

1. Theoretische Grundlagen

Theoretische Rahmenmodelle des selbstgesteuerten Lernens und der Portfolioansatz in Verbindung mit Grundsätzen der Schulentwicklung bilden die theoretische Basis für die Entwicklung des ‚Konzeptes zur Förderung der Lernkompetenz durch Lernportfolios‘.

1.1 Vorüberlegungen

Die Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens der Studie erfordert ein umfassendes Studium der Literatur. Die langjährige Auseinandersetzung mit pädagogischen und bildungstheoretischen Themen sowie die systematische Literaturrecherche zum aktuellen Stand der Wissenschaft werden zusammenfassend vorgestellt. Im nächsten Schritt werden die Begriffe ‚Lernen‘ und ‚Kompetenzen‘ näher betrachtet.

1.1.1 Literaturstudium

Veränderte Anforderungen an Gesundheits- und Pflegeberufe ebenso wie die Beobachtung der Auszubildenden im Schulalltag der Pflegeausbildung erfordern eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Fragen und Grundlagen der Pflegepädagogik (vgl. Sahmel 2002). Zu Beginn der Lehrtätigkeit der Autorin konzentrierte sich das Literaturstudium auf fachdidaktische Pflege- und Bildungstheorien mit allgemeinen Darstellungen zu Grundbegriffen. Mit zunehmendem Wunsch, die Lehr-Lern-Kultur in der Pflegeausbildung weiterzuentwickeln, setzte sich die Autorin mit aktuellen Konzepten zur Schulentwicklung auseinander. Im Laufe des Pflegepädagogikstudiums und bei gleichzeitiger Berufstätigkeit als Schulleitung erfolgte ein umfassendes Literaturstudium unter der Fragestellung, wie Reflexionsfähigkeit in der Pflegeausbildung systematisch gefördert werden kann. Portfolioarbeit erschien der Autorin als Möglichkeit, Veränderungen in der Pflegeausbildung in Gang zu setzen.

Mit Beginn des Promotionsstudiums intensivierte die Autorin das Literaturstudium zu Portfolios in Verbindung mit selbstgesteuertem Lernen unter Berücksichtigung systematischer Schulentwicklung. Neben vielfältigen Diskussionen u.a. in Dissertantenseminaren an der UMIT erfolgte zusätzlich die systematische Suche nach aktuellen Studien zu Lernportfolios in der Pflegeausbildung sowohl in Datenbanken als auch in Fachzeitschriften. Über den EBSCO-Host der Privaten Universität für Gesundheits-

wissenschaften, Medizinische Informatik und Technik (UMIT) wurde nach deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen in den Datenbanken CINAHL und ACADEMIC SEARCH ELITE von 2004 bis Juni 2014 unter folgenden Suchbegriffen recherchiert: ‚learning portfolio‘, ‚nursing education‘, ‚innovation‘ und ‚reflection‘. Während im April 2012 vier Treffer erzielt werden konnten, ergab die Onlinesuche im Juni 2014 dreiunddreißig Treffer. Allerdings beziehen sich die meisten Publikationen auf E-Portfolios oder Portfolios in der praktischen Ausbildung von Pflegepersonen. Zwei Studien thematisieren selbstgesteuertes Lernen in Verbindung mit Portfolio allerdings in anderen Bildungsumgebungen. Im deutsch- und englischsprachigen Raum ist außer dem mit Herrn Prof. Dr. Karl-Heinz Sahmel gemeinsam verfassten Aufsatz ‚Innovationen in der Pflegeausbildung durch Lernportfolios‘ (Löwenstein/Sahmel 2013) keine weitere Publikation zur Förderung der Lernkompetenz durch Lernportfolios in der theoretischen Pflegeausbildung veröffentlicht. Die Recherche im ‚Fachportal Bildung‘ und auf der Homepage des ‚Internationalen Netzwerkes Portfolio‘ (INP 2014) ergab ebenfalls keinen Treffer im Bereich der Pflegeausbildung. Zusätzlich wurden folgende Fachzeitschriften im Zeitraum von Januar 2007 bis Dezember 2013 bei der Literaturrecherche berücksichtigt:

- PADUA, Hans Huber Verlag
- Pflege, Hans Huber Verlag
- Pflegezeitschrift, Kohlhammer Verlag
- Die Schwester / Der Pfleger, Urban & Vogel Verlag
- Unterricht Pflege, PRODOS Verlag
- Pflegewissenschaft, hpsmedia Verlag (PrInternet).

Das Thema ‚Portfolio‘ wird in den unterschiedlichsten Bildungsbereichen aktuell diskutiert. In der Fachliteratur sind in den letzten fünf Jahren vielfältige Umsetzungsmodelle und zunehmend Forschungsergebnisse zu finden. Allerdings sind die Forschungsmethoden ebenso vielfältig wie die Portfolioarbeit selbst. „Es ist langfristig notwendig, die empirische Forschung systematischer als bisher mit theoretischer Konzeptentwicklung zu verbinden.“ (Koch-Priewe 2013, 65f.) Ein innovatives Lernportfolio, welches die Lehr-Lern-Kultur in der Pflegeausbildung weiterentwickelt, wurde bisher nicht publiziert.

Mit dem Ziel Lernkompetenz in der Pflegeausbildung zu fördern, soll zunächst geklärt werden, was unter ‚Lernen‘ und ‚Kompetenzen‘ zu verstehen ist.

1.1.2 Lernen und Kompetenzen

Lernen ist für Menschen existentiell. Grundsätzlich ist jeder Mensch motiviert zu lernen, da es zum Wesen eines menschlichen Individuums gehört, sich weiterzuentwickeln. Lernen als Ergebnis individueller Erfahrungen ermöglicht die Anpassung an veränderte äußere Lebensbedingungen und somit individuelle Veränderungsprozesse. „Lernen ist wohl der komplexeste Vorgang, den das menschliche Gehirn hervorbringt, denn es umfasst das Speichern von Informationen, das Kombinieren von Daten zu völlig neuen Zusammenhängen, das Reflektieren von Gelerntem und schließlich das Einordnen des Gelernten in das eigene Sein bis hin zum Zurückschauen und Erforschen auf das biologische System ‚Gehirn‘, welche das eigene Bewusstsein hervorgebracht hat.“ (Fahrner/Unwin 2007, 150 hervorgehoben im Original)

Eine Darstellung des aktuellen Lerndiskurses würde den Rahmen der Dissertation sprengen. In ‚Diskurse(n) des Lernens‘ stellt Meyer-Drawe die Komplexität des Lernens anschaulich dar und kommt zum Ergebnis: „Lernen [...] fußt nicht lediglich auf Erfahrung, sondern *ist* Erfahrung“ (Meyer-Drawe 2012, 214 hervorgehoben im Original). Entwicklungen und Komplexität des Lernens in Verbindung mit der Vorstellung vom lernenden Subjekt werden als Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung von Tobias Künkler (2011) in ‚Lernen in Beziehung‘ diskutiert. Künkler konstatiert, dass die bedeutsame Rolle der ‚Anderen‘ für das Lernen bislang nicht genügend berücksichtigt wird. „Abgesehen von den Schwierigkeiten für eine Theorie des Lernens, ist davon vor allem die Praxis des Lehrens betroffen. Wie soll man Lernvollzüge eröffnen, begleiten, verbessern, abschließen, wenn man keine präzise Vorstellung vom Lernen hat?“ (Meyer-Drawe 2012, 209)

Die Realität der Pflegeausbildung zeigt, dass für die gemeinsame Gestaltung von Unterrichtsprozessen die Aufgaben sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden neu definiert werden müssen. Nach Klafki verändert sich die didaktische Aufgabe der Lehrenden „von einem eher handwerklichen Beantworten von Fragen zu einem äußerst komplexen theoriehaltigen Reflektieren über Bedingungen und Möglichkeiten von Unterrichtsprozessen“ (Sahmel 2012, 155). Dabei gilt der Erwerb von Lernkompetenz als zentrale Schlüsselkategorie, sodass Lernende ihr persönliches, berufliches und gesellschaftliches Leben verantwortlich und persönlich zufriedenstellend führen und ihre Umwelt aktiv mitgestalten können. Daraus leitet sich der

Bildungsauftrag der Pflegeausbildung ab. Die Entwicklung von Handlungskompetenz wird von der KMK als Hauptaufgabe beruflicher Bildung definiert

„als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz. Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz“ (KMK 2007, 11).

Der Kompetenzbegriff ist keine ‚neue‘ Erscheinung. Der Deutsche Bildungsrat stellte bereits 1971 den Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt seiner Aussagen. Er bezog sich auf Heinrich Roth, der die Handlungskompetenz in seinem Buch ‚Pädagogische Anthropologie‘ forderte. Die Argumente seiner pädagogischen Anthropologie zielen auf den entwicklungsfähigen Menschen, der in lebenslangen Lern- und Sozialisationsprozessen seine Persönlichkeit formt. Dieses geschieht durch Entwicklung und Förderung von Handlungskompetenzen in Form von Selbstkompetenz, Sach- und Methodenkompetenz sowie Sozialkompetenz (vgl. Reetz 1999, 35).

Die Schwierigkeit des Kompetenzbegriffes besteht darin, dass dieser auf wissenschaftlicher Seite kontrovers diskutiert wird und auch in der Praxis unterschiedliche Definitionen existieren, deren Kategorien nicht eindeutig zu trennen sind. Unter den verschiedenen Definitionsmöglichkeiten formuliert Weinert die meistzitierte Variante. Kompetenzen umschreiben „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert 2001, 27f.) Das Problem der Einteilung von Kompetenzen lässt sich sowohl in gesetzlichen Vorgaben als auch Lehrplänen leicht nachvollziehen. Zur weiteren Systematisierung und Begriffsklärung von ‚Lernkompetenz‘ wird die Unterteilung der KMK vorgestellt.

„**Fachkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Humankompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und

fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz.

Methodenkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).

Kommunikative Kompetenz meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.

Lernkompetenz ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.“ (KMK 2007, 11 hervorgehoben im Original)

Für die Selbststeuerung des Lernens ist die Entwicklung von Lernkompetenzen entscheidend. Dimensionen von Lernkompetenz finden sich wieder in Methodenkompetenz, z.B. im Beschaffen, Erfassen und Bearbeiten von Informationen, in der Fähigkeit Lernergebnisse zu präsentieren oder Problemlösungsstrategien anzuwenden wie auch in der Entwicklung von sozialer Kompetenz, die sich in Teamfähigkeit bzw. Arbeiten in Lerngruppen, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit ausdrückt. Zur Selbststeuerung des Lernens gehört die Reflexionskompetenz als Teil der Humankompetenz. Die Lernenden müssen sich kritisch-fragend mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Selbstreflexion in Form von Selbstkritik, Selbsteinschätzungsfähigkeit sowie Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, ist Grundvoraussetzung. Im Kontext der Europäisierung der Berufsbildung und der damit verbundenen Outcome-Orientierung wird das Verständnis von Kompetenz, Kompetenz-

entwicklung sowie Kompetenzmessung in vielen Veröffentlichungen beschrieben und diskutiert. In den hier dargestellten Ansätzen wird der Aspekt der Selbstorganisation hervorgehoben.

„Den dort zusammengetragenen Ansätzen ist gemeinsam, dass Kompetenzen als Dispositionen beschrieben werden, die dazu dienen, eine ‚offene‘ Zukunft produktiv und kreativ zu bewältigen und Individuen biografisch zu Produzenten ihrer eigenen Entwicklung zu machen.“ (Erpenbeck/Heyse 1999, 163f.)

Individuelle Kompetenz umfasst also wechselseitig beeinflussende Faktoren wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation, welche als Disposition eine Person befähigen, Anforderungen in unterschiedlichen Situationen gewachsen zu sein. Nach Noam Chomsky ist Kompetenz (Ursache) nicht beobachtbar, sondern nur die Performanz (Wirkung), d.h. die tatsächlich erbrachte Leistung. Kompetenzentwicklung betrifft die gesamte Persönlichkeit und erfordert nach Gillen:

Subjektbezug	Entwicklung nur durch das Subjekt selbst
Biografische Entwicklung	Entwicklung vollzieht sich in der gesamten Lebenszeit und in allen Lebensphasen
Interaktion	Bewältigung konkreter Handlungssituationen, Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum
Kooperation	Teilnahme an Gemeinschaft und Ausübung sozialer Beziehungen
Erfahrung	Konstitution von Erfahrung durch Wechselwirkung von Erleben und Verarbeiten
Reflexion	Auf- und Ausbau von Erfahrung durch Reflexion, Selbstreflexion und strukturelle Reflexion

Abb. 1: Kompetenzentwicklung

(vgl. Gillen 2006, 73)

Förderung der Lernkompetenz in der Pflegeausbildung kann gelingen, wenn das Lernen der Auszubildenden in den Mittelpunkt gestellt wird. Gleichzeitig benötigen Schüler genügend Raum, um Erfahrungen zu sammeln und in sozialen Beziehungen voneinander zu lernen. Das Lernportfolio als innovatives Lehr-Lern-Instrument kann den erforderlichen Rahmen für Kompetenzentwicklung schrittweise eröffnen und gleichzeitig die Rollen der Lehrenden und Lernenden neu definieren. In der Auseinandersetzung mit Konzepten und Wegen zum selbstgesteuerten Lernen in Verbindung mit dem Portfoliokonzept werden Lernverständnis und Anforderungen an eine veränderte Lehr-Lern-Kultur konkretisiert.

1.2 Konzepte und Wege zum selbstgesteuerten Lernen

Befürworter des selbstgesteuerten Lernens streben die Abkehr vom lehrerzentrierten Lernen an, um die Selbstständigkeit der Lernenden zu entwickeln und zu stärken. „Das Lernen sollte ferner den ‚Umgang mit Komplexität‘ sowie mit ‚Fehlern und Risiken‘ einüben und die Trennung von ‚Kognition‘ und ‚emotionaler Befindlichkeit‘ sowie von ‚Denken und Handeln‘ überwinden.“ (Sembill 2000, 64 zit. aus Peters 1999, 6 hervorgehoben im Original)

In diesem Kapitel werden zunächst subjekttheoretische und bildungstheoretische Grundlagen für selbstgesteuertes Lernen thematisiert. Im subjektwissenschaftlichen Ansatz von Holzkamp wird der Standpunkt des Lernsubjektes in den Mittelpunkt des Lehr-Lern-Prozesses gestellt. Orientierung und Klärung der gegenseitigen Erwartungen in der Ausbildung können über die Definition der Bildungsziele erreicht werden. Anschließend werden Begriffe, Definitionen und zwei theoretische Rahmenmodelle des selbstgesteuerten Lernens vorgestellt, um einerseits diese Lernform zu konkretisieren und andererseits die Komplexität des selbstgesteuerten Lernens zu veranschaulichen. Das im Anschluss beschriebene Modell der Selbstlernkompetenz stellt die pädagogische Arbeit vor neue Herausforderungen, da es für selbstgesteuertes Lernen zugleich Voraussetzung und Ziel ist.

Die Förderung von selbstgesteuertem Lernen kann von den nachfolgend beschriebenen Grundsätzen sowie den verschiedenen Ansätzen bzw. Prinzipien der Förderung abgeleitet werden. Zur Begleitung von Lernprozessen ist Lernberatung notwendig, welche anhand handlungsleitender Prinzipien skizziert wird. Am Ende des Kapitels werden mögliche Probleme mit Selbstlernkompetenz erörtert.

1.2.1 Ausgangspunkt: Subjekt- und Bildungstheorie

Die zentrale Frage des Lehrens, wie man Lernenden etwas lehren kann, erfordert die Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Lernverständnis und der Zielsetzung von Lehr-Lern-Prozessen. „Wenn in einer Bildungspraxis kritisches Selbst- und Weltverstehen das Ziel sein soll, dann wird es erforderlich sein, Lernende zu verstehen, um die Grenzen und Möglichkeiten von Kritik in Lernprozessen reflektieren und unterstützen zu können.“ (Ludwig 2008, 40)

In einer Gesellschaft, in der „die immer drängender werdenden globalen technologischen, medizinischen, ökologischen und politischen Probleme zu ihrer Lösung die

radikale Erweiterung des Wissens, der Urteilsfähigkeit und geistigen Unabhängigkeit der Erdbevölkerung unabweisbar machen“ (Holzkamp 2008, 38), wird Lernen für jedes Individuum zur Schlüsselkategorie. Dies bedeutet für den Lernprozess, dass der lernende Mensch im Mittelpunkt steht und er zum Hauptakteur seines eigenen Lernens wird. Gleichzeitig sind menschliche Lernprozesse wesentlich komplexer als in den traditionellen psychologischen Lerntheorien dargestellt. Lernen beschränkt sich keineswegs nur auf intentional gesteuerte Prozesse in den jeweiligen spezifischen Organisationen. Lernen erfolgt im Zusammenhang mit sozialen Aktivitäten und wird ausgelöst, wenn Routinen nicht nützen und Diskrepanzen zwischen Handlungsproblematik und Lösungspotential entstehen. Stößt das Individuum in seinen Handlungen auf Hindernisse oder Widerstände, wird Lernen ausgelöst. Handlungsproblematiken, welche durch vorhandene Kompetenzen nicht bewältigt werden können, werden zu Lernproblematiken.

„Lernproblematiken wären mithin gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, dass hier auf der einen Seite die *Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsverlaufs selbst*, [...] , möglich erscheint [...] daß in (mindestens) einer Zwischenphase aufgrund einer besonderen Lernintention die *Behinderungen, Dilemmata etc., die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben* werden können, so daß daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen.“ (Holzkamp 1995, 183 hervorgehoben im Original)

„Aus der Handlungsproblematik wird intentional eine Lernhandlung ausgegliedert, eine Lernschleife eingebaut, um im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen. Das heißt auch, dass Lernen als besondere Tätigkeitsform kategorial verschieden ist von anderen Aktivitäten.“ (Faulstich 1999, 33)

Faulstich legt die subjektwissenschaftliche Konzeption der Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1993) zugrunde. Diese verfolgt den Ansatz, Lernen aus der Perspektive des einzelnen (lernenden) Menschen aus zu begreifen: „Mit dem Standpunkt stehe ich nicht neutral in der Welt, sondern verhalte mich zu ihr als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, *interessiertes* Subjekt.“ (Holzkamp 1995, 21 hervorgehoben im Original) Diese Sichtweise beinhaltet einen Perspektivenwechsel. Dadurch erscheint Lernen nicht mehr als passiv von außen steuerbar, sondern als aktiv von der handelnden Person initiiert und vollzogen. Lernen wird also nach Holzkamp nicht „durch äußere Anstöße verursacht und somit erklärbar, sondern erst durch die vom Individuum selbst hergestellten Bedeutungszusammenhänge zu verstehen.

Menschliches Lernen ist gekennzeichnet durch seine Offenheit und Situativität. Es ist abhängig von der vorausgelaufenen Biographie und durch den jeweils gegebenen Kontext.“ (Faulstich 1999, 33) Holzkamp versteht Lernen als eine Form der Realisierung von Selbständigkeit, die im „genuinen Lebensinteresse“ (Holzkamp 1995, 11) des Subjektes begründet ist. Für Holzkamp ist Lernen in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden und somit gesellschaftlich vermitteltes Handeln. Lernen ist eine spezifische Form des Handelns. Die in diesen Kontexten entstandenen Bedeutungen liefern die Handlungsbegründungen für das Lernen. Diese beruhen nicht auf einlinigen Kausalitäten, sondern sind begründet durch Interpretationen (vgl. Faulstich 1999, 33). Da somit der Standpunkt des Subjektes hervorgehoben wird, besagt dies nach Holzkamp, dass diese Perspektive intentionalen Charakter hat. Das Subjekt bezieht sich mit seinen Absichten, Plänen, Zielen und Vorsätzen bewusst auf die Welt und sich selbst. Holzkamp kennzeichnet das Individuum (den Lernenden) als ‚Intentionalitätszentrum‘, welches vom jeweiligen Standpunkt eigener Lebensinteressen aus Interessen, Handlungshorizonte und Handlungsperspektiven entwickelt (vgl. Holzkamp 1995, 21f.). Diese werden artikuliert und kommuniziert durch individuelle Handlungsbegründungen. Handeln wird als Realisieren von Bedeutungen verstanden. Das Subjekt hat immer Gründe zu handeln. Es sind *“je meine Gründe“* (Holzkamp 1995, 23 hervorgehoben im Original). Das heißt, sie sind nur vom Subjektstandpunkt aus zu verstehen und von den jeweiligen Lebensinteressen bestimmt. In die subjektiven Handlungsbegründungen gehen äußere Ereignisse als Prämissen ein (in der Art, wie ich sie erfahre) zur Begründung meiner Handlungsvorsätze; sie werden jedoch nicht durch diese determiniert. Handeln ist demnach nicht beliebig, sondern begründet. In die Begründungen gehen Bedürfnisse und Interessen ein (vgl. Holzkamp 1995, 23-24).

„In den Begründungsprämissen ist also im Ganzen die meinen Intensionen gegenüber *widerständige Realität* verkörpert, die ich in meinen Handlungsvorsätzen nicht aufheben, sondern nur berücksichtigen kann: Veränderungen dieser Realität sind für mich nicht durch Vorsätze, sondern (wenn überhaupt) nur durch deren *Umsetzung in wirkliche Handlungen* möglich, womit ich auf diesem Wege auch *selbst an der Veränderung von Bedingungen/Bedeutungen als Prämissen für meine Handlungsbegründungen* teilhaben kann.“ (Holzkamp 1995, 24 hervorgehoben im Original)

Die Welt wird nicht nur in kognitiven oder mentalen Vorgängen erschlossen, sondern immer auch emotional und willentlich im Zusammenhang mit Handlungs-

möglichkeiten. Lernen konzentriert sich somit nicht nur auf den Gegenstand, sondern auf dessen jeweilige Bedeutung für das lernende Subjekt. Über die Darlegung der subjektiven Handlungsbegründungen lassen sich Erfahrungen, Wahrnehmungen und Deutungen des Subjekts erschließen (vgl. Faulstich 1999, 33). „Die Bedeutungshaftigkeit ist derjenige Aspekt der Welt, durch den diese für das Individuum relevant und damit überhaupt für Lernen zugänglich wird. Sie ermöglicht die Entwicklung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten.“ (Faulstich 1999, 33) Lernen ist demnach Aneignung von Wissen und Können durch den Lernenden selbst. Dabei werden zwei Arten von Lernen unterschieden:

„ ‚Mitlernen‘ im Zusammenhang anderer Tätigkeiten oder in Lernen als spezifische Form menschlichen Handelns: als ‚intentionales Lernen‘.“ (Faulstich/Grell 2005, 24 hervorgehoben im Original)

Lernende verfolgen mit ‚intentionalem Lernen‘ das Ziel, Schwierigkeiten und aufkommende Fragen im primären Handlungsverlauf zu lösen. Diese Art zu lernen, stellt eine besondere Form der Handlung zur Erweiterung der Weltverfügung dar. Routinen werden durch Irritationen aufgebrochen. Lernen wird durch Fragen und Problemformulierungen angestoßen und nicht durch fertige Antworten und Resultate. Lernen ist „grundsätzlich ergebnisoffen und wahlfrei. Lernanlässe entstehen aus Diskrepanzerfahrungen zwischen Intentionalität und Kompetenz. Man kann nicht so, wie man will“ (Faulstich/Grell 2005, 24). Die Lernenden erkennen in ihren bis dahin entwickelten Handlungskompetenzen Diskrepanzen und diese motivieren zum Lernen, unterstützt von Lernintentionen und Lernprinzipien.

In dem von Holzkamp entwickelten Prozessmodell wird aus einer Handlungsproblematik eine Lernhandlung ‚ausgegliedert‘ und eine Lernschleife eingebaut. Die Lernhandlung des Subjekts basiert also auf einer Irritation infolge einer Diskrepanzerfahrung, aus der heraus der Lernende Gründe für eine Lernschleife entwickelt.

Förderung der Lernkompetenz in der Pflegeausbildung

Lehr-Lern-Kultur durch Lernportfolios verändern

Löwenstein, M.

2016, XVIII, 430 S. 83 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-11784-9