3. Selbsteinschätzung: Wie beurteilst Du selbst die Erreichung der (ausgewählten) Praktikumsziele ? Wie und wo unterscheidet sich Deine Einschätzung von meiner ?
4. Begründungen: Welche Erklärungen hast Du für die unterschiedliche Einschätzung ? Ich möchte Dir noch erklären, aus welchen Gründen ich diese Einschätzung vorgenommen habe.
5. Feedback: Was möchtest Du noch zum Verfahren oder Ergebnis und Deinem Erleben in dieser Situation sagen ? Wurden unsere Abmachungen und Regeln eingehalten ? Ich möchte Dir noch sagen.... Mir ist besonders aufgefallen... Mir hat besonders gefallen...
6. Dokumentation: Bist Du mit der Einschätzung/Beurteilung einverstanden und kannst Du mit mir zusammen unterschreiben ? Oder möchtest Du noch eine Ergänzung/einen Einwand anbringen ? Falls Du nicht einverstanden bist, müssen wir die Stationsleitung/Oberschwester/Ausbildungsverantwortliche einbeziehen.

(Tabelle übernommen aus Seres & Holenstein, 2002, S. 115)

7.2.4 Rollenkonflikt Begleitungsperson – Beurteilungsperson

Nach wie vor aktuell ist das Problem, dass (formative) Lernbegleitung und (summative) Praktikumsqualifikation bei derselben Person liegen. Brühlmann geht in diesem Artikel der Frage nach, was dieser Rollenclinch bedeutet und wie er entflochten werden könnte. (Brühlmann, 1997)

7.3 Feedback geben

Das SBK-Schulungsdokument (1994) zeigt übersichtlich klare Feedback-Regeln auf.

7.4 Fehlerkultur

Lernen hat immer auch mit Fehler-machen zu tun. Wir hören ja immer, dass wir „aus Fehlern lernen.“ Dies impliziert, dass während eines Lernprozesses das Fehlermachen „erlaubt“ ist bzw. dazu gehört. Daher lohnt sich sicherlich ein Blick auf die Thematik.

Wie ist Fehler definiert ? „Ein Fehler ist, wenn die Beschaffenheit eines Beobachtungsgegenstandes von einer Norm abweicht.“ (Harteis et al., 2006, S. 115, zit. in Hofer, 2009, S. 9). Wehner & Mehl formulieren es ähnlich als „eine Abweichung von einem intendierten Ziel“ (Wehner & Mehl, 2007, S. 267, zit. in Hofer, 2009, S. 9). Es wird also davon ausgegangen, dass die „Norm“ bzw. das „Ziel“ bekannt ist, die Kompetenz, es „richtig“ zu machen, also vorhanden wäre. Es lohnt sich, dies vom Irrtum abzugrenzen, welcher „ein Fürwahrhalten des Falschen darstellt, bedingt durch die Unkenntnis von Tatsachen, die jedoch von Bedeutung gewesen wären“ (Hofer, 2009, S. 9, in

Ahnnehmung an Wehner & Mehl, 2007, S. 267). Diese Aussage scheint interessant, wenn es darum geht, ob eine Lernende/Studierende während einer Lernsituation einen Fehler macht. Ist dies nun ein Fehler oder ein Irrtum? Hofer betont: „Eine lehrende Person muss sich immer bewusst sein, dass „die“ Realität durch sie erschaffen wird. Sie ist Beobachterin und kennt nur ihre Wirklichkeit. Sie muss ihre persönlichen Beliefs immer wieder kritisch hinterfragen und spiegeln lassen. Fehler sind in der Bildungsarbeit pädagogische Ideal Momente.“ (Hofer, 2009, S. 10). Harteis et al. (2006) unterscheiden vier Ebenen:

1. Die inhaltliche Ebene: Was wird als ein Fehler bezeichnet?
2. Die normative Ebene: Weswegen wird etwas als Fehler bezeichnet?
3. Die personale Ebene: Wer bezeichnet etwas als Fehler?
4. Die aktionale Ebene: Was führt zum Fehler und welche Konsequenzen folgen daraus? (Harteis et al., 2006, S. 113, zit. in Hofer, 2009, S. 10)

„Harteis et al. (2006) heben dazu hervor, dass es klar sein und Übereinstimmung zwischen allen Beteiligten herrschen muss, was als Fehler bezeichnet wird. Es bedarf in jedem Fall einer Fehleranalyse und des Feedbacks an die handelnde Person“ (Hofer, 2009, S. 10, in Anlehnung an Harteis et al., 2006, S. 119)

Hofer hält in seiner Auseinandersetzung zum Thema Fehler abschliessend folgendes fest: „[...] „knowing that“ und damit deklaratives Wissen sind nichts anderes als Daten. Sie haben mit Wissen als in Erfahrung eingebettete Informationen nichts zu tun.“ (Willke, 2001, S. 12, zit. in Hofer, 2009, S. 11). Eine Ausbildung hat zum Ziel, Wissen zu vermitteln und Wissen als „knowing how“ braucht Praxis. In diesem Prozess der Wissensaneignung konstituieren sich aber immer auch Fehler und Irrtümer. Fehler stellen unbestritten Lerngelegenheiten dar und sind unverzichtbare Momente.

Dies gilt aber nicht nur für die Studierenden und ihren Lernprozess, sondern auch für alle anderen an diesen Prozessen beteiligten Personen. Daraus folgt, dass auch lehrende Personen Fehler machen und Irrtümern unterliegen. Ein Unterschied zwischen den Studierenden und den Lehrenden liegt aber sicher in ihrer Vorbildfunktion.“ (Hofer, 2009, S. 11)

Während früher eher eine „Kultur der Fehlervermeidung“ herrschte, benennen Seifried & Sembill (2009) zum Umgang mit Fehlern in Lernsituationen diverse Autoren, welche Hinweise geben zur zeitgemässeren „Kultur des konstruktiven Umgangs mit Fehlern:

- „Lernen durch Versuch und Irrtum“ (Edelmann, 2000)
 - Selbstorganisiertes Lernen (Sembill et al., 1998)
 - Theorie des negativen Wissens (Oser, Hascher & Spychiger, 1999; Oser & Spychiger, 2005, Gartmeier et al., 2008)“
- (Seifried & Sembill, 2009, S. 93).

7.5 Kritik

Das Formulieren von Kritik

„Schülerinnen machen nicht immer alles richtig. Entsprechend muss man sie gelegentlich kritisieren. Das ist im Verlaufe einer Ausbildung ganz normal und muss auch zu keinen Problemen führen. Um mögliche Probleme zu vermeiden, hier ein paar Tips:

- **Kritik bald anbringen und nicht warten, bis sich ein Problem angestaut hat.** Je länger man wartet, um einen Missstand anzusprechen, umso eher wird daraus eine "grosse Sache" und umso mehr Zeit verstreicht, in der die Schülerin hätte etwas dazulernen können.
- **Sachlich am konkreten Beispiel kritisieren.** Das bedeutet zweierlei: Mit *sachlich* ist gemeint, dass eine Kritik nie die Person kritisieren soll ("Du kannst keine korrekten Verbände machen!") sondern einen konkreten Sachverhalt ("Dieser Verband sitzt schlecht und wird nicht lange am Ort bleiben!"). Mit *am konkreten Beispiel* ist gemeint, dass eine Kritik nicht global sein soll ("All deine Verbände sitzen schlecht!") sondern ein konkretes und aktuelles Beispiel ansprechen soll. So ist es eher möglich ein Klima des Vertrauens zu schaffen, in dem Kritik konstruktiv wirken kann.
- **Jeden Fehler als eine Lerngelegenheit betrachten.** Wichtiger als die Kritik selbst ist das anschliessende Gespräch darüber, wie sich solche Fehler vermeiden lassen. Das muss allerdings nicht übertrieben werden, denn manchmal ist die Ursache für einen Fehler nur eine Unachtsamkeit und dies ist der Schülerin eh schon klar.

- **Auch die Reaktion auf eine Kritik kann zum Thema gemacht werden.** Ist die Schülerin nicht bereit die Kritik anzunehmen, beharrt sie z.B. darauf, dass sie keinen Fehler gemacht hat, dann kann es kontraproduktiv sein, seinerseits auf der Sache zu beharren. Dies führt schlimmstenfalls zu einer eskalierenden Spirale. Sinnvoller ist es dann oft, die Reaktion der Schülerin zum Thema zu machen, d.h. diese zu kritisieren. Also z.B. "Schau, du sollst hier etwas lernen und ich soll dir etwas beibringen. Das funktioniert nicht, wenn wir einfach Behauptung gegen Behauptung stellen. Wie könnten wir miteinander reden, dass du davon profitieren kannst?" (Kaiser, 2000)

7.6 Verlaufsblatteintragungen

Am Beispiel eines Leitfadens zur Verlaufsblattführung werden einige Grundregeln aufgezeigt. (Dorrestein & Stocker, 2003)

8 Evaluation / Lernsituationen auswerten

Im Zusammenhang mit dem Kapitel Vorbereitung-Durchführung-Auswertung einer Lernsituation wurde im Rahmen der Tabelle von Brühlmann bereits auf den Bereich der Auswertung hingewiesen. (Brühlmann, 1999)

9 Suchstrategie

Version 1, 2005:

Die Suchstrategie erwies sich als nicht ganz einfach. Von diversen Seiten wurde ich „überhäuft“ mit Artikeln, Links, Literaturangaben. In diesem grossen Thema und mit diesen vielen Quellen war es schwierig, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen.

Viele der integrierten Themen wäre eine „eigene“ Bearbeitung wert. Nach Festlegung einer sinnvollen Gliederung habe ich die vorhandenen Quellen „puzzleartig“ eingefügt. Die Sammlung ist sicherlich nicht vollständig, einige Bereiche wurden vorderhand auch aus Gründen des Umfangs weggelassen und können ev. später ergänzt werden.

Diverse Fachpersonen haben die Bearbeitung überprüft und ergänzt, so dass trotz wahrscheinlicher Lücken ein umfassendes Dokument entstanden ist.

Für Rückmeldungen und Anregungen bedanke ich mich schon im Voraus !

Version 2, 2007:

Ähnlich wie bei der ersten Bearbeitung wurde diverse Literatur gesammelt. Wichtig war mir, nicht unzählige weitere Seiten zu füllen, sondern insbesondere bezüglich konkreter Umsetzbarkeit weitere Informationen hinzuzufügen. Somit ist auch die Version 2 sicherlich unvollständig und kann weiter ausgebaut oder präzisiert werden.

Also bin ich weiterhin dankbar für jegliche Rückmeldungen !

Version 3, 2010:

Auch bei der Version 3 wurde laufend Literatur zur Thematik gesammelt und geprüft. Weiterhin blieb die konkrete Umsetzung das Hauptziel, immer mit dem Wissen, dass der Inhalt nicht für Berufsbildner/innen, sondern für Studierende HF gedacht ist, die Lernsituationen begleiten müssen, aber nicht die volle Verantwortung für Lernende/Studierende tragen müssen.

10 Literaturliste

10.1 Literaturliste

(fett markiert diejenigen Artikel, die im Anhang zu finden sind, siehe dazu Register-Verzeichnis unter Punkt 11, Anhang.)

blau markiert Dokumente/Links, welche in der Version 3 neu aufgenommen wurden.

- Arnold, R. (??). Lernkulturwandel. Foliensatz. Kaiserslautern: Universität.** ✓
- Arnold, R. (2004). Wie viel Wissen braucht der Mensch ? Anmerkungen zur Bildung und Kompetenzentwicklung nach PISA. Foliensatz. Kaiserslautern: Technische Universität.** ✓
- Bakker, A. & Huizing, R. (1991). Lernstile in Ausbildungsgruppen. Bericht Nr. 4, Aus der Praxis für die Praxis. Luzern: Akademie für Erwachsenenbildung.** ✓
- BBT Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2006). Glossar der ge-läufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess, Bern: BBT.** ✓
(www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00106/00355/index.html?lang=de)
- Becker, G. (1998). Unterricht auswerten und beurteilen. (6. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Benner, P. (1994). Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern: Huber.
- Berger, Ch. & Künzel, M. (1994). Evaluation mit oder ohne Noten. in SRK Journal 1/94, S. 31 ff.
- Brühlmann, J. (1997). Fördern und Beurteilen: Praktikumsbegleiterin im Rol-lenclinch - Überforderung oder Berufsrisiko. Journal SRK 1997(2): 12-16.** ✓
- Brühlmann, J., Schwarz Govaers, R., Stucki, E. & Walt, E. (1999). Lernen in der Pflegepraxis. Ergebnisse aus dem Projekt „Lernen am Arbeitsplatz“ des Departements Berufsbildung des Schweizerischen Roten Kreuzes zur Unterstützung der Ausbildungsbetriebe für Pflegeberufe. Wabern: Departement Berufsbildung SRK.
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. De-zember 2002 (www.admin.ch/ch/d/sr/c412_10.html)**
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning and instruction (pp.453-494). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deitering, F. G. (1995). Selbstgesteuertes Lernen. Psychologie und innovatives Management. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Döring, K. (1995). Lehren in der Weiterbildung. (5. Auflage). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dorrestein, A. & Stocker, S. (2003). Leitfaden zur Verlaufsblattführung. Ol-ten: Bereich Bildung KSO.** ✓
- Drews, L. (2005). Gespräche und Verhandlungen gewinnbringend führen. Bern: Universität.** ✓

Dreyfus, H. L. & Dreyfus S. E. (1987). Künstliche Intelligenz. Rheinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Ectaveo AG. (Erscheinungsjahr unbekannt). Methoden zur Förderung von Handlungskompetenz. Zürich: ectaveo AG. ✓

Edelmann, W. (2000). Lernpsychologie (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

Ewers, M. (2001). Anleitung als Aufgabe der Pflege. Ergebnisse einer Literaturanalyse. Bielefeld: Institut für Pflegewissenschaft an der Universität Bielefeld. ✓

Felder, R. M. (1996). Matters of Style. ASEE Prism 6(4): 18-23.

Gäumann-Felix, K. (1998). „Wie instruiere ich...?“. Unterrichtsunterlagen. Liestal: Berufsschule für Pflege. ✓

Hofer, D. (2009). Auf dem Weg zu einer Fehlerkompetenz? Solothurn: Bildungszentrum Gesundheit und Soziales.

Höhere Fachschule Pflege, Kanton Solothurn. (2007). Pädagogisches Konzept. Solothurn: Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn. ✓

Hufschmid, E. & Mory, T. (1998). Der Mensch lernt selbst und ständig. Bericht Nr. 18, Aus der Praxis für die Praxis. Luzern: Akademie für Erwachsenenbildung.

Kaiser, H. & Künzel, M. (2000). Transferförderung. Eine Übersicht, eine Theorie und viele anwendungsbereite Methoden. Script Nr. 26. Wabern: Departement Berufsbildung SRK.

Kaiser, H. (2000). Kursunterlagen zum Modul Lernbegleitung. Solothurn: Bildungszentrum für Gesundheitsberufe BZG.

Kaiser, H. (2001). Die "Stufen zur Pflegekompetenz" von P. Benner aus der Sicht der Wissenspsychologie. Skripten der Lehrerweiterbildung Nr. 2. Olten: Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn. ✓

Kaiser, H. (2003). Kann man bei der Planung von Ausbildungen mit Transfer rechnen ? Skripten der Lehrerweiterbildung Nr. 10. Olten: Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn. ✓

Kaiser, H. (2004). Motivation im Unterricht – einige Überlegungen. Dokument, Fachstelle Pädagogische Fördermassnahmen. ✓

Kaiser, H. (2005a). Mythos Motivation. Dokument, Fachstelle Pädagogische Fördermassnahmen. ✓

Kaiser, H. (2005b). Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens. Bern: h.e.p.

Kaiser, H. (2005c). Wirksame Ausbildungen entwerfen - das Modell der Konkreten Kompetenzen. Bern: h.e.p.

Landwehr, N. (?). Edukatives Trainings-Programm (ETP). Weiterbildungsdokument. ✓

Landwehr, N. (1994). Neue Wege der Wissensvermittlung. Aarau: Pädagogik bei Sauerländer.

Le Boterf, G. (1997). Ne confondons pas savoir et compétence. Education permanente(3): 9-10.

Le Boterf, G. (1997). Referat anlässlich des Forums „Für Unternehmen und Schule: Wirksame Weiterbildung. Strategien der Personalentwicklung“. Manuskript. ✓

Mandl, H. & Reimann-Rothmeier, G. (2000) Lernen mit neuen Medien. München. ✓

OdASanté (2007, inkraftgetreten 01.01.2008). Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zur diplomierten Pflegefachfrau HF / zum diplomierten Pflegefachmann HF. ✓

Oegema, B. (1990). Beurteilung in der Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen. Bericht Nr. 2, Aus der Praxis für die Praxis. Luzern: Akademie für Erwachsenenbildung.

Quernheim, G. (2004). Spielend anleiten und beraten: Hilfen zur praktischen Pflegeausbildung (2., erw. Auflage). München: Elsevier, Urban und Fischer.

Sacher, W. (1996). Prüfen - Beurteilen - Benoten. (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SBK (1994). Feedback-Regeln. Schulungsunterlagen Kurs „Die Krankenschwester als Ausbilderin/Lernbegleiterin“. ✓

Schewior-Popp, S. (2005). Lernsituationen planen und gestalten: Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. Stuttgart: Thieme. ✓

Kopie S.
172/173

Schröder-Naef, R. (1995). Lerntraining für Erwachsene. (3. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Schürch, D. (1997). Transfer. Das Ende einer Illusion? Education permanente(3): 11-14.

Seifried, J. & Sembill, D. (2009). Modul „Arbeits- und Organisationspsychologie“ In der Arbeit für die Arbeit lernen. Weiterbildungsunterlagen Teil 1 & 2. Zollikofen: EHB. ✓

Seres-Hottinger, U. & Holenstein, H. (2002). Berufliche Ausbildung im Praxisfeld des Gesundheitswesens. Theoretische Hintergründe und exemplarische Beispiele aus der Praxis sowie Empfehlungen. Publikation, SRK. ✓

Steiner, V. (2003) Exploratives Lernen, Der persönliche Weg zum Erfolg, Ein Arbeitsbuch für Studium, Beruf und Weiterbildung. 7. Auflage. Zürich: Pendo.

Thanninger, Ch. (2006). Cognitive Apprenticeship. Online Lernangebot.
[\(http://www.tu-chemnitz.de/phil/elearning/studentenprojekte/Cognitive%20Apprenticeship/cas/\)](http://www.tu-chemnitz.de/phil/elearning/studentenprojekte/Cognitive%20Apprenticeship/cas/)

Verordnung des EDV über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen (11. März 2005). Available: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.101.61.de.pdf>

Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV) vom 19. November 2003 (www.admin.ch/ch/d/sr/c412_101.html)

Vester, F. (1996). Denken, Lernen, Vergessen. (23. Auflage). München: dtv.

Vygotski, L. S. (1974). Denken und Sprechen (5. Aufl.). Frankfurt/M.: Fischer

Ziegler, A. (1999). Motivation. In: Perleth, C. & Ziegler, A.: Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern: Huber.

10.2 Internetadressen / Weiterführende Infoquellen

<http://hrkl.ch/>

(Hansruedi Kaiser, Allerlei zu Lernen und Lehren)

<http://infix.emp.paed.uni-muenchen.de>

(Institut für Pädagogische Psychologie, München)

http://www.uni-kl.de/paedagogik/pn_714/html/index.php

(Technische Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Pädagogik)

<http://old.bzq.ch/lernmodell>

(Darstellung des integrierenden Lernmodells nach Kaiser, 2005)

<http://old.bzq.ch/lernmodell/koko>

(Modell der konkreten Kompetenzen nach Kaiser, 2005)

11 Anhang (Übersicht siehe Register 2)

11.1 Kopien von Studien / Artikeln

Grün markiert die Studien/Artikel, welche in der Version 2 neu beigefügt wurden. Blau markiert die Studien/Artikel, welche in der Version 3 ersetzt bzw. neu beigefügt wurden.	Text zu finden in Register Nr.	
	(bisher - Version 2)	Version 3
Arnold, R. (??). Lernkulturwandel. Foliensatz. Kaiserslautern: Universität.	3	3
Arnold, R. (2004). Wie viel Wissen braucht der Mensch ? Anmerkungen zur Bildung und Kompetenzentwicklung nach PISA. Foliensatz. Kaiserslautern: Technische Universität.	4	4
Bakker, A. & Huizing, R. (1991). Lernstile in Ausbildungsgruppen. Bericht Nr. 4, Aus der Praxis für die Praxis. Luzern: Akademie für Erwachsenenbildung.	5	5
BBT Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2006). Glossar der geläufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess, Bern: BBT.	6	6
Brühlmann, J. (1997). Fördern und Beurteilen: Praktikumsbegleiterin im Rollenclich - Überforderung oder Berufsrisiko. Journal SRK 1997(2): 12-16.	7	7
Dorrestein, A. & Stocker, S. (2003). Leitfaden zur Verlaufsblattführung. Olten: Bereich Bildung KSO.	8	8
Drews, L. (2005). Gespräche und Verhandlungen gewinnbringend führen. Bern: Universität.	9	9
Ectaveo AG. (Erscheinungsjahr unbekannt). Methoden zur Förderung von Handlungskompetenz. Zürich: ectaveo AG.	-	10
Ewers, M. (2001). Anleitung als Aufgabe der Pflege. Ergebnisse einer Literaturanalyse. Bielefeld: Institut für Pflegewissenschaft an der Universität Bielefeld.	10	11
Gäumann-Felix, K. (1998). „Wie instruiere ich...?“. Unterrichtsunterlagen. Liestal: Berufsschule für Pflege.	11	12
Höhere Fachschule Pflege, Kanton Solothurn. (2007). Pädagogisches Konzept. Solothurn: Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn.	12	13
Kaiser, H. (2001). Die "Stufen zur Pflegekompetenz" von P. Benner aus der Sicht der Wissenspsychologie. Skripten der Lehrerweiterbildung Nr. 2. Olten: Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn.	13	14
Kaiser, H. (2003). Kann man bei der Planung von Ausbildungen mit Transfer rechnen ? Skripten der Lehrerweiterbildung Nr. 10. Olten: Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn.	14	15

Kaiser, H. (2004). Motivation im Unterricht – einige Überlegungen. Dokument, Fachstelle Pädagogische Fördermassnahmen.	15	16
Kaiser, H. (2005a). Mythos Motivation. Dokument, Fachstelle Pädagogische Fördermassnahmen.	16	17
Landwehr, N. (?). Edukatives Trainings-Programm (ETP). Weiterbildungs-Dokument.	17	18
Le Boterf, G. (1997). Referat anlässlich des Forums „Für Unternehmen und Schule: Wirksame Weiterbildung. Strategien der Personalentwicklung“. Manuskript.	18	19
Mandl, H. & Reimann-Rothmeier, G. (2000) Lernen mit neuen Medien. München.	19	20
OdASanté (2007, inkraftgetreten 01.01.2008). Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zur diplomierten Pflegefachfrau HF / zum diplomierten Pflegefachmann HF. (ersetzt mit aktuellster Version)	20	21
SBK (1994). Feedback-Regeln. Schulungsunterlagen Kurs „Die Krankenschwester als Ausbilderin/Lernbegleiterin“.	21	22
Schewior-Popp, S. (2005). Lernsituationen planen und gestalten: Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. Stuttgart: Thieme.	22 <small>Kopie S. 172/173</small>	23
Seifried, J. & Sembill, D. (2009). Modul „Arbeits- und Organisationspsychologie“ In der Arbeit für die Arbeit lernen. Weiterbildungsunterlagen Teil 1 & 2. Zollikofen: EHB.	-	24
Seres-Hottinger, U. & Holenstein, H. (2002). Berufliche Ausbildung im Praxisfeld des Gesundheitswesens. Theoretische Hintergründe und exemplarische Beispiele aus der Praxis sowie Empfehlungen. Publikation, SRK.	23	25