

# Prozessbegleitende Lernberatung in der Praxisbegleitung und Praxisanleitung: Konzept und Weiterentwicklungen in der Beratung von Lernenden und Praxisanleitungen

---

*Ilona Holtschmidt*

## 1 Einleitung

*Prozessbegleitende Lernberatung* steht für ein Verständnis von Lernen als reflexivem und sozialem Prozess und versteht Beratung als integralen Bestandteil des Lernens und Lehrens und umfasst somit ein Beratungsverständnis auf unterschiedlichen Ebenen, wie z. B. auf der Ebene von Individuen, Gruppen und Organisationen.

Das Konzept der prozessbegleitenden Lernberatung kann ein möglicher unterstützender Beratungsansatz sein sowohl für die Lehrenden, die im Rahmen der Praxisbegleitung ihren Beratungsauftrag wahrnehmen, aber auch für die Praxisanleitungen. Daher sind folgende Ansätze denkbar:

*(1) die Lehrenden als Lernberaterinnen und Lernberater*

- Die *Lehrenden* beraten im Rahmen der Praxisbegleitung die Lernenden in den Praxiseinrichtungen und in der Schule.
- Die *Lehrenden* beraten im Rahmen der Praxisbegleitung die Praxisanleitungen in den Praxiseinrichtungen, sowie in verschiedenen Formen der Lernortkooperation bei z. B. Praxisanleitertreffen und Praxisanleiterqualifizierung.

*(2) die Praxisanleitungen als Lernberaterinnen und Lernberater<sup>1</sup>*

- Die *Praxisanleitungen* beraten im Rahmen der Praxisbegleitung gemeinsam mit den Lehrenden die Lernenden.
- Die *Praxisanleitenden* beraten im Rahmen der Praxisanleitung ‘alleine’ die Lernenden.

Eine kompetenzorientierte Ausbildung kann einerseits durch die Praxisanleitung der jeweiligen Einrichtungen und andererseits durch die Praxisbegleitung durch die Schulen sichergestellt werden, wobei letzteres konzeptionell noch weiter systematisiert werden muss und v. a. auch der Auftrag und die Ziele und In-

---

<sup>1</sup> In diesem Beitrag wird die maskuline Schreibweise berücksichtigt und zugleich die Lernberaterinnen einbezogen.

halte der Praxisbegleitung durch die Lehrenden noch nicht ausreichend theoretisch fundiert und empirisch begründet sind. Neben der Betreuung der Auszubildenden in der Praxis ist auch die Beratung der Praxisanleitenden von zentraler Bedeutung im Rahmen der Praxisbegleitung (Arens, 2013).

Fichtmüller und Walter (2005) beschreiben die wesentlichen Aufgaben der Lehrenden in der Praxis einerseits in der Lernberatung der Lernenden und aber auch andererseits in der Beratung der Praxisanleitenden – auch hier findet sich eine Begründung für diesen *doppelten Auftrag*.

In allen Ausführungen wird deutlich, dass es einige offene Fragen im Kontext der Praxisbegleitung gibt, wie z. B. ungeklärte Rolle der Lehrenden in der Praxisbegleitung und keine eindeutige Definition und Abgrenzung von Praxisbegleitung und Praxisanleitung. In der aktuellen Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2013 (MGEPA, 2014) zeigt sich, dass neben der unklaren Rolle- und Aufgabenabgrenzung eine neue Problematik hinzukommt, dass es zunehmend weniger zeitliche Ressourcen für die Praxisbegleitung gibt und vermutlich auch geben wird: 36,1% der befragten Ausbildungsstätten haben in dieser Studie angegeben, Praxisbegleitungen von Seiten der Ausbildungsstätte reduziert zu haben.

Dies alles macht es umso notwendiger, tragfähige Konzepte für die *Praxis* zu entwickeln – das hier beschriebene Konzept der prozessbegleitenden Lernberatung mit seinen Weiterentwicklungen könnte einen Ansatz bieten, d. h. das im Anschluss vorgestellte Konzept der prozessbegleitenden Lernberatung als einen möglichen Baustein im Kontext des Beratungsauftrages habe ich am Ende des Artikels in der Weiterentwicklung noch ergänzt um die Bedeutung von Coaching für die Praxisanleitenden und aber auch für die Lehrenden, die die Praxisanleitenden in ihrer Rollenfindung begleiten.

Förderliche Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Implementierung von Lernberatung sind v.a. die Reflexionsbereitschaft der Lernenden und aber auch der Lehrenden bzw. Praxisanleitenden sowie eine Lernkultur, die durch eine Vertrauenskultur geprägt ist und die durch handlungsleitende Prinzipien ‘lebt’. Hier wird bereits deutlich, dass Lernberatung nicht als Beratung bei (Lern-)Problemen zu verstehen ist, sondern dass Lernende und aber auch im Rahmen der Praxisbegleitung Praxisanleitende beraten werden, wie sie durch reflexives Lernen – begleitet und unterstützt durch professionelle Lernberater – das eigene Denken und Handeln weiterentwickeln können.

Eine der zentralen Fragen in der Konzeption der Lernberatung ist somit der Fokus auf die Rahmenbedingungen zur Entfaltung der Lernpotenziale der Akteure, d. h. der Lernenden und gleichermaßen Praxisanleitenden, und unter welchen Bedingungen Lernen als Gewinn und Chance erfahren wird. Hinter den unten aufgeführten Prinzipien der prozessbegleitenden Lernberatung verbirgt sich eine Konzeption, die versucht Antworten auf die Anforderungen des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens zu geben. Im Zentrum der didaktisch-methodischen Überlegungen stehen die Lernenden und Praxisanleitenden mit

ihren (Lern-)Interessen und biografisch erworbenen Haltungen und Kompetenzen zum Lernen. Das Konzept der Lernberatung geht davon aus, Selbstverantwortung der Akteure für ihren Lernprozess zu ermöglichen und auch zu fördern. Lernende übernehmen v.a. dann Verantwortung für ihr Lernen, wenn sie ernst genommen werden und Gestaltungsmöglichkeiten besitzen. Lernberatung folgt daher dem Ziel, die Kompetenzen der Lernenden zur eigenen Steuerung des Lernens zu fördern.

Durch Lernberatung werden Reflexionsprozesse angestoßen, die in Abhängigkeit von den lernbiografischen Voraussetzungen in unterschiedlicher Intensität erfolgen können.

Der wesentliche Grundgedanke in den Anfängen der Lernberatung war daher – und hat auch heute nicht an Aktualität verloren –, lebenslanges selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen, zu aktivieren und zu fördern. Das weiterführende Konzept der prozessbegleitenden Lernberatung ist entstanden aus reflektierter und wissenschaftlich begleiteter sowie bildungspolitisch begründeter Aus- und Weiterbildungspraxis in unterschiedlichen Forschungsprojekten, in denen die Autorin mitgewirkt hat.

## 2 Theoretische Verortung der Lernberatungskonzeption

Die Entwicklungsgeschichte der Lernberatungskonzeption in ihren Ursprüngen nach Kemper und Klein (1998) kann so verstanden werden, dass es sich um einen Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen vor dem Hintergrund der Herausforderungen des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens handelt. Dies bedeutet aber nicht, dass Lernberater (auch hier wieder gemeint im doppelten Sinne: Praxisanleitende als Lernberater für die Lernenden und Lehrende als Lernberater für die Praxisanleitenden) nur noch beratende Funktion besitzen, sondern es ging immer auch um Fragen, wie dieses selbstgesteuerte Lernen gestaltet werden kann, welcher *Art* von Beratung es bedarf und wie die Lernenden die gesellschaftlichen Herausforderungen *meistern* können.

In den ersten Veröffentlichungen von Kemper und Klein (1998) wurde immer wieder betont, dass Beratung nicht als Problemberatung zu verstehen sei, sondern integraler Bestandteil der Konzeption und Ausdruck eines pädagogischen Selbstverständnisses. Lernberatung stand auch für die Suche nach Organisationsformen, Methoden und Gestaltungselementen, die den Weg in der Praxis von der Belehrungspädagogik zur Erfahrungspädagogik ebnen sollte. Zu ähnlichen Einschätzungen kam auch Henning Pätzold (2004) in seiner Dissertation *Lernberatung und Erwachsenenbildung*.

Als ein zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass Lernberatung prozessbegleitend, kontextspezifisch und so offen ist, dass sie sich an den Spezifika von unterschiedlichen Bildungseinrichtungen bzw. Zielgruppen orientieren kann. Aus dieser konzeptionellen Prämisse lässt sich ableiten und auch begrün-

den, dass Lernberatung konzeptionell sowohl für die Praxisbegleitung als auch für die Praxisanleitung von Bedeutung sein kann und zwar im doppelten Sinne: zum einen könnte Lernberatung von Lernenden durch Lehrende und Praxisanleitende zum Einsatz kommen und zum anderen könnten Elemente der Lernberatung zur Beratung der Praxisanleitenden genutzt werden – bei letzterem müsste aber im Rahmen von weiterführenden Forschungen geprüft werden, in wie weit das ursprüngliche Konzept dieser Kontexterweiterung stand hält. In jedem Falle gilt aber *Lernberatung durch Lernberatung lernen*, d. h. dass die Praxisanleitenden dieses Beratungskonzept selbst erleben, um es dann in der eigenen Rolle zu gestalten. Erste mögliche Forschungsfragen in diesem Kontext sollen an dieser Stelle schon benannt werden:

- Welche Übereinstimmungen weist das Lernberatungskonzept in der Beratung von Lernenden und Praxisanleitenden auf?
- Welche möglichen Modelle der Wirksamkeitsforschung gibt es für die Überprüfung der Wirksamkeit der Lernberatungskonzeption für die Praxisbegleitung?

Hier soll aber nicht der Eindruck entstehen, dass prozessbegleitende Lernberatung offen und wenig konturiert sei, sondern es geht vielmehr um genau dieses Verständnis von Gestaltungsmöglichkeiten für unterschiedliche Zielgruppen und Beratungsanlässe.

In den folgenden Kapitel werden die beiden zentralen Eckpfeiler der Konzeption der prozessbegleitender Lernberatung – die *Handlungsleitenden Prinzipien* als orientierungsgebender Rahmen und die *Kernelemente* als strukturgebender Rahmen – in ihren Grundaussagen dargestellt.

### 3 Handlungsleitende Prinzipien als pädagogische Haltung

Die Prinzipien können im Rahmen dieses Artikels nur kurz benannt werden, es ist aber wichtig zu betonen, dass diese pädagogische Haltung das *Herz* der Lernberatungskonzeption ist, d. h. die handlungsleitenden Prinzipien haben die Funktion, Orientierung für das erwachsenenpädagogische und somit professionelle Handeln als Lernberater zu geben. Viele dieser Prinzipien finden sich in der aktuellen Literatur auch in anderen Konzepten wieder und sind daher anschlussfähig an unterschiedliche (pflege)didaktische Konzepte.

In den handlungsleitenden Prinzipien erscheinen zunächst implizit die Lernenden als Lernsubjekte. Gleichmaßen sind aber auch die Praxisanleitenden gemeint, die im Kontext der obigen Ausführungen auch Adressaten der (Lern)Beratung von Lehrkräften im Rahmen der Praxisbegleitung sind.

#### *Biografieorientierung*

Jeder Lernprozess hat eine Geschichte, d. h. es wird davon ausgegangen, dass zurückliegende Lernerfahrungen aus Kindheit und Jugend das aktuelle Lerninteresse bestimmen und das Lernverhalten beeinflussen, dieses ist uns aber häufig

nicht bewusst, daher wird Biografieorientierung hier verstanden als notwendige Auseinandersetzung mit zurückliegenden Lernerfahrungen und Lernhaltungen sowie deren Verarbeitung als notwendige Voraussetzung, das eigene Lernen aktiv und selbstgesteuert zu gestalten. Biografieorientierung meint darüber hinaus, dem Entdecken eigener Ressourcen und Potenziale einen Rahmen zu geben. Gerade in Zeiten von Diskontinuitäten in der Erwerbsbiografie und Identitätsumbrüchen hat Biografieorientierung im Besonderen das Ziel, „Subjekt der eigenen Biografie“ zu sein und zu werden. Daher ist es im Kontext der Entfaltung von Selbstlernpotenzialen wichtig, den Lernenden (Reflexions)-Angebote zu machen, damit sie ihr Bewusstsein über lebensbiografisch erworbene Kompetenzen schärfen und sich mit ihren biografisch erworbenen Lernhaltungen und -verhaltensweisen auseinandersetzen können. Vielfältige Reflexionsangebote und auch (lern)biografische Übungen sind im Kontext der prozessbegleitenden Lernberatung entwickelt worden, die aber in diesem Artikel nicht umfassend vorgestellt und beschrieben werden können – ebenfalls kann hier nicht auf mögliche Grenzen und Risiken im Rahmen der Biografieorientierung eingegangen werden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass biografische Übungen nicht ohne Selbsterfahrung kritiklos aus (Lehr)Büchern übernommen werden sollten (Holtschmidt, 2013).

Im Rahmen der o.g. Überlegungen kann die biografische Reflexion im Rahmen der Qualifizierung von Lehrenden und Praxisanleitenden auf folgenden Ebenen erfolgen: reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie als Voraussetzung für die Arbeit mit anderen Menschen und als methodische Kompetenz für die Arbeit mit Lernenden sowie der Wahrnehmung eigener Haltungen und Werte und der Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit. Ansätze biografischen Lernens werden hier verstanden als Auseinandersetzung mit zurückliegenden Lebens- und Lernerfahrungen als notwendige Voraussetzung für das eigene professionelle Handeln und die aktive Steuerung eigener Lernprozesse. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lern- und Lebensgeschichte ist notwendig, um sich in aktuellen Lern- und auch beruflichen Situationen (neu) zu orientieren.

### *Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität*

Für die Bildungsarbeit ist es wichtig, die biografische Kontinuität zu sichern d. h. frühere Lebensphasen nicht zu entwerten, auch wenn die in diesen Phasen erworbenen Kompetenzen und Einstellungen derzeit nicht mehr brauchbar zu sein scheinen. Das Bewusstwerden von Kontinuitätslernen in der eigenen Biografie ist angesichts der Entwertungserfahrung beruflichen Wissens und Könnens und des Veränderungsdruckes in Zeiten neuer Diskontinuitäten zu einer zentralen Voraussetzung geworden, um sich Veränderungen und Neuem aktiv stellen zu können. Gerade angesichts möglicher Entwertungserfahrungen

beruflichen Wissens und Könnens und des Veränderungsdruckes in Zeiten neuer Diskontinuitäten ist das Bewusstwerden von Kontinuitätslernen in der eigenen Biografie zu einer zentralen Voraussetzung geworden, sich Neuem und Veränderungen aktiv stellen zu können.

### *Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung*

Im Rahmen der Teilnehmerorientierung können auch die Lernenden im Sinne der Verantwortungsteilung zu Expertiseträgern werden und die geteilte Verantwortung kann zur Zunahme der Entscheidungs- und Handlungskompetenz bei den Lernenden führen, in dem die lernermöglichenden Settings durch „Beraten im Lernen“ die Selbstverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess fördert. Die Förderung der Verantwortungsteilung kann z. B. gelingen durch gemeinsame Lernkontrakte, damit die „mündigen“ Lernenden in der Lage sind, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Gerade die respektvolle Haltung den Kompetenzen der Lernenden gegenüber und das Ernstnehmen der unterschiedlichen Expertisen kann die Lernenden und aber auch Praxisanleitenden ermuntern, mögliche neue Visionen und Vorstellungen der eigenen beruflichen Perspektive zu entwickeln. Daraus lässt sich ableiten, dass Lerninteressen, wenn sie ernst genommen werden, zu individuellen Steuerungselementen des eigenen Lern- und aber Lehrprozesses führen können. Teilnehmerorientierung soll nicht verstanden werden als Beliebigkeit und völlige Delegation der Verantwortung an die Lehrenden, sondern soll vielmehr den Perspektivwechsel „vom Lehren zum Beraten“ ermöglichen.

### *Partizipationsorientierung*

Partizipation kann sich auf alle im Lernprozess zu steuernden Faktoren beziehen wie z. B. Ziele, Inhalte, Lernort, Methoden und Evaluation. Gleichzeitig kann Partizipationsorientierung nur gelingen, wenn Kommunikationsprozesse den Aushandlungsprozess im Lehr-/Lernprozess prozessorientiert ermöglichen. Eine zentrale Herausforderung für die Lernberater ist: Wie lässt sich die Verantwortungsteilung so „leben“, dass es eine „reale“ Verantwortungsteilung bei gleichzeitigem Wissen um eine asymmetrische Beziehung gibt? Diese zentrale Frage, die uns in unterschiedlichen Forschungs- und Bildungssettings begleitet hat, kann hier nicht abschließend beantwortet werden, aber es gibt Hinweise, dass es eine große Herausforderung in prüfungsrelevanten Bildungsprozessen ist und dass mögliche Aushandlungsprozesse ihre deutlichen Grenzen haben: Transparenz und Interaktion mit den jeweiligen Akteuren können dieses aber ggf. auf der Metaebene deutlich machen.

### *Kompetenzorientierung*

Kompetenzorientierung meint u.a. Lernenden zu ermöglichen, das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen zu schärfen und Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen zu wollen und zu können (Klein 2006).

Hier wird in besonderem Maße offensichtlich, dass sich das Konzept der prozessbegleitenden Lernberatung von dem 'Defizitblick' deutlich abgrenzt und der Wertschätzung für die Kompetenzen der Lernenden einen hohen Stellenwert einräumt, somit die Voraussetzungen für Selbststeuerung im Lernen schafft.

### *Prozessorientierung*

Prozessorientierung ist zwar ein offener und somit dialogischer Prozess, aber nicht beliebig bzw. ergebnisoffen. Prozessorientierung birgt einerseits große Chancen für die Lernenden und Lehrenden, weil aktuelle oder persönlich bedeutsame Themen, Fragestellungen, Prozesse aufgegriffen werden können. Andererseits sind damit auch Verunsicherungen vor allem bei berufsunerfahrenen Lehrenden, aber auch Praxisanleitenden verbunden. Gleichzeitig gibt es aber auch Grenzen von Aushandlungsprozessen, die als Spannungsfeld zwischen Prozessorientierung und verbindlichen Absprachen beschrieben werden können, weil individuelle Lerninteressen diametral zu den kollektiven Lerninteressen stehen können und sich im Prozess schnell verändern können. Dies scheint für die Lernberater keine leichte Herausforderung zu sein, aber nachhaltige Prozessorientierung gelingt dann umso leichter, wenn der individuelle Lernprozess und auch der kollektive Lernprozess als offener und interaktiver Prozess gestaltet wird und Prozessoffenheit als Grundhaltung gelebt wird, sich veränderten Interessen und Anforderungen im Lern- und aber auch Lehrprozess zu stellen, denn Prozessorientierung als begründetes Abweichen von ursprünglich geplanten Zielen, Inhalten und Wegen steht auch für eine Normalität von Veränderungsprozessen und möglichen Unsicherheiten, die eben genau nicht planbar sind.

### *Reflexionsorientierung*

Das „Arbeiten an der eigenen Person“ kann und muss durch gezielte Reflexionsangebote angeregt und unterstützt werden. Selbstreflexivität steht somit auch im engen Zusammenhang zur „Biografieorientierung“ als personale Kompetenz. Ganz im Sinne der Ermöglichungsdidaktik soll Lernenden ermöglicht werden, ihr eigenes Lernen zu reflektieren, um es dadurch zu verändern bzw. sich eigene Lernprozesse bewusst zu machen.

### *Interessenorientierung*

Auch wenn die Orientierung an Lerninteressen nicht in allen Kontexten ermöglicht werden kann, so ist sie doch auch als eine pädagogische Grundhaltung zu betrachten, deren Ziel es ist den verschiedenen Lerninteressen Raum zu geben. Zentraler Ausgangspunkt sind hier die Lerninteressen, die nach Klein (2006) einen Spannungszustand beschreiben zwischen einer gewünschten Situation, den zur Zielerreichung verbundenen Kompetenzen, der gegenwärtigen Situation und den jeweils aktuellen Kompetenzen. Es gilt genau diese 'Spannung' bewusst zu machen und diese Lernanreize zu nutzen.

## 4 Kernelemente als strukturgebende Rahmen

Zwei zentrale Kernelemente spielen im Kontext als Lernberatung in der Praxisbegleitung und Praxisanleitung eine zentrale Rolle: das Lerntagebuch und das Lernberatungsgespräch.

### 4.1 Lernberatungsgespräch

Im Rahmen des Lernberatungsgesprächs kommt idealerweise der Beratungsanlass von dem Lernenden, d. h. die Lerninteressen der Lernenden stehen im Vordergrund und nicht die Überprüfung oder die Beurteilung der Praxisanleitenden – in der Praxis wird häufig das Lernberatungsgespräch als Beurteilungsgespräch geführt, dies entspricht aber überhaupt nicht dem Konzept der Lernberatung bzw. dem Anspruch der Freiwilligkeit und dem Postulat der Kompetenzorientierung, in dem die Kompetenzen der Lernenden einen hohen Stellenwert haben. Es ist darüberhinaus auch eine Herausforderung für Lehrende und aber auch für Praxisanleitende, die geplanten Lernberatungsgespräche zu führen, wenn sie feststellen, dass die Lernenden dieses Angebot nicht nutzen wollen oder die Bedeutung für sich selbst noch nicht erkannt haben. Hier ist meine Empfehlung ‘nicht zu drängen’, auch wenn es einen formalen Auftrag zur Praxisbegleitung gibt und die Lernenden zu besuchen und zu beraten. Positive Erfahrungen in der ‘Terminpraxis’ zeigen, dass Terminangebote der Lehrenden oder der Praxisanleitungen dieses fördern. Wenn es vorkommt, dass Lernende dieses Angebot nicht wahrnehmen, dann sollte dieses thematisiert werden, denn häufig sind den Lernenden die Bedeutung und der Nutzen von Lernberatungsgesprächen nicht klar. Der Beratungsgegenstand ist in der Regel das Thema ‘Lernen’, aber nicht reduziert auf den Lernstand, denn dieses kann wiederum eine stärkere Nähe zum Beurteilungs- oder Feedbackgespräch haben, sondern die Beratung kann erweitert werden auf (lern)biografische Beratungsanlässe oder auch positive wie negative Muster von Lernstrategien und Lernverhalten, wie z. B. Perfektionismus, Motivationsprobleme oder auch ‘Aufschieberitis’ und Lernwiderstände. Diese Beratungsanlässe weisen oft eine stärkere Nähe zu Coaching-Prozessen auf, so dass die (Lern)Beratenden selbst entsprechende Weiterbildungen im Kontext von Beratung oder Coaching besucht haben sollten.

Ebenfalls erscheint es mir wichtig, Lernberatungs- und Beurteilungsgespräche voneinander zu trennen und dieses auch den Lernenden gegenüber transparent zu machen. Im Idealfalle geben auch die Beratenden keine Noten – jedoch zeigen Erfahrungen in der Praxis, dass dieses auf Grund der personellen Situation häufig nicht zu realisieren ist, aber im Sinne der Rollenklarheit sehr zu empfehlen wäre. Wenn die Beratenden selbst diese potenzielle Rollenvermischung für sich deutlich trennen, dann spricht auch nichts dagegen, wenn die Beratenden Feedback-Gespräche führen.



Was also sind Lernberatungsgespräche im Kontext der Lernberatungskonzeption? Lernberatungsgespräche sind ein reflexiver Austausch zwischen Lernenden und Lernberater. Im Kontext der Biografieorientierung kann das Lernberatungsgespräch als eine Unterstützung verstanden werden, um biografisch erworbene Lernkompetenzen dem subjektiven Bewusstsein zugänglich zu machen und damit eine zentrale Voraussetzung für die Weiterentwicklung dieser Kompetenzen zu schaffen. Grundlegende Intentionen des Lernberatungsgesprächs sind daher Entwicklung, Bilanzierung und Aktualisierung von Lernzielen und Lerninteressen, sowie Stärkung der (Lern)Kompetenzen und Ermutigung zur Weiterentwicklung im Sinne von ‘Stärken stärken‘.

Mögliche Beratungsthemen und Beratungsanlässe können sein: Reflexion des aktuellen Lernprozesses und Lernerfolges, Lernbarrieren und Lernwiderstände, aber auch Prüfungsangst und krisenhafte Themen – bei letzterem ist erneut zu bedenken, in wieweit es zu einer Interessenskollision kommt, wenn die (Lern)Beratenden gleichzeitig Prüfende sind und Noten vergeben.

In eigenen empirischen Untersuchungen zeigt sich, dass das Lernberatungsgespräch eine hohe Bedeutung und Akzeptanz bei den Lernenden erfährt: Die Akzeptanz der oben vorgestellten Kernelemente ist stark abhängig von der Motivation der Lernberater und Lernenden sowie der gewählten Methode, die Lernenden in den Lernprozess einzuführen, zu begleiten und auch zu evaluieren. Ergebnisse einer umfangreichen<sup>2</sup> Befragung von 299 Auszubildenden im Gesundheitswesen zeigen, dass die Bedeutung und somit die Akzeptanz der Kernelemente sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Beurteilt wurden in dieser Befragung die einzelnen Elemente der Lernberatung, die Sicht auf die Lehrenden, die Mitlernenden und den Unterricht vor dem Hintergrund des Konzeptes der Lernberatung.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass sich insgesamt eine positive Sicht auf die Instrumente der Lernberatung abzeichnet. Die Lernenden stimmen zu einem hohen Prozentsatz der Bedeutung der einzelnen Kernelemente für ihren Lernprozess zu, auch wenn es jeweils innerhalb der Instrumente noch Unterschiede gab. Als weiteres Ergebnis der Befragung kann festgehalten werden, dass sich die Sicht der Lernenden auf die Lehrenden verändert hat. Viele sehen diese jetzt eher als Beratende und Unterstützende – allerdings wurde in der Studie nicht deutlich, was genau die Voraussetzungen dafür waren, dass es diesen Perspektivwechsel gab. Dies müsste in weiteren Untersuchungen erkundet werden.

Eine weitere Forschungsfrage im Kontext der Lernberatungsgespräche ist die kritische Analyse der Gründe für die Trennung von Beratung und Beurteilung und welche möglichen konzeptionellen Vorschläge sich aus der Analyse ergeben. Zugleich wären die Prämissen der Lernberatungskonzeption in ihrer Be-

---

<sup>2</sup> Durchgeführt im Frühjahr 2006 in neun von 12 Kooperationsschulen in 4 Bundesländern im Rahmen des Forschungsprojektes der Pilotweiterbildung „Professionalisierung von Lernberatung“ kurz vor Abschluss der Weiterbildung (Holtschmidt et al, 2006).

deutsamkeit für pädagogisches Handeln zu hinterfragen. Es gibt Lehrende und Praxisanleitende, die sagen, dass Beratung und Beurteilung zusammengehören und dies von den Lernenden zum Teil auch gewünscht wird, wenn sie z. B. darum bitten, im Ausbildungsverlauf Gespräche zum Lernstand zu führen, als – von den Schülern so benannter – ‘Notenalarm‘. Am Ende der Ausbildung geht es ja auch um Leistungsbewertung. Hier wäre es ebenfalls von Forschungsinteresse, welche Schwerpunkte die (Lern-)Beratungsgespräche mit Praxisanleitenden und Lernenden haben und wo Gemeinsamkeiten und mögliche Unterschiede liegen.

Ebenfalls von Forschungsinteresse ist der Spagat zwischen Freiwilligkeit und Pflicht im Beratungssetting Lernberatung. Wenn man von einem subjektbezogenen und konstruktivistischem Lernverständnis ausgeht, dann kann eine Pflicht zum Lernen nicht gelingen und somit können und müssen Lernberatungsangebote auch freiwillig bleiben, nicht zuletzt, um keine weiteren Widerstandsphänomene zu provozieren. Wichtig ist aber den jeweiligen Akteuren die Bedeutung und die damit verbundenen Chancen von Lernberatungsangeboten transparent zu machen und ggf. für die Angebote zu motivieren, was spätestens dann passiert, wenn andere Akteure begeistert berichten.

Ebenfalls von Bedeutung im Forschungskontext ist die Fragestellung, in welcher Häufigkeit und auch mit welchem zeitlichen Abstand mögliche Lernberatungsgespräche durchgeführt bzw. angeboten werden sollten.

## 4.2 Lerntagebuch

Bei dem Lerntagebuch handelt es sich um ein persönliches Instrument der Lernenden zur Systematisierung des individuellen Lernprozesses, das der subjektiven aber auch der kollektiven Reflexion bei Bedarf in einer Gruppe dienen kann. Im Rahmen der Praxisbegleitung und Praxisanleitung findet v.a. das Ziel zur Reflexion individueller Lernprozesse Anwendung. Somit bieten sich Einsatzmöglichkeiten v.a. im Kontext von biografieorientierten Methoden und zur individuellen Reflexion und Verdichtung subjektiv bedeutsamer Lerninhalte an.

Es wird empfohlen, das Lerntagebuch in der ersten Präsenzphase mit dem Ziel in die Lerngruppe einzuführen, die individuellen und kollektiven Lernprozesse zu fördern und zu unterstützen. Die Einführung in das Lerntagebuch ist so motivierend zu gestalten, dass es von den Lernenden nicht als ‘lästiges‘ Hausaufgabenbuch verstanden wird, sondern als wichtiger unverzichtbarer Bestandteil ihres eigenen Lernprozesses. Daher ist zu empfehlen, dass Lerntagebuch als integralen Bestandteil des Lernprozesses zu verstehen d. h. die Lernenden erhalten Zeit für die schriftliche Reflexion ihrer Lernprozesse und sie können das Lerntagebuch auch selbst gestalten, sowohl strukturell als auch im Hinblick auf das Layout. Falls die Lehrenden Struktur und Layout vorgeben wollen, gilt es zu bedenken, dass ein zielgruppenspezifisches und motivierendes Layout die Akzeptanz deutlich erleichtert.

Wie die Lernenden das Lerntagebuch selbst gestalten, ob z. B. mit ergänzenden Symbolen, mit Zeichnungen, mit Fotos oder vielem mehr, ist abhängig von deren individuellen Lern- und Reflexionspräferenzen, die sich im Rahmen des gesamten Lernprozesses aber auch noch modifizieren können. Idealerweise beinhaltet das Lerntagebuch Fragen zur Lernreflexion, zur Zielfindung, zur Zielüberprüfung und zur weiteren Planung des Lernprozesses.

Die Arbeit mit dem Lerntagebuch kann als individueller Prozess und somit als Einzelarbeit für sich stehen bleiben oder ggf. noch ergänzend in Kleingruppen oder im Plenum für vertiefende und kollektive Reflexionen genutzt werden. Es ist zu empfehlen, für das Schreiben des Lerntagebuches angemessene Zeiten zur Verfügung zu stellen. Mögliche Unsicherheiten, insbesondere bei schreib- und reflexionsungeübten Lernenden, sollten in einem angstfreien Rahmen thematisiert werden können und Übungsangebote zum Schreiben implementiert werden. Die Reflexionsfragen und die Gestaltung des Lerntagebuchs können von den Lernenden selbst entwickelt oder gerade zu Beginn durch Lernberater angeregt werden. Ob es standardisierte Verfahren gibt oder die jeweiligen Lerntagebücher mit den Lernenden gemeinsam entwickelt werden ist abhängig von der Zielgruppe und dem Grad der gewünschten Partizipation. Muster von Lerntagebüchern zur Orientierung sind hierbei sehr hilfreich.

Neben der individuellen Reflexion ist z. B. ein vertiefendes (Lern)Beratungsgespräch (siehe auch oben) mit den Lernberatern zu empfehlen. Im Rahmen von eigenen Teilnehmerbefragungen wurde deutlich, dass das persönliche Gespräch wichtiger zu sein scheint, als die schriftliche persönliche Reflexion im Tagebuch, u.a. auch deswegen, weil das (reflektierte) Schreiben vielen eher schwer fällt und ein weiteres Forschungsergebnis war, dass der Begriff Tagebuch nicht mehr zeitgemäß sei („Tagebuch ist nur was für Mädchen“, so die Aussage eines Lehrers), d. h. wenn dieser Begriff eingeführt wird, muss dieser potenzielle Widerstand ggf. offen thematisiert werden. Besonders wichtig ist, dass bei der Einführung des Lerntagebuchs die Lehrenden selbst von diesem Instrument überzeugt sein müssen, damit sich deren Widerstände nicht auf die Lernenden übertragen. Es ist sehr zu empfehlen, dass die Einführung des Lerntagebuches selbst in das Konzept der prozessbegleitenden Lernberatung im Sinne einer systematischen Implementierung eingebettet wird, d. h. nicht isoliert als einzelnes Instrument eingeführt wird. Ebenfalls ist es sinnvoll, dass das Lerntagebuch systematisch verbunden wird mit anderen persönlichen und kollektiven Instrumenten der Reflexion.

Falls es eine Reflexionsmüdigkeit geben sollte, die v.a. ihre Grenzen beim schriftlichen Reflektieren hat und möglicherweise auch aus Sorge um Veröffentlichung oder des scheinbaren „Sich-Festlegens“ hat, dann ist eine längere Pause in der Arbeit mit dem Lerntagebuch ggf. zu empfehlen.

## 5 Herausforderung „Rollenwechsel“ – vom Praxisanleiter zum Lernberater und vom Lehrenden zum Lernberater

In den Seminaren bzw. Fort- und Weiterbildungen, sowie im Rahmen von Lehraufträgen, die ich selbst durchgeführt habe, ist deutlich geworden, dass sich Zugänge für die Lernberatung vorrangig in der Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Haltung zeigen, u.a. in der Reflexion der eigenen Lern- und Berufsbiografie. Die Findung der Rolle von Lernberatern in Theorie und Praxis an Schulen des Gesundheitswesens steht im Spannungsfeld von Leitung und Partizipation, von selbstorganisiertem Lernen und ziel- und strategiegeleiteten institutionellen Anforderungen.

Derartige Umsetzungserfahrungen werden idealerweise durch reflexive Schleifen ergänzt, in denen subjektive Erfolgserlebnisse, Irritationen, Stolpersteine und ähnliches mit Kollegen in der gleichen (Lern-)Situation, sowie mit Lernberatungserfahrenen ausgetauscht und diskutiert werden können. Über dieses Wechselspiel von Umsetzung und Reflexion entwickelt sich schrittweise ein deutliches Bild von der neuen, lernberatungsbasierten Lernkultur. Sowohl für Lernende als auch für Lehrende/Lernberater stellt die Umstellung von der „Bring-mir-was-bei/ich-bring-dir-was-bei-Kultur“ auf eine lernberatungsbasierte Lernkultur eine große Herausforderung dar. Beide Seiten sind im Verlauf ihrer schulischen Sozialisation (als Lernende wie auch als Lehrende) in eine Kultur sozialisiert, die von Fremdsteuerung geprägt ist, angefangen von den Zielen des Lernens über Inhalte und Wege bis hin zur Überprüfung und Bewertung der Lernergebnisse. Hiermit soll nicht in Frage gestellt werden, dass auch Curricula oder Lehrpläne für Theorie und Praxis Ziele, Inhalte und Methoden vorgeben, dennoch ist es wichtig, die Bedeutung der Selbststeuerung im Rahmen der Konzeption hervorzuheben.

Da die Praxisbegleitenden und Praxisanleitenden im Gesundheitswesen häufig über eine hohe Beratungskompetenz verfügen ist davon auszugehen, dass es ihnen eher leicht fallen dürfte, diesen Rollenwechsel zu gestalten. Diese Kompetenzen selbst scheinen aber noch nicht auszureichen, so die Erfahrungen im Rahmen der Pilotweiterbildung „Lernberatung“<sup>3</sup>, da die Lehrenden (immer) noch im Sinne einer als traditionell zu verstehenden Lehrerrolle die Verantwortung für den gesamten Lehr-/Lernprozess der zu steuernden Faktoren übernehmen möchten.

Gleichzeitig gibt es auch eine von Lehrenden beschriebene Erwartungshaltung der Lernenden, wonach die Lehrenden die Verantwortung für das Lehren

---

<sup>3</sup> Die Pilotweiterbildung „Lernberatung durch Lernberatung lernen“ für Lehrende im Gesundheitswesen wurde unter der Leitung der Autorin bei den Kaiserswerther Seminaren in Düsseldorf-Kaiserswerth durchgeführt und war Teil eines Forschungsprojektes im Rahmen des BMBF-Projektes "Lernkultur Kompetenzentwicklung".

und Lernen übernehmen sollen. Es scheint, dass nicht nur auf Seiten der Lehrenden sondern auch auf Seiten der Lernenden Erwartungen bezüglich der Aufgaben- und Rollenverteilung in der Schule vorherrschen. Auch im Rahmen der Praxisbegleitung sind ähnliche Erwartungshaltungen zu beobachten wie z. B. dass die Praxisanleitenden darauf warten, dass die Lehrenden Strukturen, Inhalte usw. vorgeben oder dass Vorgaben der Schule eingefordert oder Praxisanleitungsbesprechungen zur Klärung von Strukturen und Inhalten eingefordert werden. Diese noch eher zurückhaltende Form der Partizipation zwischen Lernenden, Anleitenden und Lehrenden auf den unterschiedlichen Ebenen ist eine häufig zu beobachtende Reaktion, begründet beispielsweise durch Abgrenzungsbestrebungen, Zeitmangel, Vorbehalten oder unreflektierten Erwartungen.

Die Diskurse um Selbststeuerung im Lernprozess, Wandel der Lernkulturen, lebenslanges Lernen und Konstruktivismus bestimmen auch die Debatte um die (neue) Rolle der Lehrenden: „Vom Lehrer zum Lernberater“ oder „vom Praxisanleiter zum Lernberater/Lernbegleiter“ – es überrascht, dass die Rolle als Lernberater offenbar nur schwer, gleichzeitig aber die Rolle als Beurteilende eher leicht angenommen werden kann.

Die Rolle der Lernberater ist in außerschulischen pädagogischen Kontexten nichts grundsätzlich Neues, steht aber vor allem in der beruflichen, mehr auf Fachwissen ausgerichteten Aus- und Weiterbildung für eine Akzentverschiebung und Erweiterung des Aufgaben- und Kompetenzspektrums von Lehrenden. Was genau diese Rolle beinhaltet und welche Anforderungen an sie aus der Perspektive der Aus- oder Weiterbildungsstätte und der Lernenden gestellt werden, hängt immer vom Lernkonzept der Institution im Wechselspiel mit den Kompetenzen, Erfahrungen und Haltungen der beteiligten Personen ab. Denn konkrete Umsetzungskonzepte für Lernberatung können nur jeweils einrichtungsspezifisch mit Beteiligung der umsetzenden Personen entstehen und ‘mit Leben gefüllt’ werden. Allerdings ist in den Prinzipien des selbstorganisierten Lernens bereits ein vorläufiges, übergreifendes Bild von Lernberatern angelegt. Die Akzentverschiebung der Rolle macht sich vor allem daran fest, dass die in (berufsschulischen Kontexten bisher hauptsächlich dem Kompetenzbereich des Fachwissens zuzuordnenden Fähigkeiten eine gewichtige Anreicherung durch eine Vielzahl von Aufgaben und Anforderungen erfahren, die im ursprünglich pädagogischen Bereich zu finden sind (z. B. Anforderungen an didaktische und methodische Kompetenzen, soziale Kompetenzen). Vor allem Kompetenzen, die dem Bereich der Beratung zuzuordnen sind, erfahren im Zuge der Lernberatung eine Aufwertung.

„Lernen kann man nur selbst“, ist eine Binsenweisheit, die nicht erst seit der Debatte um das selbstgesteuerte Lernen gilt. Allerdings ist es uns aus unserer schulischen Sozialisation nicht ohne weiteres gegeben, unser Lernen selbst organisieren zu können. Über diese Organisationskompetenzen verfügen wir zwar im Bereich des informellen Lernens, für das fremd organisierte Lernen wirkt

jedoch eher die erworbene „Bring-mir-was-bei-Kultur“. Deshalb gilt es zu fragen, welche unserer Kompetenzen, die wir in informellen Lernfeldern aktivieren, auch für formelle Lernkontexte nutzbringend sind und welche wir überhaupt benötigen, um unser Lernen selbst organisieren zu können.

In diesem Kontext sind v.a. Kompetenzen des „Selbst-lern-Management“ gefragt und auch ein Verständnis darüber, welches Bewusstsein Lernberater und Lernende haben:

- was zu lernen wichtig ist und was nicht
- was man bereits kann und weiß
- wohin man sich entwickeln will (eigene Lerninteressen und -ziele)
- wo man sich gesellschaftliche Orientierungen holen kann
- was zu lernen wichtig wäre (Lernbedarf)
- wie man subjektive Lernbedarfsanalysen macht
- wie man selbst am besten/effektivsten lernt, d. h. Lernstrategien/Bewusstsein über die inneren und äußeren Bedingungen, die das eigene Lernen fördern/behindern
- wo die eigenen Grenzen liegen

Zentral für das selbstorganisierte Lernen ist es, ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen zu haben und Möglichkeiten zu erhalten, sie weiter zu entwickeln.

Damit ist nicht nur eine erweiterte Aufgabe von qualitativ guter Lehre bzw. praktischer Ausbildung angesprochen, implizit ist dieser Aussage auch: Wenn Lernende aus einem Bewusstsein darüber, was ihrem Lernen förderlich ist, auch traditionelle eher fremdgesteuerte Lehr- und Anleitungsangebote reklamieren, so ist dies Ausweis ihres Selbstorganisationsgrades!

Ergänzend zu dem oben beschriebenen Rollenwandel gilt als Besonderheit der Biografieorientierung eine spezifische Herausforderung für Lernberater, nämlich die Vermittlung zwischen objektiven Wissensbeständen und subjektiven Deutungsmustern. Dies stellt hohe Anforderung an eine Deutungskompetenz. Lernberater, die sich um Deutung und Verständigung bemühen, wissen um die Suchbewegungen, die von den Lernenden selbst jederzeit wieder verworfen werden können. Wichtig für die Rollenfindung der Lernberater ist, dass sie genau diese Suchbewegungen nicht als Beschränkung ihrer professionellen Kompetenz sehen. Es kann durchaus mehrere Wahrheiten geben, die auch nebeneinander stehen bleiben können. Für Lernberater heißt dies, dass sie nicht in der Pflicht stehen, den Lernenden deren Situation zu erklären, sondern darauf vertrauen dürfen, dass die Lernenden selbst Perspektiven entwickeln können.

Was bedeutet dies für die Lernberatung im Rahmen der Praxisbegleitung wenn z. B. die Lernenden einen pflegebedürftigen Menschen versorgen, dies jedoch nach Ansicht der Lehrenden und Praxisanleitenden hätte anders gemacht werden müssen? Welche Schlussfolgerungen können aus dieser Erkenntnis für die Beratung im Rahmen der Praxisbegleitung gezogen werden: dies gilt es im-

mer im Einzelfall zu reflektieren und auch im Einzelfall zu analysieren, ggf. sind für diese Fragestellungen die Implementierung von Fallbesprechungen zu empfehlen. Der größte ‘Schatz‘ der Lehrenden und Praxisanleitenden ist ihre eigene berufliche Praxis, d. h. durch authentische Fälle können Praxiserfahrungen bearbeitet und reflektiert werden und die Fallarbeit ermöglicht neue und herausfordernde Situationen für die Praxis vorzudenken und in geschütztem Rahmen auszuprobieren. Der Fall ist das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, d. h. die Deutung von vorausgegangenen Handlungen mündet in dem Entwurf zukünftiger Handlungsmöglichkeiten mit dem Ziel einer angemessenen Bewältigung der Praxis. Lernen am Fall ist damit eine antizipierende Versuchsanordnung und somit exemplarische Deutung im Gegensatz zum Reden über berufliche Alltagsprobleme.

## 6 Bedeutung von Coaching im Kontext der Rollenfindung als Lernberater

Coaching hat sich in den letzten Jahren auch im Bildungs- sowie Gesundheitsbereich als Methode der individuellen Beratung und Begleitung, aber auch im Kontext von Personalentwicklung sowie Nachwuchsförderung etabliert. Gerade die Rollenfindung und der Umgang mit neuen Rollen in den unterschiedlichen (neuen) Aufgabengebieten, wie hier exemplarisch die Rolle als Lernberater, sowie die Unterstützung in Veränderungsprozessen kann durch ein Einzelcoaching-Angebot unterstützt werden. In meiner langjährigen Praxis als Beraterin und Coach zeigt sich die Notwendigkeit einer individuellen Beratung und Begleitung v.a. im Kontext von Rollenfindungsprozessen als besonders notwendig, d. h. ein Coachingprozess kann ein wesentlicher Beitrag zur Rollenfindung z. B. in der Lernberatung sein.

Welche Personen könnten möglicherweise von einem Coachingangebot profitieren? Einerseits die praxisbegleitenden Lehrkräfte zur Rollenfindung in der Beratung von Lernenden und Praxisanleitenden und aber auch die Praxisanleitenden in ihrer Rollenfindung als Lernberater für die Lernenden.

Letzteres ist mir besonders wichtig herauszustellen, da die Beratung der Praxisanleitenden bislang überwiegend als Beratung in didaktisch-methodischen Fragen und seltener auch zur Klärung der Rolle als Praxisanleitung konzipiert wird. Da ich von der Prämisse ausgehe, dass ein Coaching-Angebot nur von ausgebildeten Coaches angeboten werden kann, möchte ich hier exemplarisch mein Coaching-Verständnis als Coach vorstellen. Sicher wird der ein oder andere Lehrende auch eine Coaching-Ausbildung absolviert haben, dann kann der Lehrende ggf. auch Coach für die Praxisanleitenden sein, wenn gleich ich selbst auf Grund von potenziellen Rollenkonfusionen immer für ein Coaching mit einem externen Coach plädiere, d. h. ich trenne deutlich die Rolle der Lehrenden

als Lernberater für die Praxisanleitenden von der Rolle der Lehrenden als Coach.

Die Bedeutung des Coachingskonzeptes für die Praxisbegleitung und Praxisanleitung wird von mir aktuell erforscht und weiter systematisiert, so dass an dieser Stelle noch keine Ergebnisse vorgestellt werden können – vorab kann aber bereits festgehalten werden, dass das Coachingkonzept als ein eigenständiges Beratungskonzept im Rahmen von Praxisbegleitung und Praxisanleitung zu verstehen ist und gleichzeitig in sinnvoller Ergänzung zur Lernberatungskonzeption steht.

### *Meine Vorstellungen von Coaching*

Prinzipiell gilt, dass es sich um einen personenzentrierten interaktiven Beratungs- und Begleitungsprozess handelt, der berufliche und aber auch persönliche Inhalte umfassen kann. Ich verstehe das Coaching-Angebot als prozesshaftes Angebot, d. h. ich biete keine Lösungsvorschläge an, sondern ich begleite den Klienten in seinem Entwicklungsprozess und unterstütze ihn dabei eigene, für ihn passende Lösungen zu entwickeln. Die Beziehungsebene im Coaching-Prozess ist von gegenseitiger Wertschätzung, Akzeptanz und v.a. Vertrauen gekennzeichnet. Die Klienten im Kontext dieser Ausführungen sind primär Lehrende und Praxisanleitende in und mit ihren jeweils spezifischen Fragestellungen zur Rollenfindung. Idealerweise sind sie offen für den Coaching-Prozess und ich als Coach mache meine Methoden und auch Interventionen dem Klienten gegenüber transparent.

### *Meine Haltung – mein Menschenbild als Coach*

Als Prozessberaterin gebe ich keine Lösungsvorschläge, sondern unterstütze den Klienten, seine Lösungen selbst zu finden. Selbst wenn ich mit meiner Feldkompetenz meine Erfahrung einbringen kann, werde ich dem Klienten meine Lösungen nicht aufdrängen, sondern den Klienten ermuntern und ihn dabei unterstützen, dass er sein Anliegen selbst bewältigen kann.

Gleichzeitig sehe ich mich mit meinem Menschenbild und meiner Haltung und meinen Werten dem Klienten gegenüber wertschätzend, kompetenz- und ressourcenorientiert, unabhängig, neutral, transparent, vertrauenswürdig und loyal. Ebenfalls orientiere ich mich an ethischen Standards, setze seriöse Methoden ein, Sorge für die notwendige Nähe-Distanz-Balance und kenne meine Grenzen.

### *Abgrenzung Coaching zu Beratung – Therapie – Training*

Coaching ist primär Prozessberatung und keine Fachberatung, auch wenn Coaching allgemein betrachtet sich dem Oberbegriff der Beratung zuordnen lässt. Dennoch wird häufig vom dem Coach erwartet, dass er über die entsprechende



Feldkompetenz verfügt und somit auch Expertenwissen besitzt. Coaching richtet sich in Abgrenzung zur Psychotherapie primär an gesunde Klienten, nutzt aber auch punktuell Methoden, die auch in psychotherapeutischen Schulen eingesetzt werden. Klienten mit psychischen Erkrankungen oder auch Abhängigkeitsprobleme sollten an Psychotherapeuten weitergeleitet bzw. auf sie hingewiesen werden.

### *Annahmen von Wirkungszusammenhängen*

Durch Coaching werden Reflexionsprozesse angestoßen, die in Abhängigkeit von den biografischen Voraussetzungen in unterschiedlicher Intensität erfolgen können. Selbstreflexivität ist eine Kompetenz, die durch einen Coaching-Prozess angeregt werden kann und somit neue Handlungsoptionen ermöglicht. Bezüglich der Zielsetzung im Coaching-Prozess stehen immer die Selbstreflexionskompetenz und aber auch die Fähigkeiten zur Verbesserung des Selbstmanagements im Vordergrund – letztlich soll der Coach sich ‘überflüssig’ machen.

Generell gilt, dass im Coaching-Prozess Wirkungen, Wirksamkeiten und Wirkfaktoren noch nicht umfassend erforscht sind, aber insgesamt als sehr positiv betrachtet werden. Mögliche allgemeine Wirkfaktoren sind nach Mäthner, Jansen und Bachmann (2005) z. B. die Selbstreflexion, die Zielklärung und die Ressourcenaktivierung, d. h. erfolgreiche Coaching-Ergebnisse sind abhängig von der beobachtbaren Wertschätzung im Sinne einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung, sowie Ressourcenaktivierung als Hilfe zur Selbsthilfe und Begleitung in Prozessen der Umsetzung. Ein zentraler Wirkfaktor in Coaching-Prozessen ist die Förderung der Selbstreflexionsfähigkeiten, die gerade in der Rolle der Lernberater von großer Bedeutung sein kann. Perspektivwechsel und erfolgreiche Rollenklärung, sowie emotionale Entlastung und Abbau von Stress sowie das Finden von eigenen Lösungen sind weitere positive Wirkfaktoren.

Für eine vergleichende Betrachtung der beiden in meinen Ausführungen zentralen Konzepte der Lernberatung und des Coachings sind folgende zusammenfassende Gemeinsamkeiten erkennbar:

- Biografieorientierung, d. h. biografisch erworbene Kompetenzen der Klienten werden ernstgenommen.
- Kompetenzorientierung, d. h. dem Klienten ermöglichen, das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und zu schärfen und Verantwortung für den eigenen Coaching-Prozess übernehmen zu wollen und zu können – hier wird deutlich, dass sich meine Haltung vom „Defizitblick“ deutlich abgrenzt.
- Prozessorientierung, d. h. dem Prinzip der Prozess- und Reflexionsorientierung wird Rechnung getragen, da Coaching-Prozesse eine Veränderung von Einstellungen und Haltungen ermöglichen.

- Reflexionsorientierung, d. h. „Das „Arbeiten an der eigenen Person“ wird durch Reflexionsangebote angeregt und unterstützt und die Selbstreflexivität gefördert.

Darüber hinaus ermutige und ermuntere ich den Klienten seinen eigenen Weg zu gehen und bin geduldig im Prozess. Die Wertschätzung für die Kompetenzen der Klienten hat einen hohen Stellenwert, dies schafft somit die Voraussetzungen für Selbststeuerung im Coaching-Prozess.

## 7 Statt eines Fazits: „Lernberatung durch Lernberatung lernen“

Vor dem Hintergrund aktueller Anforderungen in der Aus- und aber Weiterbildung für Gesundheitsberufe besteht in der praktischen Ausbildung und Ausbildungsbegleitung ein erhöhter Bedarf an qualifizierter Praxisbegleitung und Praxisanleitung. Die Praxisanleitenden und Praxisanleitenden sind gefordert, innovative pädagogische Konzepte in ihrem Arbeitsfeld zu implementieren.

Das Konzept der prozessbegleitenden Lernberatung könnte eines dieser Konzepte sein. Eigene Erfahrungen in Seminaren mit pädagogisch Tätigen, aber auch im Rahmen der Kursleitung einer Pilotweiterbildung zum Lernberater haben gezeigt, dass es ganz unterschiedliche Wege geben kann, 'Lernberater zu werden'. Im Vordergrund stand die Implementierung wesentlicher Kernelemente, wie z. B. das Lerntagebuch und das Lernberatungsgespräch, aber auch biografieorientierte Ansätze und das Kompetenzportfolio. Erfahrungen haben gezeigt, dass die Kopplung von individuellen mit organisationalen Lernprozessen eine hoch anspruchsvolle Balancierung erfordert. Die Professionalisierung von Lernberatern in Schulen des Gesundheitswesens steht im Spannungsfeld von Leitung und Partizipation, von selbstorganisiertem Lernen und ziel- und strategiegeleiteten institutionellen Anforderungen.

Lernberater sind Beratende in Lernprozessen, die Selbstlernkompetenz und die geteilte Verantwortung im Lernprozess fördern sowie Modell und authentische Person für Identifikation und Abgrenzung sein können. Wichtige Voraussetzung zur Rollenreflexion ist die Selbstreflexion und die Bereitschaft, sich möglicherweise von 'alten Mustern' zu verabschieden. Die vielfältigen Lernprozesse der Lehrenden aus einer eigenen Fallstudie (Holtschmidt, 2007) haben im Kontext der Rollenfindung als Lernberater folgendes gezeigt:

- Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie ist eine wichtige Voraussetzung für die pädagogische Arbeit mit anderen – hier Lernende oder Weiterbildungsteilnehmende – und deren Biografie mit allen damit verbundenen Chancen und Grenzen.
- Das Erproben von biografischen Methoden als Selbstreflexion bei den Lehrenden ist gleichzeitig auch eine notwendige Voraussetzung für die Begleitung von Lernenden in deren Prozess der biografischen Selbstreflexion.

- Das Professionsverständnis des „Prozessbegleitenden Lernberaters“ erfährt durch die kontextspezifische Herausforderung z. B. im Rahmen der Biografieorientierung bei Lehrenden im Gesundheitswesen eine Erweiterung um die biografische Kompetenz.
- Die biografischen Voraussetzungen der Lehrenden/der Lernberater beeinflussen das jeweilige kontextspezifische Lernberatungskonzept und das eigene Rollenverständnis und es bedarf einer fortwährenden Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Selbstverständnis.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Konzept der prozessbegleitenden Lernberatung einen Rahmen bietet, in dem selbstorganisiertes Lernen stattfinden kann und gleichzeitig gefördert wird, indem (Lern)Prozesse begleitet und beraten werden und die Kompetenzen der Lernenden und der Praxisbegleitenden gefördert werden – gleichzeitig ist dieses Konzept auch für die (Lern)Beratung von Praxisanleitenden durch praxisbegleitende Lehrkräfte geeignet.

Die Implementierung von begleitenden externen Coaching-Prozessen für (praxisbegleitende) Lehrende und Praxisanleitende ist aus meiner Sicht ein wichtiger Baustein in der Personal- und Schulentwicklung, um den vielfältigen Herausforderungen v.a. im Kontext der Rollenklärung und der Rollenerwartungen gerecht zu werden. Diese Rollenklärung sollte professionell begleitet und unterstützt werden, damit es zur ErMUTigung kommen kann und mögliche Rollenkonflikte und Rollenkonfusionen erst gar nicht entstehen.

## Literatur

- Arens, F. (2013): Praxisbegleitung als Lehrauftrag in den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege: Positionen, Befunde, Forschungsbedarfe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(1): 108-129.
- Fichtmüller F./ Walter, A. (2005): Stellungnahme der Sektion Bildung des DV Pflegewissenschaft zum Positionspapier des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe: Vernetzung von theoretischer und praktischer Pflegeausbildung. *Pflege & Gesellschaft*, 10(1): 63-65.
- Holtschmidt, I. (2013): Prozessbegleitende Lernberatung. In: Ertl-Schmuck, R./Greb, U. (Hrsg.): *Pflegedidaktische Handlungsfelder*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 336-353.
- Holtschmidt, I. (2007): Biografieorientierung in der Lehrerbildung im Kontext der Prozessbegleitenden Lernberatung – Eine Fallstudie mit Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens. Unveröffentlichte Magisterarbeit: Fern-Universität Hagen.
- Holtschmidt, I./Zisenis, D./Roßmann, E. (2006): „Lernberatung durch Lernberatung lernen“ – Weiterbildung zur Professionalisierung von Lernberatung für Lehrende an Schulen im Gesundheitswesen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrsg.): *Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur*. Handreichung für die Praxis. Berlin: ESM Satz und Grafik, S. 30-55.

- Holtschmidt, I./Zisenis, D. (2005): Prozessbegleitende Lernberatung und Organisationsentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrsg.): Prozessbegleitende Lernberatung, Konzeption und Konzepte. QUEM-Report, Heft 90. Berlin: ESM Satz und Grafik, S. 96-132.
- Klein, R. (2005a): Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren: Schneider, S. 29-40.
- Klein, R. (2005b): Lernberatung in der Umsetzung: Kernelemente als strukturgebender Rahmen. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Hohengehren: Schneider, S. 41-51.
- Kemper, M./ Klein, R. (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren: Schneider.
- Mäthner, E./Jansen, A./Bachmann, T. (2005). Wirksamkeit und Wirkfaktoren von Coaching. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. 3. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen (MGEPA) (2014): Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2013. Situation der Ausbildung und Beschäftigung. Düsseldorf: MGEPA.
- Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider.