Wolfgang Matthias Heffels |
Dorothee Lebeda | Gesa Alena Linnemann

Entwicklungslinien für Bildung in der Pflege

Mehr als Kompetenzen

BELTZ JUVENTA

Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8823-6 Print
ISBN 978-3-7799-8824-3 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-8824-3

1. Auflage 2025

© 2025 Wolfgang Matthias Heffels | Dorothee Lebeda | Gesa Alena Linnemann
Publikation: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort 7

1. Einführung: Humanität und Utilität durch Entwicklungslinien 11

1.1 Lernen 11
1.2 Entwicklungslinien 18
1.3 Zusammenfassende Konsequenzen 23

2. Techniken der Selbstentwicklung 27

2.1 Techniken der Selbstentwicklung: Metakognition 27
2.2 Techniken der Selbstentwicklung: Lernen lernen 43

3. Aktuelle Anforderungen mit einem hohen Bezug zum Selbst 59

3.1 Künstliche Intelligenz im Lernen und Arbeiten 59
3.2 Aktuelle Anforderungen mit einem hohen Bezug zum Selbst: Umgang mit Diversität 78

4. Initiierung komplexer Prozesse 119

4.1 Gestaltung von verantwortlichem Handeln 119
4.2 Gestaltung von Beratung 152

Autor:innen 171

Vorwort

Die Autor:innen teilen in ihrer Profession eine gemeinsame Erkenntnis, dass das didaktisch-methodische Vermögen von Pflegepädagoginnen und Pflegepädagogen über die vier wesentlichen Orientierungspunkte in der Berufsbildung Pflege „die (pflege-)wissenschaftliche Orientierung, die Gestaltung einer generalistischen Ausrichtung, die Anwendung des Lernfeldkonzepts und die Kompetenzorientierung" einer Erweiterung bedarf. Lehrende im Berufsfeld Pflege erfahren im Studienprozess und in den Bildungspraxen eine Lehr-Lern-Gestaltung, die vom Curriculum ausgeht und bei der jede:r Lehrende nach einem didaktisch-methodischen Konzept gefordert ist, den Unterricht kompetenzorientiert zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Der Unterricht wird so innerhalb einer Lehr-Lern-Einheit gestaltet. Die Ausbildung erfolgt in diesem Konzept durch die Parallelisierung und die Aneinanderreihung von Lehr-Lern-Einheiten. Innerhalb dieser Ausbildungskonzeption werden Rückgriffe der Lehrenden auf schon vorher vermittelte Inhalte als Spiralartigkeit verstanden. Eine derartig gestaltete Ausbildungsorganisation kann als ein Baukastensystem bezeichnet werden. In diesem System entsteht ein Bildungsgang, indem die Bausteine als Lehr-Lern-Einheiten neben- und übereinander geordnet in Erscheinung treten und gelehrt werden.

Mit dem hier vorgestellten neuen didaktisch-methodischen Ansatz „Entwicklungslinien für die Bildung in der Pflege – mehr als Kompetenzen" tritt ein fünfter Orientierungspunkt hinzu. Die Autor:innen verfolgen mit dieser Erweiterung eine qualitative Verbesserung der Lehre und sehen den Bedarf einer Veränderung der bisherigen Bildungsgangsorganisation und Lehrgestaltung. Zum einen erstreckt sich eine Entwicklungslinie über mehrere Lehr-Lern-Einheiten und zum anderen wird ein kooperatives Miteinander der Lehrenden zur Entwicklung einer Entwicklungslinie notwendig. Qualitativ wird im Vollzug der Lehr-Lern-Gestaltung eine Entwicklung des Lerners initiiert, die eine systematische Erweiterung von Könnens- und Wissensbeständen mit subjektbezogenen Bewertungsvorgängen beinhaltet. Das Neue nimmt Entwicklungsprozesse von Auszubildenden und Studierenden systematisch in den Blick!

Beispielhaft kann hier die Entwicklung eines professionellen Habitus (im Sinne Bourdieus) von Auszubildenden zur Pflegefachkraft skizziert werden. Unter einer entwicklungslogischen Perspektive münden die Auszubildenden mit ihren vorberuflichen Vorstellungen von Pflege in den Beruf Pflege (präkonventionelle Berufsvorstellung) ein. Ausgehend von diesen Vorstellungen ist eine Konzeption über die Ausbildungszeit so zu spannen, dass die Auszubildenden in der ersten Lehr-Lern-Phase zur Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses (konventionelle Phase) im Hier und Jetzt über die vielfältigen normativen Vorgaben (Berufskodex, gesetzliche Vorgaben, Pflegestandards, moralische

Verhaltenserwartungen), die Äußerungen von Kolleginnen und Kollegen und ihre eigenen Erfahrungen herausbilden. Sie bilden sich eine Meinung, was wie geht und was wie nicht geht und erfahren, welche Positionen und Verhaltensweisen von Pflegefachkräften wie vertreten werden. Dieses sich bildende konventionelle Berufsbild bedarf nun über vielfältige vertiefende, argumentative didaktisch-methodische Settings einer subjektorientierten Auseinandersetzung. Durch die Erörterung problematischer Alltagssituationen, die in Bezug auf ein professionelles Berufsverständnis reflektiert werden, können Einstellungen argumentativ gestärkt oder verändert werden. Bspw. wie verhält man sich einem Patienten gegenüber, der sich nicht respektvoll dem Pflegepersonal gegenüber äußert? Wie gehen Kollegen miteinander um? Über welche positiven Leistungen können Berufskolleginnen referieren? Wie haben pflegebedürftige Menschen und ihre an- und zugehörigen Personen Pflege erlebt/empfunden? Welche pflegerischen Vorbilder existieren und warum? In welchem Verhältnis stehen Beruf und Privatheit? Diese und viele andere Themen, die die Lerner als konkrete Anforderungen an Pflegefachpersonen erleben, sollten über eine argumentative Auseinandersetzung den Lernenden von der konventionellen Ebene hin zu einem postkonventionellen professionellen Berufsverständnis führen.

Eine Entwicklungslinie, wie das Beispiel zeigt, bedarf der Modifikation des Baukastensystems und eines kooperativen Lehrhandelns. Denn über aufeinander aufbauende Inhalte wird methodisch eine subjektbezogene Entwicklung (bspw. sich gesund erhalten; sich selbst regulieren und steuern; sein Wissen und Können selbst hinterfragen) initiiert, wodurch der Lerner nicht nur sein *Bewältigungskönnen* erweitert, sondern zugleich auch sein *Bewältigungsbewusstsein* reflektiert. Der Entwicklungsvorgang fußt auf einem dialektischen Verhältnis zwischen Bewältigungsfähigkeit und Bewältigungsbewusstsein und geht über eine Handlungsbefähigung hinaus und bedarf einer systematischen Entwicklung über mehrere Lehr-Lern-Einheiten. „Entwicklungslinien für Bildung in der Pflege – mehr als Kompetenzen" ist somit nicht nur der Buchtitel, sondern ein Programm.

In diesem Buch werden nach einer allgemeinen Einführung von Entwicklungslinien drei exemplarische Bereiche mit je zwei Unterteilungen vorgestellt, die in unterschiedlicher Weise auf Entwicklungslinien Bezug nehmen. Im ersten Bereich werden wichtige Techniken mit einem hohen Bezug auf das Selbst vorgestellt (Metakognition und Lernen lernen). Im zweiten Bereich werden zwei Themen problematisiert, die in besonderer Weise mit dem Selbst zu verbinden sind (Künstliche Intelligenz und Umgang mit Diversität) und im dritten Bereich werden zwei komplexe Prozessgestaltungen initiiert (verantwortliches Handeln und Beratung).

Über die Idee der Entwicklungslinien entfaltet sich ein damit verbundenes Bildungsverständnis, das seinerseits von Lehrenden eine metakognitive Auseinandersetzung erfordert. Dieses Bildungsverständnis, das eben mehr als

Kompetenzen umfasst, ist nicht rezepteologisch umzusetzen, sondern fordert immer wieder zur „Standortreflexivität“ (Fereidooni 2021) auf. Aus einer derartigen Lehrhaltung, die ein resonantes Miteinander im Team erfordert, entstehen Lösungswege, die über ein auf Kompetenzen reduziertes Bildungsverständnis hinausgehen.

Die von den Autor:innen vorgelegte neue Konzeption der Entwicklungslinien für eine Bildung in der Pflege ist ein Ansatz, der nicht einfach umzusetzen ist, noch der Weiterentwicklung bedarf und hier im Buch modellhaft vorgestellt wird. Gerne nehmen die Autor:innen Anregungen und kritische Anmerkungen entgegen und würden sich freuen, an der Weiterentwicklung dieser Konzeption mit allen Interessierten weiterzuarbeiten oder gar Projekte wissenschaftlich zu begleiten. Der Zauber des Anfangs bedarf aber der Mühe! Wir freuen uns auf Rückmeldung und Einladung zu reflektierenden Gesprächen.

Wir danken der katho für die Unterstützung der Publikation durch den open Access-Fonds, wodurch der kostenlose Online-Abruf des Buches ermöglicht und eine freie Auseinandersetzung unterstützt wird. Wir danken Beltz Juventa und insbesondere Frau Dr. Klein für das kooperative Miteinander und die freundliche Begleitung.

Köln, im April 2025
Wolfgang M. Heffels, Dorothee Lebeda und Gesa Linnemann

1. Einführung: Humanität und Utilität durch Entwicklungslinien

In der heutigen Zeit, die sich als eine Epoche der Dynamik mit rasanten Umbrüchen, Veränderungen und Unsicherheiten charakterisieren lässt, wird das Individuum in besonderer Weise herausgefordert. Rasante Umbrüche erfordern Flexibilität, Veränderungen erfordern eine umsichtige Wahrnehmung und verantwortliches Handeln, und die Unsicherheit bedarf einer Gewissheit in einer orientierungsgebenden Haltung. Die Fähigkeit, sich selbst aufzuklären, sein Selbst zu bestimmen, reflexiv und sozial emergent zu handeln, sind Fähigkeiten, die auch Bildung erfordern. Alle Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, neben der Vermittlung von Wissen und Können, auch für ein werteorientiertes und sinnhaftes Lernen zu sorgen. Wohl wissend, dass dies auch alte Forderungen sind, haben diese ihre berechtigte Bedeutung nicht verloren.

Mit dem Kapitel Humanität und Utilität durch Entwicklungslinien wird eine Lernkonzeption in der Berufsbildung vorgestellt, die die Entwicklung des Selbst und die Befähigung einer umfassenden Funktionalität befähigt, die mehr als Kompetenzen intendiert. Hierzu ist ein Lernen zu entfalten, das die Notwendigkeit einer Entwicklungsförderung beinhaltet, damit den heutigen beruflichen und persönlichen Anforderungen angemessener entsprochen werden kann.

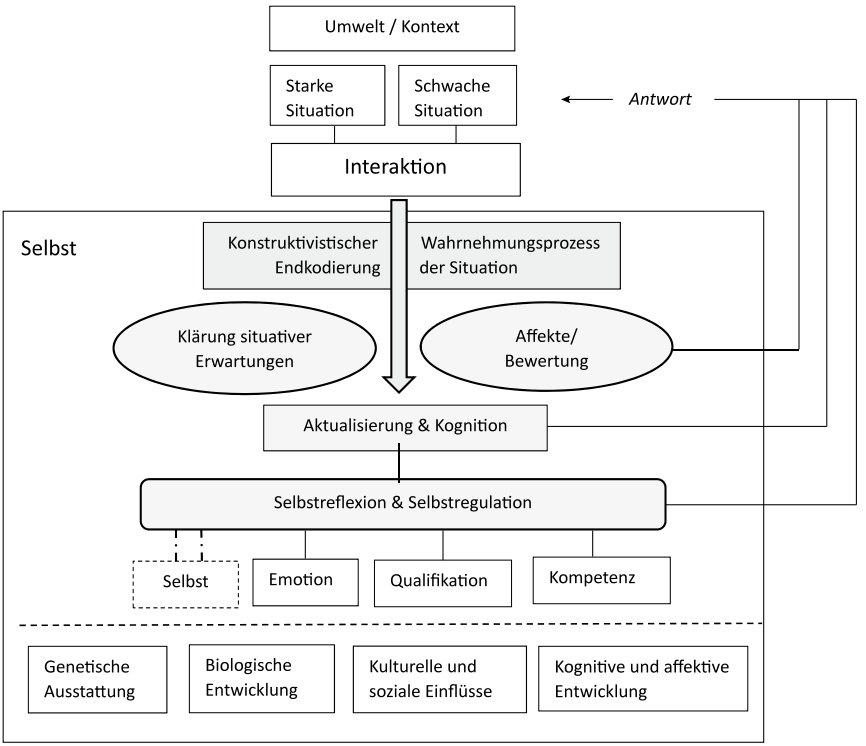
1.1 Lernen

Der Lehrende intendiert durch sein pädagogisches (didaktisch-methodisches) Handeln bei den Lernern Veränderung oder eine Bestätigung bzw. Erweiterung vorher Vorhandenens. Der Lernende kann dem durch den Lehrenden dargebotenen Prozess aufmerksam folgen oder nicht. Unsicher bleibt, ob trotz Aufmerksamkeit der Lerner das lernt, was vom Lehrer intendiert wurde. Das Lernen als konstruktiver Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess ist das eine, die Lehre-Lern-Prozesse-Gestaltung das andere. Bestenfalls stimmen beiden „Filme“ überein. Die Interdependenz von Lehren und Lernen ist darüber hinaus von Sozialisation, Erfahrung, Entwicklung, Reifung und Bildung abzugrenzen.

Die pädagogische Lernpsychologie entwickelt Lerntheorien, mithilfe derer der Lehrende sein Lehrhandeln nach diesen Erkenntnissen und Gesetzmäßigkeiten ausrichten kann, um erfolgversprechendere Ergebnisse zu erzielen. Lernen als ein Prozess kann intuitiv, quasi nebenbei, oder intentional, vom Lerner bewusst erfolgen, d. h. der Lerner nimmt den Vorgang des Lernens willentlich in den Blick (vgl. Kap. 2.2: Lernen lernen). In Anlehnung an das neu-behavioristische

Lernmodell von Walter Mischel und Albert Bandura (vgl. Pervin/Cervone/John 2005, S. 513–559) ist der Lernvorgang kontextuell einzubinden (Ort des Geschehens mit seinen Implikationen). In diesem Kontext findet in Lernsituationen (siehe Abb. 1) das Lernen statt.

Abb. 1: Modell zur Lernreflexion und Lernregulation im Lernprozess



Quelle: In Anlehnung an Mischel W. und Shoda Y. (1995) kognitiv-affektives Persönlichkeitssystem

In schwachen Lernsituationen besteht entweder eine geringe Aufmerksamkeitseinforderung oder/und eine geringe Verhaltenserwartung an die Lernenden. In starken Lernsituationen ist die Aufmerksamkeitsanforderung und/oder die Verhaltenserwartungen an die Lernenden hoch. Die Aktivitäten im Lehr-Lern-Prozess sind in diesem Schaubild die Interaktion. Aus dieser entnimmt der Lerner Informationen, die er konstruktivistisch wahrnimmt und einordnet (enkodiert). Zugleich findet in ihm eine mögliche Aktualisierung schon vorhandener Wissensbestände (Verbindung/Vernetzung mit vorherigem Wissen), eine Klärung, was von ihm erwartet wird und eine Bewertung, wie bedeutsam der Lerngegenstand für ihn ist und welche Gefühle dieser Vorgang bei ihm auslöst.

Bei einer eingeschätzten Bedeutungslosigkeit des Gegenstandes für den Lerner, könnte dieser seine Aufmerksamkeit dem Gegenstand gegenüber abwenden oder bei einem Affekt, ohne weiter darüber nachzudenken, eine positive oder negative Reaktion (verbal oder/und nonverbal) als Antwort im Interaktionsraum präsentieren.

Die Kognition stellt den ersten Teil als Aneignung des Lernens dar. Neue Inhalte werden assimiliert, d. h. in eine bestehende Struktur eingefügt oder es findet eine Akkommodation, ein Umbau der bisherigen Seh-, Denk- und Sichtweisen statt (vgl. Piaget 1999, S. 259–295). Mietzel (2001, S. 181–212) schreibt dem sensorischen Register die Aufmerksamkeit und das Andocken der Informationen in bestehende Strukturen dem Kurzzeitgedächtnis zu. Im Kurzzeitgedächtnis bleibt die Information (meistens), wenn sie nicht weiter kognitiv bearbeitet wird, nur eine sehr kurze Zeit präsent. Lerninitiierung bedeutet an dieser Stelle, dass der Lehrende über Aufgabenstellungen Lerner aktiviert, das Neue zu durchdenken, es in seinen Zusammenhängen zu rekonstruieren/zu verstehen. Nachfragen, Verständnisfragen oder auch missmutige Äußerungen aufgrund von Nichtverstehen könnten mögliche Antworten des Lerners in dieser Phase sein (Aktualisierung/Kognition). Nach dem Verstehen bedarf das noch nicht gesicherte Wissen der Vertiefung und der Verinnerlichung, d. h. es bedarf einer Verankerung, mit der Möglichkeit des Erinnerns. Ob und wann das angeeignete Wissen so ins Langzeitgedächtnis übergeht, dass es stets abrufbar bleibt (bspw. wie das kleine Einmal-eins) ist ein von Wiederholungen individuell abhängiger Prozess. Die Wissens- und Könnensbestände sind jetzt reproduzierbar und Lehrziele überprüfbar.

Erst mit der Selbstreflexion und der damit einhergehenden Selbstregulation tritt qualitativ durch die Aktivität des subjektiven Zu-eigen-Machenden eine weiterreichende Verarbeitung statt. Bspw. kann durch die Selbstreflexion und Selbstregulation des Affekts eine individuell-situative Bearbeitung der Emotion modifiziert werden. Oder aber der Lerner kommt zu der Entscheidung, dass eine Handlung „streng regelkonform“ oder „nicht regelkonform“ gehändelt werden soll. Er kann mit seiner Qualifikation jetzt Situationen regelkonform bewerkstelligen, mit seiner Kompetenz hingegen begründet die Regelanwendung modifizieren. Und der Lerner kann sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung machen, sich mit sich auseinandersetzen und somit sein Selbst hinterfragen.

In diesem Zusammenhang ist auf die von Gregory Bateson entwickelte hierarchische Lerntheorie zu verweisen. Er unterscheidet fünf verschiedene Stufen des Lernens:

- Lernen 0: Die niedrigste Ebene, bei der eine bestimmte Reaktion auf einen spezifischen Reiz erlernt wird – diese Stufe umfasst ein sogenannte „Reiz-Reaktions-Schema“, oder anders ausgedrückt ein Gewohnheitslernen und repräsentiert Verhalten.

- Lernen I (Proto-Lernen): Hier wird eine Reaktion auf einen bestimmten Kontext erlernt, der sich aus der Klassifizierung von Reizen ergibt – diese Ebene beinhaltet u. a. die Wiedergabe kanonisierter Wissens- und Könnensbestände und repräsentiert alle Formen des reproduzierenden Wissens und erwartungsgemäßen Handelns
- Lernen II (Deutero-Lernen): Das Lernen des Proto-Lernens, das zu Gewohnheiten und Geisteszuständen führt und Auswirkungen auf Persönlichkeit und Kommunikation hat, umfasst ein Lernen, Situationsmerkmale und Muster/Schemata/Skripts zu reflektieren, um ihren Gebrauch je nach Kontextmarkierung anzuwenden. Auf dieser Ebene werden die beobachtbaren und überdauernden Persönlichkeitseigenschaften (Identität) herausgebildet.
- Lernen III: Eine seltene Form des Lernens, bei der das durch Deutero-Lernen Erlernte reorganisiert wird. Es beinhaltet die bewusste Einsicht in die Arbeitsweise des Geistes, die Selbst-Sicherheit bis zum Selbst-Zweifel, des Sich-In-Frage-Stellens oder die krisenhafte Bewerkstelligung von Lebenssituationen beinhalten kann. Hier werden Teilbereiche im Selbst angefragt.
- Lernen IV: Die höchste Ebene, die eine Veränderung im Lernen dritter Ordnung darstellt und nur in der Wechselwirkung von Phylogenese und Ontogenese vorkommt. Hierbei meint Phylogenese eine evolutionäre Entwicklung, die das Leben der Menschen verändert, und Ontogenese meint eine damit einhergehende individuelle wesenhafte Veränderung des Menschen in seiner Vorstellung von sich und Welt. Lernen wird hier zu einem nicht abschließbaren Evolutionsprozess der Menschheit.

Batesons Lernstufen verdeutlichen, dass in jeder Stufe Unterschiedlichs tes zum Lerngegenstand wird. Die Lernebenen werden durch den jeweiligen Reflexionsgehalt determiniert. Bringt man diese sehr allgemeine und grundsätzlich Theorie von Bateson in Zusammenhang mit den Reflexionsstufen zum beruflichen Handeln von Martin D. Hartmann, der in seinem Buch „Beruf und Theorie" ebenfalls verschiedene Reflexionsstufen der beruflichen Kompetenzentwicklung beschreibt, dann können deutliche Parallelen und Differenzen bestimmt werden.

Hartmanns (2005 und 2012, S. 73–83) Stufen umfassen:

1. Intuitive Handlungsebene: Auf dieser ersten Stufe handeln Individuen hauptsächlich basierend auf ihren bisherigen Erfahrungen und Routinen, ohne bewusst über ihr Tun nachzudenken. Hier findet das Verfahren Trial-and-Error statt.
2. Reflexive Ebene: Hier beginnen die Handelnden, ihr eigenes Verhalten und die zugrunde liegenden Annahmen kritisch zu hinterfragen. Sie analysieren ihre Handlungen und deren Auswirkungen, um daraus Schlüsse für zukünftiges

Handeln zu ziehen – auf dieser Stufe wird geschaut, ob die Regelwerke einfacher Tätigkeiten eingehalten wurden und ob durch (Handlungs-)Koordination die Reihung der Maßnahmen verbessert werden könnte.
3. Theoretische Ebene: Auf dieser Stufe werden die gewonnenen Erkenntnisse in einen größeren theoretischen Kontext gestellt. Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit fachlichen Theorien und Modellen, die das Verständnis vertiefen und die Handlungsstrategien erweitern – erst auf dieser Stufe findet eine systematische Auseinandersetzung auf Basis theoretischer Konzepte statt.
4. Meta-Reflexive Ebene: Die höchste Reflexionsstufe beinhaltet die Reflexion über die eigenen Reflexionsprozesse. Individuen evaluieren, wie sie zu ihren Erkenntnissen gelangen – hier denken die Auszubildenden über ihr Denken nach (siehe Kap. Metakognition).

Diese von Hartmann entwickelten Reflexionsstufen dienen dazu, Lern- und Arbeitsprozesse systematisch zu analysieren und zu gestalten, indem diese Stufen das Vermögen abbilden, welches ein Berufsanfänger von einem fortgeschrittenen Berufsmitglied (vgl. Benner 2017, S. 57–78) und einem kompetent Handelnden nach dem Dreyfus-Model unterscheidet. Der Anfänger tastet sich vorsichtig und unsicher an berufliche Tätigkeiten heran, während der Fortgeschrittene sein Handeln bewusst auf theoriegeleitete Konzepte ausrichtet und der kompetent Handelnde Pflegesituationen kreativ eigenverantwortlich planen, durchführen und evaluieren kann und ggf. sein Handeln metareflexiv überprüfen und steuern kann (vgl. Kap. 2.1: Metakognition). Dies bedeutet, dass in der von Hartmann angeführten Reflexionsstufentheorie die von Bateson beschriebenen Lernstufen 0 bis Lernstufe II (maximal) repräsentiert werden. Das Selbst als Handlungssubjekt und Entscheidungsträger wird in der beruflichen Reflexionstheorie weitestgehend ausgenommen, was faktisch zu folgender bildungstheoretischer Begriffsdifferenzierung führt:

Der Begriff der Qualifikation beschreibt die situative Befähigung, eine konkrete Aufgabenstellung nach vorgegebenen Antworten zu bewerkstelligen. Hier besteht eine Wenn-Dann-Beziehung, die ein Verhalten als Reaktion fordert (Lernen I). Mit dieser Aktionsweise ist keine Bewertung verbunden, Lernen wird mechanisiert. Man denke bspw. nur an eine Reanimation eines Menschen. Hier würde man erwarten, dass diese Wenn-Dann-Beziehung optimal von jedem Menschen beherrscht wird, geht es doch um das Leben eines Menschen. Gleiches gilt für eine Dosierungsumsetzung für hochwirksame Medikamente, die genau dosiert werden müssen: auch hier würde erwartet, dass der Handelnde diese Prozedur beherrscht und genauestens befolgt.

Der Kompetenzbegriff hingegen wird als Disposition eines Subjekts beschrieben, „die es ihm erfolgreich möglich macht, situations- und kontextadäquat eine bestimmte Tätigkeit unter Einbeziehung kognitiver, volitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten [verantwortungsethisch – wmh] erfolgreich auszuführen“

(Wildfeuer 2011, S. 1796). In der Differenz zur Qualifikation impliziert der Kompetenzbegriff eine die Qualifikation übersteigende Handlungsbestimmung in dem Sinne, dass es nicht so viele Regelwerke geben kann wie Handlungssituationen. Insofern erfordert die Fürsorge und/oder Gerechtigkeit ein mit guten Gründen abwägendes – das Regelwerk erweiterndes/veränderndes – Handeln, welches auch als professionelles Handeln markiert werden kann. Es gehört zum Inbegriff der Kompetenz, dass Wissen, Können und Haltung verbunden mit der Anführung der Gründe für die Handlungsbestimmung bzw. der Handlungsrechtfertigung (siehe Kapitel 4.1 Gestaltung von verantwortlichem Handeln) den Qualifikationsbereich durch Lernen erweitern. Zentral bei der Erweiterung des Qualifikationsbegriffs zur Kompetenz ist die kreative, begründungsnotwendige Erweiterung der Handlungsoptionen. Diese kann einerseits im Lernprozess an typischen Beispielen angebahnt und andererseits durch Erfahrungslernen vertieft werden (vgl. Erpenbeck 1996, 1997 a, 1997b, 1999, 2000, 2003).

Der Begriff der Emotion beinhaltet für Berufe in der Pflege mindestens eine vierfache Einforderung. Pflegende sind gefordert mit den eigenen erlebten Gefühlen, die im Pflegealltag entstehen können (Überlastung, Freude, Angst, Trauer, Wut, Hilflosigkeit), mit den Gefühlen der ihnen anvertrauten Patienten sowie An- und Zugehörigen, der anteilnehmenden Hinwendung zum Patienten bei der Verrichtung von Maßnahmen sowie dem achtsamen Umgang mit sich zur Vermeidung von Burnout (Schmidt 2015) und Cool Out (vgl. Kersting 2011) umzugehen. Emotionsarbeit, das Erlernen der Verarbeitung und die Darstellung der eigenen Gefühle stellen eine wesentliche Aufgabe pflegerischer Arbeit dar. Gefühlswahrnehmung und ihre gezielte Regulation sind eine beruflich nicht zu unterschätzende Kompetenz, die, wenn sie auch nicht zum Hauptgegenstand pflegerischen Arbeitens wird, immer beteiligt ist (vgl. Büssing 2013; Schmedes 2021; Partsch 2024).

Erweiternd zu dem Begriff der Emotionsarbeit, der Vermittlung von Qualifikationen und von Kompetenzen, kommt der Bereich des Selbst, als das Bewusstsein eines jeden Menschen, mit ins Spiel. Ein jeder ist und hat ein Selbst. Allport bestimmt sieben Aspekte des Selbst: die körperliche/leibliche Selbstwahrnehmung; die Selbst-Identität als persönliche Ich-Zuschreibungen; die Selbstachtung gepaart mit der Fremdachtung, die Ausdehnung des Selbst, für all das, was geliebt und geachtet wird, das Selbstbild, das Selbst als rational Handelnder und das strebende Selbst nach einem sinnvollen und erfüllten Leben (Allport, 1970, S. 108–136). Mit diesen Aspekten von Allport, ohne seine Aussagen absolut zu setzen, kann jede Person bewusst sein Selbst durch Selbstbeobachtung und durch andere, die Fremdbeobachtung, erkennen und gestalten. Wer will ich sein? Was ist mir wichtig? Was sind meine wesentlichen Aufgaben, die meinem Leben einen Sinn geben? (vgl. Schulz von Thun 2021, S. 42). In Abgrenzung zur Persönlichkeit, die als die Summe der beobachtbaren und überdauernden charakteristischen Eigenschaften/Muster im Denken, Fühlen und Verhalten einer Person in

Erscheinung tritt, entzieht sich das Selbst der direkten Fremdbeobachtung und kann über Fremdwahrnehmung oder Selbstreflexion nur eingeschätzt werden. Die Selbstreflexion ist ein wertvolles Werkzeug zur persönlichen Entwicklung, wenngleich sie begrenzt ist. Hier sind einige der wichtigsten Aspekte, die die Grenzen der Selbstreflexion verdeutlichen:

- Subjektivität: Selbstreflexion ist oft von persönlichen Vorurteilen und Emotionen geprägt. Dies kann dazu führen, dass man sich selbst nicht objektiv beurteilen kann, was die Einsicht und das Verständnis einschränken.
- Blinde Flecken: Jeder hat blinde Flecken in seiner Wahrnehmung. Manchmal sind wir uns bestimmter Verhaltensweisen oder Denkmuster nicht bewusst, was die Selbstreflexion erschwert und zu einem unvollständigen Bild führen kann.
- Emotionale Belastung: Die Auseinandersetzung mit eigenen Schwächen oder negativen Erfahrungen kann emotional belastend sein. Dies kann dazu führen, dass man sich von der Selbstreflexion zurückzieht oder sie vermeidet.
- Mangel an Feedback: Selbstreflexion kann durch den Mangel an externem Feedback eingeschränkt werden. Ohne die Perspektiven anderer kann es schwierig sein, ein umfassendes Verständnis von sich selbst zu entwickeln.
- Kognitive Verzerrungen: Menschen neigen dazu, ihre eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften zu überschätzen oder zu unterschätzen. Diese kognitiven Verzerrungen können die Selbstreflexion beeinträchtigen und zu falschen Schlussfolgerungen führen.
- Fehlende Handlungsorientierung: Selbstreflexion allein führt nicht immer zu Veränderungen. Es ist wichtig, die Erkenntnisse in konkrete Handlungen umzusetzen, was oft eine zusätzliche Anstrengung erfordert.
- Kulturelle und soziale Einflüsse: Die Art und Weise, wie wir uns selbst reflektieren, kann stark von kulturellen und sozialen Normen beeinflusst werden. Diese Einflüsse können die Selbstwahrnehmung verzerren und die Reflexion einschränken. (vgl. Deuber 2006; Dilger 2007; Hagemann 1999).

Insgesamt ist Selbstreflexion ein wichtiger Prozess, aber es ist wichtig, sich der genannten Grenzen bewusst zu sein und gegebenenfalls Unterstützung von außen zu suchen, um ein umfassenderes Bild von sich selbst zu erhalten. Selbstreflexion ist die Möglichkeit, sich dem Selbst-Sein anzunähern.

1.2 Entwicklungslinien

Der Begriff der Entwicklung ist im organisierten Bildungsprozess eine methodische Konstruktion, die davon ausgeht, dass das jeweils zu Entwickelnde nicht in einer Lehr-Lern-Sequenz gelehrt und erlernt werden kann. Entwicklung als eine spezielle Form des Lernens bedarf Zeit, um das Angestrebte über vielfältige Einzelprozesse zu entwickeln. Man denke bspw. an die Entwicklung hin zu einer Malerin bzw. einem Maler. Interesse, Auseinandersetzung über Stilformen und die Materialien, psychomotorische Fertigkeiten und viele Übungsstunden mit Unterstützung Dritter braucht es, um ein bestimmtes Vermögen der Kunstfertigkeit zu entwickeln. Das so Gelernte kann dann auch evaluiert werden. Entwicklungslinien stellen eine Konstruktion dar, in der systematische aufeinander aufbauende Schritte, nacheinander, aber miteinander korrespondierend, eine Entwicklungslinie bilden. Die so miteinander korrespondierenden Lehr-Lern-Inhalte, die über mehrere Lehr-Lern-Sequenzen eine entwicklungsbedingte Befähigung intendieren, beinhalten neben Wissen und Können ein Werten und Selbstreflexion, wodurch entweder eine übergeordnete berufsbezogene Zielperspektive (bspw. Entwicklung von Metakognition) oder andererseits ein Habit der Persönlichkeitsbildung über das Selbst (bspw. eigene Gesunderhaltung) intendiert wird. Es geht also darum, dass Lehrende mit einer neuen Didaktik-Methodik, die sich über mehrere Lehr-Lern-Sequenzen erstreckt, etwas Neues herausbilden möchten, welches bisher so noch nicht als Entwicklungsvorgang unterstützend in Bildungseinrichtungen systematisch anstrebt wurde.

Dieser Entwicklungsbegriff setzt an der genetischen Ausstattung, den biologischen Entwicklungen, den kulturellen und sozialen sowie den kognitiv-emotionalen Möglichkeiten von Lernern an und bezieht sich auf eine Veränderungsreihe mit mehreren, aufeinander aufbauenden Schritten in Richtung eines höherwertigen Endzustandes bzw. einer ansonsten nicht entwickelbaren/herausbildbaren Befähigung. Ettrich (2000, S. 22) stellt hierzu folgende Kriterien vor:

- Sequentialität: die Veränderung vollzieht sich in einer geordneten Abfolge von Stufen/Stadien/Schritten
- Irreversibilität: die Abfolge dieses Prozesses ist nicht umkehrbaren
- Unidirektionalität: die Veränderungen verlaufen in einer Ausrichtung auf die zu entwickelnde Befähigung

„Die moderne Entwicklungspsychologie versteht die Entwicklung als multifaktorielles Geschehen, berücksichtigt die Erklärung von Entwicklungsunterschieden und bezieht die Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt mit ein“ (Esser/Petermann 2010, S. 10), d. h. dass mit Entwicklungsvorgängen keine Herstellungspädagogik zu verbinden ist, sondern Lehr-Lern-Prozesse initiiert werden, die in Bezug auf den Lerner gelingen, nur teilweise gelingen oder auch kaum

eine Wirkung erzeugen, wenngleich auf die Lerngruppe hin bezogen Effekte feststellbar in Erscheinung treten (sollten). Bei einer unzureichenden Effektstärke innerhalb einer Lernergruppe müsste vor der erneuten Durchführung dieses Entwicklungsprogramms eine Modifikation desselben erfolgen. Die Programm-Evaluation dient damit einer Wirkungs-Überprüfung zur Selbstvergewisserung, mit der Möglichkeit der Zukunftsgestaltung durch Regulation und Steuerung pädagogischer Maßnahmen.

Exemplarisch werden zur Veranschaulichung zwei Entwicklungslinien skizziert:

Bei dem ersten Exempel geht es um die moralisch-ethische Kompetenzentwicklung nach Kohlberg. Sein Entwicklungsprogramm beinhaltete, dass der Lehrende die Lern-Gruppe in einer ethischen Falldiskussion einschätzt, auf welcher der sechs Entwicklungsstufen nach Kohlberg die Lerngruppe argumentiert. Nach Feststellung der entsprechenden Stufe soll dann der Lehrende die sogenannte „Plus 1-Konvention" anwenden, d. h. der Lehrende argumentiert eine Stufe höher als die, die von der Lerngruppe überwiegend angeführt wird. Die These hierbei war, dass die Lerner über eine lange Zeit immer wieder mit konkreten moralischen oder ethischen Fragestellungen in Diskussionen verwickelt werden und sich durch die Plus 1-Konvention die moralisch-ethische Argumentationsfähigkeit der Lerner sukzessiv qualitativ verbessert. Die Plus 1-Konvention besagt damit, dass Menschen am besten durch Argumente lernen, die eine Stufe über ihrem aktuellen Entwicklungsstand liegen (vgl. Detjen 2000, S. 303–335).

Das zweite Exempel betrifft die Sprachförderung von Schülern und Schülerinnen, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben. Das Mercator-Institut für Sprachförderung, das Deutsche Institut für Internationale pädagogische Forschung (DIPF) und das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) koordinieren eine Bund-Länder-Initiative zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung: Das Programm „Bildung durch Sprache und Schrift" (BiSS) verfolgt das Ziel, dass durch Sprachfördermaßnahmen in den einzelnen Institutionen die sprachliche Entwicklung vom Kindergarten bis zum Schulabschluss besser aufeinander abgestimmt und die Entwicklung des Sprachverstehens, des Sprechens als auch der Lesekompetenz von Personen, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben gefördert wird.

In Anlehnung dieser Projekte hat Frau Maria M. Reißner in ihrer Masterarbeit im Studiengang Pflegepädagogik 2024 eine Konzeption der Sprachförderung in der Pflegeausbildung zum Thema „Sprachsensibel unterrichten: Ein praxisorientiertes Konzept für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache in der Pflegeausbildung" vorgelegt, welches im Kern die Entwicklung des Sprachverstehens und der Sprachfähigkeit im Pflegeunterricht durch Pflegepädagogen gefördert werden kann. Die Interventionen bestehen hier bspw. darin, dass die Lehrenden den Sprechanteil der Auszubildenden im Unterricht signifikant erhöhen, bei Textarbeit das jeweilige Lese- und Sprachverstehen bewusst erfragen, ein besseres

Verstehen der Fach-Texte und Fachsprache dadurch versuchen zu erreichen, dass die Lehrenden zur Ausübung einer Switch-Funktion, dem Wechsel zwischen der Herkunftssprache und Deutsch als Zweitsprache, zu einem besseren Verstehen und Sprachgebrauch anregen. Ferner sind die Medien dergestalt zu konzipieren, dass Sprachtransformationen möglich werden.

Didaktisch, also auf der Ziel-Inhaltsebene, können diese Themen und viele mehr einzeln in Entwicklungslinien überführt werden. Beispielsweise wie in diesem Buch vorgestellt

- die Metakognition
- das Lernen lernen
- die Interaktion, Kommunikation und Beratung
- der Umgang mit Vorurteilen/Verschwörungstheorien
- das verantwortliche Handeln
- der Umgang mit Künstlicher Intelligenz

Weitere Themen sind bspw.:

- die eigene Gesunderhaltung
- die Entwicklung der Sprach- und Argumentationsfähigkeit
- die Emotionsarbeit
- das strategische Handeln im Kontext der Beruflichkeit in Pflege- und Gesundheitsorganisationen und der Berufspolitik
- …

Alle diese und ähnliche Themen eint, dass sie nicht nur, aber auch für die Berufstätigkeit nützlich (Utilität) sind. Vielmehr geht es bei diesen Themen um eine Bildung des Selbst nach dem humanistischen Ideal als pädagogisches Regulativ (vgl. Heffels 2009, S. 131–160). Dies bedeutet, dass der Einzelne in Auseinandersetzung mit diesen Themen sein Selbst entfalten kann. Im Gegensatz zu rein funktionalen Bildungsansätzen betont die humanistische Bildung die aktive Rolle des Individuums bei seiner eigenen Bildung, die darauf abzielt, individuelle Potenzial zu entfalten (Aufklärung), mit den Informationen kritisch, aber wahrhaftig umzugehen, in Solidarität mit anderen Menschen, dem Schutz allen Lebendigens sowie der Natur, verantwortungsbewusste Entscheide treffen zu können und sein Leben eigenständig wertig und sinnhaft zu gestalten. Bildung ist nach Lederer (vgl. 2014, S. 108–118; Heffels 2007, S. 9–42) ein umfassendes Konzept, das auf die ganzheitliche Entwicklung des Menschen abzielt und einen eigenständigen Wert besitzt. Kompetenz hingegen ist stärker zweckgebunden und orientiert sich an der praktischen Handlungsfähigkeit in spezifischen sozialen oder beruflichen Kontexten. Beide Begriffe sind nicht vollständig inkompatibel, aber sie repräsentieren unterschiedliche Perspektiven auf Lernen und Entwicklung. Kompetenzen

2. Techniken der Selbstentwicklung

2.1 Techniken der Selbstentwicklung: Metakognition

Metakognition spielt in der heutigen (Berufs-)Pädagogik eine bedeutsame Rolle (vgl. Reetz 1996, S. 183 f.; Busian/Pätzold 2002, S. 223 ff.). Denn Lernende sollen auch dazu befähigt werden, ihre eigenen Denk- und Empfindungsprozesse wahrzunehmen, zu überwachen, zu reflektieren und gezielt zu steuern. Durch diese Befähigung des Über-Denkens des schon gedachten und erlebten als Metakognition wird die Möglichkeit eröffnet, dass Lernende „sich zu sich selbst" und ihr „Handeln" reflektierend erkennen und steuern lernen. Aus professionstheoretischer Sicht ist in der Pflegepraxis die Selbsterkennung „Was weiß ich über mich?" und „Was weiß ich über die zu bewältigende Aufgabe?" als Handlungsgrundlage zur Bewerkstelligung komplexer Handlungssituationen notwendig (vgl. Overmann 1999; Krell 2017).

Aus (berufs-)pädagogischer Sicht stellt sich die Frage: Wie kann diese Befähigung didaktisch-methodisch im theoretischen Unterricht sukzessive vermittelt, besser gesagt, herausgebildet werden. Diese spezielle Art des Reflektierens erfordert ein methodisches Vermögen, welches aber von der Person in der jeweiligen Situation durch das metakognitive Überdenken inhaltlich ausgestaltet wird und somit in die personale Kompetenz mündet. Sie ist es, die sich selbst und die Wissensbestände sowie Prozessfragen zur Bewerkstelligung ihrer Aufgabe(n) authentisch klären kann.

Nach Abgrenzung und Klärung des Gegenstandes der Metakognition, mit seinen Facetten, ist darzustellen, wie Metakognition in der pflegerischen Aus-, Fort- und Weiterbildung konkret didaktisch-methodisch angewandt werden kann, um die Herausbildung dieser personalen Kompetenz von Pflegefachpersonen zu initiieren. Abschließend findet eine Erörterung darüber statt, inwieweit dieser Prozess der Metakognition in Zusammenhang mit der (ideellen) Vorstellung von Bildung zwischen Utilität und Humanität einzuordnen ist (vgl. Heffels 2008).

2.1.1 Metakognition in Abgrenzung zu anderen Arten des Lernens

Nach Kant (KrV B 848-B 860) kann man über alles Nachdenken: die Welt, die Politik, die Religion, seinen Tagesablauf, seine Ernährung, was einem wichtig und wertig ist usw. Diese „alltags-philosophische Exkurse" führt zu einem Meinungswissen, einem situativ im Hier und Jetzt zu verortendes unsicheres

„Für-Wahr-Halten". Das Meinungswissen ist nicht zu unterschätzen, stellt es als Denkleistung doch eine mit Kreativität einhergehende subjektive Überzeugungsgewissheit her. Dieses Meinen ist jedoch subjektiv instabil und nicht hinreichend objektiv abgesichert (ich meine). Anders als beim Glauben, besteht hier eine subjektive Gewissheit bei gleichzeitiger objektiver Ungewissheit. Glaube heißt damit, ich weiß es nicht genau. Hingegen ist das (wissenschaftliche) Wissen ein objektives, gesichertes (evidentes) Wissen, welches nach Popper (1991) so lange existiert, bis ein anderes Wissen an seiner Stelle tritt. Während das Meinen und Glauben an konstruktivistische Denkvorgänge gebunden sind, bezieht sich das Wissen auf kognitivistische Denkvorgänge (vgl. Reinmann 2013, S. 93–103), welche auf Einsicht und Nachvollziehbarkeit beruhen. Jedoch muss dieses Wissen nicht subjektiv geteilt werden (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Kants Begriffsklärung von Glauben, Wissen und Meinen

	Subjektiv	**objektiv**	**Lernprozess**
Meinen ist	… nicht sicher	… nicht sicher	konstruktivistisch
Glauben ist	… sicher	… nicht sicher	konstruktivistisch
Wissen ist	… bedingt sicher	… sicher	kognitivistisch

Quelle: Eigene Darstellung

Im berufspädagogischen Unterricht nach der Kultusministerkonferenz (2021) soll nicht nur „Wissen" vermittelt werden, sondern der Lerner soll nach Schön (1983) als reflektierter Praktiker mit einer Handlungsentwurfskompetenz nach Benner (2016 a und b) ausgebildet werden. Schön versteht unter einem reflektierten Praktiker jemand, der in der Lage ist, nicht nur qualifiziert nach Regelwissensbeständen zu handeln, sondern kompetent ist, d. h. er integriert das Fallverstehen mit Fachwissen in organisationalen Zusammenhängen und entwickelt begründete adäquate Lösungen auch in Bezug auf das Sinn- und Wertverständnis der Klienten. Hierzu benötigen die Lernenden ein methodisch systematisches Verfahren, welches die Wissensbestände in einen Handlungsplan überführt. Die Kultusministerkonferenz beschreibt dies für die Berufsbildung dergestalt:

> „Gegenüber dem traditionellen fächerorientierten Unterricht stellt das Lernfeldkonzept die Umkehrung einer Perspektive dar: Ausgangspunkt des lernfeldbezogenen Unterrichts ist nicht mehr die fachwissenschaftliche Theorie, zu deren Verständnis bei der Vermittlung möglichst viele praktische Beispiele herangezogen wurden. Vielmehr wird von beruflichen Aufgaben- oder Problemstellungen ausgegangen, die aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelt und didaktisch aufbereitet werden. Das für die berufliche Handlungsfähigkeit erforderliche Wissen wird auf dieser Grundlage generiert" (S. 11).

Folglich sind zwei unterschiedliche berufspädagogische Stränge im Zusammenhang mit der Vermittlung einer modernen berufspädagogischen Kompetenzbildung zu integrieren und hervorzuheben. Zum einen, eine auf reale Arbeitsprozesse hin orientierte fächerübergreifende Lehr-Lerngestaltung und zum anderen, eine Lehrgestaltung, die die Lernenden dazu befähigt, ihr berufliches Handeln selbstkritisch reflektierend zu gestalten. Lehrende sind folglich gefordert, neben einer generalistischen Befähigung der Pflegefachpersonen für alle Handlungsfelder der Pflege und Adressatengruppe ihre Lehr-Lern-Gestaltung zu modifizieren. Darüber hinaus sind Lernprozesse zu initiieren, die die metakognitiven Vorgänge im Lernenden herausbilden. Kompetentes Handeln bedarf somit der Anlehnung an konkret generalistische Arbeitsprozesse und die Initiierung selbstreflexiver Steuerungspotenziale der Auszubildenden in den Pflegeberufen.

Exemplarisch kann der Implikationszusammenhang zwischen der Vermittlung eines generalistisch ausgerichteten Arbeitsprozesswissens mit der Initiierung metakognitiver Befähigung von Lernenden wie folgt an einer Fallsituation demonstriert werden:

Stellen Sie sich folgende Pflegesituation in einem Krankenhaus der inneren Abteilung vor:

Eine Pflegefachkraft betreut eine zu pflegende Person mit einem linksseitigen Apoplex. Die zu pflegende Person, Hr. M., 3. Tag nach Insult, 56 Jahre alt, Lehrer, Rechtshänder, kann seinen rechten Arm nur mit Mühen bewegen. Das rechte Bein ist schlaff. Des Weiteren ist der rechte Mundwinkel nach unten verzogen und die Aussprache kaum verständlich. Hr. M. soll sich am Waschbecken, während die Pflegefachperson das Bett richtet, das Gesicht, die Hände und den Oberkörper waschen. Während die Pflegeperson das Bett richtet, beobachtet sie zugleich, dass Hr. M. ständig nur die linke Hand unter dem Wasserstrahl herführt. Auf Nachfrage der Pflegefachperson „klappt es?“ antwortet Herr M., sehr verwaschen, angestrengt und kaum verständlich „bin … Elen!“

In der Vermittlung eines generalisierten Pflegewissens sind die Pflegepädagogen gefordert, darauf zu achten, dass die zur Bewerkstelligung notwendigen Qualifikationen für eine derartige Pflegesituation vermittelt werden: hier bspw. den Transfer vom Bett in den Rollstuhl und zurück, die klinische Beobachtung und psychische Einschätzung des Patienten, die Planung und Ausführung der Ganzkörperpflege bzw. Teilpflege am Waschbecken unter realen Bedingungen und vieles mehr. Metakognitiv könnte das Phänomen, dass der Patienten anstelle der durchzuführenden Teilkörperpflege nur die linke Hand unter dem Wasserstrahl hin und her bewegt und auf die Frage „Klappt es?“ mit „bin … elen“ antwortet.

Der metakognitive Denkvorgang richtet seinen Blickpunkt auf das im Lernsubjekt vorhandene Wissen, seine Erfahrungen, seine Werthaltungen und seine Gefühle. Das Tun wird unterbrochen, um in einem Reflexionsvorgang – einem Nachdenken über folgende Fragen – sich Klarheit zu verschaffen (siehe Abb. 3):

- Was weiß ich? Kann ich das Phänomen zuordnen, erklären?
- Worum geht's in dieser Situation? Was ist wichtig und wesentlich?
- Wie geht's mir und den/der anderen Person/en in dieser Situation?
- Was und wie soll ich vorgehen/tun? Wie kann man in dieser Situation handeln?

Abb. 3: Analytisch werden metakognitive Denkvorgänge unter Berücksichtigung der Theorieführung (vgl. Harms 2007) in vier Bereiche eingeteilt

Metakognition			
Deklaratives Wissen	Prozedurales Wissen	Episodisches Wissen	Metakognitive Empfindungen
Wissen über … meine Person … andere Personen … der/den Aufgabe/n … die Strategie/n … die Organisation … Kooperation/ Macht	Vermögen … zum Lernen … zum gezielten, planvollen Handeln … zur Evaluierung … zum strategischen und verständigungsorientiertem Handeln	Erinnerung und Vergegenwärtigung der persönlichen Erlebnisse, persönlicher Werthaltungen und der Achtsamkeit sich und anderer Menschen sowie der Natur und Politik gegenüber	Sind Gefühle, die vor oder während der Ausführung einer Maßnahme auftreten können, und das Subjekt zum „Nach- und Überdenken" des Initiierten auffordert.
Was weiß ich (nicht)?	Was und wie soll ich etwas tun?	Was ist wichtig, wesentlich und was wird erwartet?	Wie deute ich meine und die Gefühlslage anderer?

Quelle: eigene Darstellung

Während bei der Vermittlung von Wissens- und Könnensbestände der Lehrende den Lernweg inhaltlich methodisch – didaktisch mit einer Zielperspektive der Aneignung objektiver Wissens- und Könnensbestände vorstrukturiert, tritt bei der Herausbildung metakognitiver Fähigkeiten ein subjektorientierter Blick -des systematisch darüber Nachdenkens – in Erscheinung. Der Lehrende kann das „darüber nachdenken" anregen, aber die daraus resultierenden Ergebnisse nicht vorhersehen. Der Lernende wird aufgefordert „bewusster wahrzunehmen, … über [etwas] nachzudenken sowie [sein Handeln] intentional zu überwachen, zu steuern und zu bewerten" (Christmann 1999, S. 10). Im Blickpunkt der Metakognition treten mithin die eigenen Empfindungs- und Denkvorgänge in Auseinandersetzung, mit einer Aufgabe. Am Beispiel die Berücksichtigung objektiver Wissensbestände z. B. zur Erkennung, Differenzierung und Bearbeitung von Ataxie/Apraxie, Aphasie und der psychischen Situation des Patienten. Der Lernenden könnte über die Metakognition erkennt, was er weiß bzw. wo Lücken vorliegen. Zur Aufarbeitung von Wissenslücken könnte der Lerner auf das metakognitive Konzept des Lernen lernens zurückgreifen. Im Bereich der Kommunikation wäre ein Prozesswissen erforderlich, wie die Pflegefachkraft mit der Aphasie und über das Sprach-Verstehen mit dem Befinden von Herrn M. umgehen kann.

Ferner könnte der Lerner mit Kolleginnen und Kollegen über die Angemessenheit pflegetherapeutischer Maßnahmen sprechen, um sein Erfahrungswissen zu erweitern. Metakognition ist damit eine Chance zur Selbsterkennung und zur Selbststeuerung. Diese ist jedoch an Grundlagen und Voraussetzungen gebunden. Grundlage meint ein Fundament, von dem der Lernende ausgeht, das sind seine Wissens- und Könnensbestände, seine Intelligenz, seine Werthaltungen, Eigenschaften und Gewohnheiten. Diese Grundlagen sind zugleich die Voraussetzungen zur Gestaltung neuer Lernprozesse.

2.1.2 Grundlage und Voraussetzungen von Metakognition

Das gewordene Vermögen des Lerners, als das zurzeit vorhandene Kapital des Lerners, ist zugleich auch die Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit den neuen Lehr-Lern-Prozessen. Der Lerner nimmt mit seinem Vermögen diese neuen Situationen wahr, ordnet diese ein, bewertet sie und kann Maßnahmen (begründet) ableiten. Das metakognitive Denken setzt an das wahrgenommen-gedachte oder/und wahrgenommen-gefühlte an und bedarf einer ernsthaften Suche nach dem, was das objektive oder hermeneutisch Wesentliche ist. Bevor auf die didaktische Perspektive und methodische Vorgehensweise eingegangen, sind drei wesentliche Aspekte Voraussetzungen, die zugleich auch die Grundlage sind, anzuführen.

- Wahrnehmungsfähigkeit und Verstand
  Der Wahrnehmungsprozess bezeichnet die Aufnahme sinnlich wahrnehmbarer Informationen und die damit beginnende gestaltende Verarbeitung. Hierbei ist die Wahrnehmung primär ein unwillkürlicher Vorgang, der permanent erfolgt, jedoch durch einen fließenden Übergang durch Aufmerksamkeitshinwendung in eine gezielte Fokussierung übergehen kann. So kann bspw. auf einem Wanderweg inmitten vieler Umweltreize eine Sonnenblume besonders auffallen. Wobei die Benennung Sonnenblume ein Produkt des Verstandes ist, womit sie exakt benannt und von anderen Dingen unterschieden werden kann. Wahrnehmung und die Verarbeitung von Wahrnehmungsreizen und deren Benennung sind an kognitiven Prozessen gebunden. Ohne die entsprechende Begrifflichkeit fehlen einem buchstäblich die Worte, das auszudrücken, was man wahrgenommen hat. Der Vorgang der Wahrnehmung und seine Deutung sind Vorgänge, die vom Subjekt gestaltet werden und mit vielfältigen Wahrnehmungs-Deutungs-Problemen (Fehlern) einhergehen (können).
  Die Bedeutsamkeit von Wahrnehmungsleistungen im sozialen Miteinander ist unbestreitbar und findet permanent statt. Menschen werden beobachtet und eingeschätzt. Zwei miteinander verschränkte Vorgänge mit unterschiedlichen Inhalten. Die Beobachtung bezieht sich auf ein