

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen,
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märtens**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale
Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 17/2011

Ein Kompetenz-Performanz-Training
an den Berufsbildenden Schulen in Holzminden
am Beispiel der Berufsfachschulklasse Pflegeassistentz¹

Kristin Launhardt-Petersen

¹ Aus der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen
<mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de), Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>

Inhalt

Einleitung

1 Berufsfachschule Pflegeassistenz (BFS-PA)

- 1.1 Die BFS-PA an den berufsbildenden Schulen (BBS) in Holzminden
- 1.2 Etablierung der BFS-Pflegeassistenz
- 1.3 Organisation der Ausbildung
- 1.4 Berufsbild Pflegeassistenz
- 1.5 Schulische Anforderungen
- 1.6 Team der Lehrkräfte in der BFS-Pflegeassistenz

2 Spezifische Merkmale der Zielgruppe des Kompetenz-Performanz-Trainings

- 2.1 Demoskopische und psycho-soziale Aspekte
- 2.2 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

3 Kompetenz und Performanz - das Lernen aus Integrativer Sicht

4 Fünf sukzessive Module des Kompetenz-Performanz-Trainings im Verlauf eines Schuljahres

- 4.1 Erstes Modul: Orientierung geben
- 4.2 Zweites Modul: Beobachtungsphase und Beratung
- 4.3 Drittes Modul: Selbstverantwortliches und effektives Lernen lernen
Exkurs Coaching
- 4.4 Viertes Modul: Instrument des Einzelcoaching
- 4.5 Fünftes Modul: Förderunterricht

5 Auswertung des Kompetenz-Performanz-Trainings

- 5.1 Aussagen zur Befragung der Klasse PA 1
- 5.2 Aussagen zur Befragung der gecoachten Schülerinnen und Schüler
- 5.3 Aussagen zur Befragung der Lehrkräfte der PA 1

6 Vorläufiges Fazit

7 Schlussfolgerungen für eine schulweite Implementierung

7.1 Weiterbildung von Lehrkräften

Literatur

Einleitung

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen Schülerinnen und Schüler, die eine Ausbildung als Pflegeassistenten in einer Berufsfachschulklasse absolvieren. Die zweijährige Ausbildung findet in der Schule und in Einrichtungen der Pflege statt. Die Absolventinnen und Absolventen dieser neuen Ausbildung, die in Niedersachsen konzipiert wurde, werden vom Pflegemarkt außerordentlich gut angenommen. Allerdings sind die Anforderungen der Ausbildung so hoch, dass 29.8% (Erhebung des Kultusministeriums in Hannover Stand 2011) der Schülerinnen und Schüler (SuS) die Abschlussprüfung nicht bestehen. An der BBS Holzminden liegt die Durchfallquote sogar noch leicht über dem Durchschnitt. Andererseits haben alle SuS, die die Prüfung in unserer Schule bestanden haben, bisher einen Arbeits- oder weiterführenden Ausbildungsplatz gefunden. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, ein Konzept zu entwickeln, das dazu beiträgt, dass die Durchfallquote signifikant gesenkt werden kann. Eine Verminderung der Durchfallquote ist nicht nur für den individuellen Schüler von eminenter Bedeutung sondern auch für den Arbeitsmarkt im Bereich der Pflege, auf dem ein Mangel an qualifizierten Kräften besteht. Schließlich schlagen lange Ausbildungszeiten mit häufigen Wiederholungen bzw. neuen Ausbildungen auch gesamtwirtschaftlich negativ zu Buche.

Als Beratungslehrerin der Georg-von-Langen-Schule gehört es zu meinen Aufgaben, an einem Förderkonzept der Schule mitzuarbeiten das u.a. das Ziel verfolgt, die Durchfallquote insgesamt zu senken. Die Anzahl der Wiederholer einer Klasse wird in einer so genannten Kennziffer zusammengefasst. Diese ist ein Parameter mit dem in Zukunft die Effektivität von Unterricht und die Leistungsfähigkeit einer Schule in Niedersachsen insgesamt gemessen werden soll.

Die Begrifflichkeit „Förderkonzept“ soll im Weiteren nicht mehr verwendet werden, weil die Konnotation des Begriffs „Förderung im schulischen Bereich“ i.d.R. nur die Defizite im kognitiven Bereich fokussiert.

In meiner Funktion als Beratungslehrerin habe ich für die Berufsfachschulklasse (BFS) -Pflegeassistenz ein Trainings-Konzept entwickelt, das aus fünf Modulen besteht, die im Laufe des Schuljahres aufeinander aufbauen. Diese wurden im vergangenen Schuljahr 2010/11 erstmalig erprobt. Das Ziel all dieser Module ist eine Erweiterung der „Kompetenz“ und der „Performanz“ der Schülerinnen und

Schüler (Petzold, 2004; Definition s.u.). Dieses Konzept greift also viel weiter als herkömmliche Förderprogramme, die „nur“ eine Verbesserung schulischer Leistung im Blick haben. Es geht hier darum, kognitive, emotionale und psychosoziale Fähigkeiten der SuS weiter zu entwickeln. Ziel ist, die Schülerinnen und Schüler (SuS) zu befähigen, selbst gesteckte Ziel zu formulieren und sie zu realisieren. Die Selbststeuerung und Selbstorganisation individuellen Lernens soll zu der Erfahrung der Selbstwirksamkeit bei jedem einzelnen Schüler führen. Eines der fünf Module ist das Instrument des Einzelcoachings von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Darauf wird in der Arbeit ein besonderer Schwerpunkt gelegt. Es stellt sich dabei auch die Frage, ob das Format „Coaching“, das in einem völlig anderen Kontext als in Schule entstanden ist, überhaupt auf diese übertragbar ist.

Auf der Suche nach Erfahrungen in diesem Bereich, stieß ich auf die berufsbildende Schule in Hann. Münden, die als einzige Schule in Niedersachsen seit kurzem im Schüler-Coaching engagiert ist und nahm Kontakt auf. An die dortigen Erfahrungen konnte ich gut anknüpfen.

Bei der Bearbeitung des Training-Konzepts für die BFS-Pflegeassistenz war mir wichtig, dass dem Team der Lehrkräfte nicht „mal wieder“ ein ganz neues Programm präsentiert wird, sondern dass ansatzweise bestehende Maßnahmen mit neuen verknüpft und zu einem Gesamtkonzept geformt werden.

Die Überlegungen für dieses ganz spezifische schulische Kompetenz- und Performanz-Training sind auch auf dem Hintergrund einer breiten pädagogischen Diskussion zu sehen. Der „PISA-Schock“ hat eine Welle neuer Unterrichtskonzepte auf dem Hintergrund lernpsychologischer Erkenntnisse hervorgebracht. Das „Lernfeldkonzept“ im berufsbildenden Bereich, das die Komplexität beruflicher Realität in den Fokus des Unterrichts stellt, (s. 1.5) ist heute Standard. Am Bildungshorizont zeichnet sich noch eine weitere Entwicklung ab. Das Stichwort „Individualisierung von Unterricht“ gibt hier die vorherrschende Richtung an. Das beinhaltet, dass individuelle Lernvoraussetzungen in den Fokus genommen, dass „Kompetenzprofile“ (Scherpe al.2010,19-21) der SuS erstellt werden.

„Am 26. März 2009 hat die Bundesrepublik Deutschland die sog. UN-Behindertenkonvention ratifiziert. Mit dieser Ratifizierung hat Deutschland ein rechtsverbindliches Bekenntnis für ein „inklusives Bildungssystem“ abgegeben.“

(Wolff 2011,259). Diese zukünftige Entwicklung im deutschen Bildungssystem ist mit einem weiteren wichtigen Begriff der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion verbunden, dem der Differenzierung – differenzierte Aufgaben mit differenzierten Anforderungsniveaus in unterschiedlichen Lerntempi.(Reh 2011,2) Heterogene Lerngruppen sind im berufsbildenden Bereich aber schon seit langem Realität und spielen in der Didaktik eine Rolle. Die fünf Kompetenz-Performanz-Module leisten einen praktischen Beitrag zur gegenwärtigen pädagogische Entwicklung.

Im vergangenen Schuljahr wurden die fünf Trainingsmodule in der BFS-Pflegeassistenten durchgeführt. Am Ende des Schuljahres fand eine Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte zu ihren Einschätzungen der fünf Module statt. Die Hypothese, dass die intensive Begleitung / Beratung und das Coaching von SuS Auswirkungen auf die Atmosphäre in der Klasse hat, wird anhand einer kleinen Befragung überprüft. Auch mögliche Auswirkungen auf die Beziehungen der SuS untereinander und ihre Beziehung zu den Lehrkräften wird hinterfragt. Diese Faktoren werden als förderliche Rahmenbedingungen angesehen zur Selbststeuerung und Selbstorganisation individuellen Lernens.

Es handelt sich dabei allerdings nicht um eine Befragung im sozialwissenschaftlichen Sinn sondern eher um ein Stimmungsbild.

Schüler und Schülerinnen und auch Lehrkräfte haben ihre schriftliche Einwilligung gegeben, dass ihre Aussagen anonymisiert verschriftlicht werden dürfen. Auch der Schulleiter der Georg-von-Langen-Schule hat zugestimmt, dass die Ergebnisse des Trainingprogramms in der BFS-Pflegeassistenten veröffentlicht werden können.

Schließlich wird die Frage überprüft, ob eine veränderte, eigenverantwortliche Arbeitshaltung bei SuS zu einem höheren Schulerfolg führt, also die Durchfallquote senkt.

Am Schluss wird in der Arbeit ansatzweise angezeigt, unter welchen Bedingungen die fünf Module auch auf andere Klassen und Schulformen übertragen werden können.

Eine weitere Frage, die aber nicht im Fokus dieser Arbeit steht und nur am Rande gestreift wurde ist die, ob ein intensives Training auch Auswirkungen auf die Lehrkräfte in der Klasse im Sinn einer psychischen Entlastung hat.

1. Berufsfachschule Pflegeassistenz

1.1 Die Berufsfachschule Pflegeassistenz an den berufsbildenden Schulen (BBS) in Holzminden

Die Georg-von-Langen-Schule - BBS Holzminden bezeichnet sich als regionales Kompetenzzentrum für berufliche Bildung. Die Schule hat ca. 2100 Schülerinnen und Schüler (SuS). Es können alle schulischen Abschlüsse erworben werden vom Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife. Des Weiteren werden zahlreiche Berufsausbildungen in vollschulischer oder Teilzeitform angeboten. Es sind ca. 120 Lehrerinnen und Lehrer in der Schule tätig. Organisatorisch verfügt die Schule über sechs Abteilungen. Diese sind überwiegend nach Berufsfeldern gegliedert.

Die Berufsfachschule Pflegeassistenz (BFS-PA) gehört zu der Abteilung III, die eine Reihe von Berufsfeldern umfasst: Pflege (Altenpflegerin/pfleger, Pflegeassistent/in), Gesundheit (Medizinische und zahnmedizinische Fachangestellte/r), Sozialpädagogik (Sozialassistent/in), Körperpflege (Frisör/in), Ernährung / Hauswirtschaft (diverse Berufseinstiegsklassen und Ausbildungsberufe: Bäcker/in, Fleischer/in, und Verkäufer/innen der Bäckerei und Fleischerei), Gastronomie (Hotelfachmann/frau, Restaurantfachmann/frau, Koch/Köchin).

1.2 Etablierung der BFS-Pflegeassistenz

Vor sechs Jahren wurde in Niedersachsen die schulische Berufsausbildung Pflegeassistenz eingerichtet. Vier Jahre lang wurde sie in einem Schulversuch in vier Schulen auf Inhalt und Akzeptanz durch Einrichtungen der Pflege getestet. Die BBS Holzminden war eine der vier Schulen. Es galt einen ganz neuen Beruf im Pflegebereich zu etablieren. Grundsätzliche Überlegungen dazu waren, dass aufgrund des sich verschärfenden Mangels an so genannten examinieren Pflegefachkräften (Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege), eine Entlastung dieser Berufsgruppe durch geschulte Assistenzkräfte erfolgen könnte. Eine weitere Überlegung war es, dass in Zukunft keine angelernten Kräfte mehr in Einrichtungen der Pflege tätig sein sollten.

Schließlich führten bildungspolitische Überlegungen zu der Überzeugung, dass Hauptschulabsolventen das Angebot einer vollschulischen Ausbildung erhalten sollten, da ihr Ausbildungschancen auf dem Arbeitsmarkt relativ schlecht sind.

1.3 Organisation der Ausbildung

Es handelt sich um eine zweijährige schulische Ausbildung. Sie umfasst einen berufsübergreifenden Bereich mit den Fächern: Deutsch / Kommunikation, Englisch / Kommunikation, Mathematik, Politik, Sport, Religion. Ein berufsbezogener Bereich – Theorie umfasst die Fächer: Arbeits- und Beziehungsprozesse, Unterstützung des Menschen, Pflege von Menschen, optionale Lernangebote. Der berufsbezogene Lernbereich – Praxis mit 960 Stunden Tätigkeit in Einrichtungen der Altenpflege, der Heilerziehungspflege und in Krankenhäusern schließt das Curriculum ab.

Neben einer Berufsausbildung kann der Sekundarabschluss I erlangt werden, der zur Berechtigung führt, die Alten-, Kranken- oder Heilerziehungspflegeausbildung zu durchlaufen oder die Fachoberschule Klasse 12 zu besuchen.

Die Ausbildung ist so organisiert, dass die SuS im Wechsel immer vier bis sechs Wochen im Schulblock sind mit ca. 30 Unterrichtsstunden / Woche und dann für ca. vier Wochen einen Praxiseinsatz in einer Einrichtung haben mit thematischem Schwerpunkt. Eine Mentorin, ein Mentor und eine begleitende Lehrkraft der Schule, die die Leistungsüberprüfung in der Praxis übernehmen, stehen zur Verfügung.

Bevor SuS in die Ausbildung aufgenommen werden, findet mindestens ein Bewerbungsgespräch mit Lehrkräften statt, bei dem es darum geht, die Motivation für die Berufswahl zu ergründen und die Unterstützung durch Eltern oder Erziehungsberechtigte einzufordern. Nur 50% der Bewerber und Bewerberinnen werden in die Ausbildung aufgenommen.

1.4 Berufsbild Pflegeassistentenz

Pflegeassistenten arbeiten unter der Anleitung von examinierten Fachkräften im Bereich der Betreuung, der Versorgung und der Pflege in stabilen Pflegesituationen. Zielgruppen der Versorgung und Betreuung sind schwerpunktmäßig Senioren mit Hilfebedarf und Menschen mit einer Behinderung, die alleine leben und Unterstützung bei der täglichen Körperpflege, beim Einkaufen, der Nahrungszubereitung aber auch der Freizeitgestaltung brauchen. Im Bereich der stationären Altenhilfe arbeiten die Pflegeassistenten in der Betreuung schwerpunktmäßig mit dementiell erkrankten alten Menschen. Die pflegerischen Tätigkeiten finden hauptsächlich in stationären Einrichtungen statt. Die Pflegeassistenten übernehmen hier die Grundpflege (Ganz- und Teilkörperwaschung), Essen anreichen sowie alle weiteren pflegerischen Maßnahmen, die keine medizinische Indikation haben wie Spritzen, spezielle Verbände etc.

Pflegeassistenten arbeiten also sowohl im Altenheim oder Krankenhaus oder im Privathaushalt älterer Menschen mit Unterstützungsbedarf. Sie können als Angestellte von Einrichtungen oder beim ambulanten Pflegedienst arbeiten oder auch als Selbständige. Ihre Klienten sind immer unterstützungsbedürftige, meist multimorbide Menschen.

1.5 Schulische Anforderungen

Die Ausbildung Pflegeassistentenz umfasst zwei Jahre Ausbildung. In diesem kurzen Zeitraum werden die SuS mit einer großen Fülle für sie ganz neuer Inhalte konfrontiert. In der Theorie sind das medizinisch-pflegerische Inhalte, kommunikationspsychologische und gerontologische Inhalte sowie Ernährungslehre. Aber auch kreative Übungen im Bereich Betreuung oder der Hauswirtschaft werden durchgeführt. Dazu kommen die allgemeinbildenden Fächer. In allen Bereichen müssen zahlreiche Leistungsüberprüfungen (Klassenarbeiten, Referate, Übungen, Hausarbeiten) bestanden werden. Da die SuS in Blöcken von ca. sechs Wochen in der Schule sind, ballen sich die theoretischen Leistungskontrollen in diesen Zeiträumen. Die SuS aus der Hauptschule sind weder an diese Stofffülle noch an das Tempo gewöhnt - geschweige

denn daran, Inhalte zu Hause nachzuarbeiten oder neue Inhalte auszuarbeiten.

Wie schon in 1.3 dargestellt, finden sich im Curriculum nicht die klassischen Fächer der Pflegeausbildung (medizinische Grundlagen, Gesprächsführung etc.). Sie sind dem Lernfeldkonzept gewichen. Hierbei geht es um komplexe Lehr-Lern-Arrangements, die vom Lehrkräfteteam entwickelt wurde und an denen die Lehrkräfte idealerweise gleichzeitig arbeiten. Das Lernen orientiert sich immer an Prozessen des beruflichen Handelns. Inhalte werden nicht deduktiv erarbeitet sondern induktiv, d.h. die Komplexität der pflegerischen Situation wird anhand von Fallbeispielen sukzessive reduziert und erhellt. (Rüller 2010, 22-23) Dieser Ansatz ist den SuS von ihren herkömmlichen Schulen nicht bekannt und er erscheint den SuS zu Beginn immer sehr unübersichtlich und verunsichert sie.

Neben der Vermittlung von theoretischen Inhalten ist es mindestens genauso wichtig, die Sozialkompetenz der SuS zu fördern und die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt zu unterstützen. Dies ist eine sehr große Herausforderung für das Team der Lehrkräfte da die SuS was die Sozialkompetenz angeht, ein sehr heterogenes Bild aufweisen.

Die Ausbildung endet mit einer Prüfung, die sich aus drei schriftlichen Klausuren und einer praktischen Prüfung in einer Einrichtung zusammensetzt.

1.6. Team der Lehrkräfte in der BFS-Pflegeassistenz

Seit Anbeginn der Ausbildung wurde großer Wert darauf gelegt, dass das Team der unterrichtenden Lehrkräfte keinen Wechsel in den Personen hat (so wie es in anderen Schulformen üblich ist). D.h. fast alle Lehrkräfte, insgesamt sieben, unterrichten seit sechs Jahren in diesem Ausbildungsgang und haben in der Pilotphase sehr zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der Ausbildung und des daraus folgenden Berufsbildes in Niedersachsen beigetragen. Das Engagement der Lehrkräfte ist weit überdurchschnittlich was die Bereitschaft angeht, einzelne SuS im Unterricht oder im Praxiseinsatz zu unterstützen. Es finden häufig außerhalb des Unterrichts Gespräche mit SuS statt. Die Atmosphäre im Team ist geprägt durch gute Kommunikation, Innovation und Engagement. Das ist auch die Grundlage dafür, dass immer

wieder gemeinsame Lernsituationen entwickelt werden (eine Art Projekt zu einem Thema an dem alle Fachrichtungen beteiligt sind).

Auch der Kontakt zu den Einrichtungen in denen die SuS ihren Praxiseinsatz haben, ist engmaschig.

Für das zusätzliche Engagement – außer im Bereich der Praxisbetreuung – bekommen die Lehrkräfte keine zusätzlichen Verfügungsstunden.

2 Spezifische Merkmale der Zielgruppe des Kompetenz-Performanz-Trainings

2.1 Demoskopische und psycho-soziale Aspekte

In den letzten Jahren waren 80% der SuS in der BFS-Pflegeassistenz junge Frauen im Alter von 16 bis 23 Jahren, wobei der Schwerpunkt bei 17 Jahren liegt. In jedem Schuljahr sind durchschnittlich zwei Schülerinnen dabei, denen als „Frauen nach der Familienphase“ die Ausbildung von der Arbeitsagentur finanziert wird. Sie könnten altersmäßig die Mütter der übrigen SuS sein. Alle haben einen Hauptschulabschluss aber keinen Ausbildungsplatz im Dualen System gefunden. Mehr als 50% der SuS leben nicht in traditionellen Familienstrukturen. Sie leben meist bei der Mutter, aber auch beim Vater oder den Großeltern oder in der Obhut des Jugendamtes. Erfahrungsgemäß haben 10% der SuS einen eigenen Haushalt davon ca. 50% mit Kindern. Was den sozialen Hintergrund angeht, findet sich eine überdurchschnittlich hohe Anzahl von SuS aus sozial schwachen Familien in dieser Schulform, was an dem sehr hohen Prozentsatz von Bafög-Empfängern (im Schnitt 50%) deutlich wird. Finanzielle Engpässe können u.a. dazu führen, dass am Monatsende kein Geld mehr für die Busfahrten zur Schule vorhanden ist und es so zu Fehlzeiten kommen kann. Im Schnitt haben 30% der SuS einen Migrationshintergrund, die meisten kommen aus einem türkischsprachigen Elternhaus. Eine weitere Beobachtung ist, dass einige SuS zu Hause stark in Anspruch genommen werden, da die Eltern selber unterstützungsbedürftig sind und die Kinder teilweise die Hausarbeit übernehmen müssen. Ganz pauschal kann gesagt werden, dass der Großteil der SuS der BFS-Pflegeassistenz keinen lernfördernden

familiären Hintergrund hat – sei es dass sie nicht bei ihren Lernbemühungen unterstützt werden oder ihnen Raum und Zeit zugestanden wird. So ist es nicht verwunderlich, dass Hausaufgaben kaum erledigt werden und vor Klassenarbeiten auch wenig gelernt wird. Aus den vorherigen Schulformen bringen die SuS die Erfahrungen mit, dass sie „schon irgendwie durchkommen“ und nehmen die Mahnungen der Lehrkräfte in der Ausbildung Pflegeassistenten nicht ganz ernst.

Auffällig ist auch eine sehr geringe Konzentrationsfähigkeit der SuS, was viele Störungen und Unterbrechungen des Unterrichts zur Folge hat. Eine zielführende Arbeitshaltung ist nur gering ausgeprägt. Die SuS scheitern häufig an theoretischen Inhalten, da sie kaum über Lernkompetenzen verfügen, d.h. nicht wissen, wie sie effektiv lernen können. Dies gilt aber nicht pauschal für alle SuS. Es werden auch immer wieder SuS, die aus der Realschule kommen, aufgenommen und über eine gute Lernkompetenz verfügen – ebenso wie gute Hauptschülerinnen.

Was die sozialen Umgangsformen angeht, sind viele SuS mit gängigen „sozialen Codes“ unserer Gesellschaft nicht recht vertraut. Sie benehmen „sich daneben“. Oft besteht eine große Diskrepanz zwischen der Erwartung an andere im Verhalten ihnen gegenüber und ihrem eigenen Verhalten – z.B. in Bezug auf Respekt und Wertschätzung. Das was die SuS in der zweijährigen Ausbildung an Sozialkompetenz lernen müssen, ist enorm. Sie haben in ihrem zukünftigen Beruf mit Menschen zu tun, die unterstützungsbedürftig sind: sei es, dass sie an Demenz leiden oder krank und alt sind oder eine Behinderung aufweisen. All diesen Menschen müssen die zukünftigen Pflegeassistenten mit großem Einfühlungsvermögen begegnen und mit viel Respekt. Gleichzeitig können sie nicht damit rechnen, dass ihnen in gleicher Weise begegnet wird.

Überdurchschnittlich viele SuS weisen zudem psychische Probleme auf. Dabei stehen depressive Erkrankungen an erster Stelle. Es stellt sich die Frage, ob sich „belastete“ SuS verstärkt helfenden Berufen zuwenden oder ob aufgrund der intensiven Begleitung durch die Lehrkräfte dies in dieser Schulform besonders „sichtbar“ wird.

Trotz intensiver Aufnahmegespräche war das Lehrkräfte-Team bisher nicht davor gefeit, „Querschläger“ aufzunehmen, mal in Form eines sehr gut

getarnten Drogendealers, der in der Klasse einen neuen Absatzmarkt erschloss oder dergestalt, dass ein Schüler nach seinem 18. Geburtstag verschwand und erst nach schwieriger Recherche zu erfahren war, dass er mit seiner Volljährigkeit zu einem Jahr Gefängnis ohne Bewährung verurteilt worden war. Dies sind allerdings Ausnahmen.

2.2 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Heterogenität ist ein Stichwort, das die Klasse beschreibt.

Altersheterogenität, Heterogenität in den vorherigen Bildungserfahrungen, der familiären und ethnischen Herkunft, der psycho-sozialen Entwicklung. Schwierige familiäre Verhältnisse belasten und fordern häufig die SuS. Die SuS weisen überdurchschnittlich oft psychische Probleme auf und haben meist eine nur rudimentär entwickelte Arbeitshaltung in Bezug auf schulisches Lernen. Ihnen fehlen Sozialkompetenzen im Umgang mit multimorbiden oft dementen alten oder behinderten Menschen. Folge der oben beschriebenen Ausgangslage ist, dass ca.30% der SuS das Ziel eines Berufsabschlusses nicht erreichen.

Für die SuS hat das zur Folge, dass sie eine (weitere) Negativerfahrung mit der Institution Schule und die schwerwiegende subjektive Erfahrung des Gescheitert seins machen. Das erschwert einen neuerlichen Anlauf in Richtung Berufsausbildung. Aber auch die gesamtgesellschaftlichen Folgen sind erheblich. „ So zeigt das Prognos-Gutachten auf, dass NRW jährlich nicht nur 15 Milliarden Euro allein aufgrund fehlender Berufsabschlüsse in der Bevölkerung verloren gehen, weil dem Staat die mit höheren Einkommen verbundenen Steuereinnahmen fehlen. Es entstünden zudem, so die Studie, weitere 15,7 Milliarden Euro soziale Folgekosten (Hartz-IV-Bezüge, etc.) wenn Schulkarrieren ohne Ausbildung enden.“ (*Klinger* 2011, 17)

Die Schlussfolgerung ist ganz eindeutig, dass erheblich größere Anstrengungen unternommen werden müssen, um möglichst alle SuS zu einem Berufsabschluss zu führen.

3 Kompetenz und Performanz - das Lernen aus Integrativer Sicht

Im Folgenden werden fünf Module dargestellt, die als Gesamtheit ein Training der Kompetenz und Performanz jedes einzelnen Schülers darstellen. Kompetenzen definiert Prof. Petzold „als die Gesamtheit aller Fähigkeiten und Wissensbestände, die zum Erkennen, Formulieren und Erreichen von Zielen erforderlich werden und Performanzen als die Gesamtheit aller Fertigkeiten und Praxen, die zur Umsetzung / Realisierung der Ziele mit gutem Erfolg notwendig sind.“ (Petzold 1994 cit. Sieper 2002. 7) Kompetenzen sind die Voraussetzung für die Entwicklung von Performanzen. (Schweighofer, 49). Konkret heißt das, mit den entsprechenden Kompetenzen können die SuS das Ausbildungsziel erreichen und anschließend erfolgreich ins Berufsleben übergehen (Performanzen).

Immer wenn sich bei Menschen in der Art und Weise etwas verändert, wie sie sich und ihre komplexe Umwelt erleben und dann auch ihr Verhalten verändern, hat ein Mensch der Lernpsychologie zufolge etwas gelernt. (Hobmair 2008, 135f)

Lernen umfasst äußerst komplexe Prozesse und beinhaltet mit nichten nur das Akkumulieren von neuem Wissen. Lernen ist an sich nicht beobachtbar aber eine veränderte Verhaltens- oder Erlebensweise setzt immer einen Lernprozess voraus (Hobmair 2003, 132f). Auch die Integrative Lerntheorie mit dem Konzept des komplexen Lernens stellt in Anlehnung und Auseinandersetzung mit diversen Lerntheorien und den neurowissenschaftlichen Erkenntnissen wesentliche Aussagen zum Lernen dar. „Lernen findet in intra- und intersystemischen Zusammenhängen statt, in einem Kontext /Kontinuum...“ (Sieper et al. 2002. 18). Die praxeologische Entfaltung kann hier nicht umfassend dargestellt werden sondern soll lediglich durch einige Schlüsselbegriffe skizziert werden: „Wahrnehmen / Differenzieren / Konnektivieren – Weiterverarbeiten / Interpretieren, Integrieren – Performanz / Handeln, Üben – Wahrnehmen /Differenzieren...“ (Sieper et al. 2002. 29) Der Mensch ist grundsätzlich – egal wie alt er ist – lernfähig, d.h. er besitzt die Fähigkeit der Veränderbarkeit bzw. der Modifizierung sowohl von kognitiven Strukturen als auch von emotionalen oder volitiven Mustern.

In diesem Sinn befindet sich der Mensch immer in einem Lernprozess, denn er ist immer eingebunden in seine soziale Umwelt in der er sich als Subjekt konsequenterweise intersubjektiv begreift und in permanente Korrespondenzprozesse involviert ist. (Petzold 2001, cit. Lukesch 25-28) Ausgangspunkte sind dabei „soziale mentale Repräsentationen“. (Petzold, 2004). Das sind Manifestationen kollektiven Lebens als ein System von Werten, Ideen, Praktiken mit der Funktion, eine Ordnung herzustellen mit der sich das Individuum in seiner materiellen und sozialen Umwelt orientieren kann. Sie umschließen auch die Wirklichkeitskonstruktion und Interpretationsfolien oder Entscheidungsroutrinen. (Petzold 2004). Lernen beinhaltet also auch immer, dass sich Menschen bei der Interaktion und Kommunikation in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sozialen Welten als mentaler Realität befinden. Unterschiedliche Selbstkonzepte, Repräsentationen des Anderen, Wissensstände, kontextuelle Regeln etc. stoßen auf einander. Denn jeder Mensch hat zu jedem Zeitpunkt „ein Netz an Referenzen von sozialen Repräsentationen als Niederschlag von Netzwerkprozessen „eingeschaltet““ (Petzold, 2004,6). Die sozialen Repräsentationen ermöglichen andererseits aber erst Kommunikation mit den Mit-Menschen durch Codes. „Wo solche Codes nicht bestehen oder keine hinreichenden Passungen zwischen ihnen vorliegen, kommt es zu Konflikten, wird Lernen blockiert, geschieht keine Weiterentwicklung.“ (Sieper et al. 2002, 25).

Lehrkräfte bewegen sich in ihrer Berufsausübung auf einer „Gratwanderung“. Sie müssen die individuelle soziale mentale Repräsentation beim Schüler wahrnehmen und respektieren, gleichzeitig aber auch Rahmenbedingungen schaffen, so dass SuS ganz neue und andere soziale Repräsentationen assimilieren können. Als Verdeutlichung hierzu kann das Beispiel angeführt werden, dass Eltern, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, häufig von ihren Kindern erwarten, dass sie sie zum Arzt oder zu Behörden begleiten und dort übersetzten. Die Schule dringt aber darauf, dass die SuS der Schulpflicht unterliegen und immer zur Schule kommen müssen. Konflikte sind vorprogrammiert – die kulturellen Codes haben keine Passung.

Jedes Setting, in dem Lernen bewusst intendiert wird, muss zum Ziel haben, die Kompetenz (das Wissen, die Fähigkeit, die Theorie, die zur Durchführung bestimmter Aufgaben notwendig sind) und die Performanz (das Können, die

Fertigkeiten, die Praxis, die zum Erreichen eines Ziels führen) beim Individuum zu fördern. Das beinhaltet, dass der Mensch in seinen Wahrnehmungs-, Fühlens-, Wollens-, Denkens- und Handlungsweisen, also im komplexen Verhalten der Person als ganzer in der Ko-respondenz mit anderen Menschen lernt. Der Schwerpunkt des komplexen Lernens im Integrativen Ansatz liegt in der Kompetenz-Performanz-Verschränkung. Das bedeutet für die Arbeit mit den SuS, dass nicht nur in den Trainingsmodulen Rahmenbedingungen zur Förderung spezieller Kompetenzen etabliert werden, sondern dass der Unterricht insgesamt – sowohl im Theorieunterricht als auch in Kleingruppenarbeiten oder in der praktischen Arbeit mit alten und kranken Menschen immer das Ziel verfolgt, das theoretische Wissen und die praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verschränken. Isoliertes Teilwissen ist wertlos. Auf physiologischer Ebene findet das komplexe Lernen seinen Niederschlag in neurocerebralen Prozessen wobei von einer grundsätzlichen Neuroplastizität des Gehirns ausgegangen wird.

Zusammenfassend folgender Text (*Petzold* 1969, cit. Chudy 2011. 4)

*Leben ist Lernen, ist Verhalten in Lebensraum und Lebenszeit,
Verhalten ist Lebensäußerung,*

Lern- und Gestaltungsprozesse in Bezogenheit...

Lernen ist Differenzieren, Konnektivieren, Integrieren

von Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Wissens-, und Metawissensbeständen.

Im Erfassen, Verarbeiten und kreativen Nutzen der Komplexität dieser Prozesse selbst wird es Metalernen.

Im menschlichen Leben geht es um Lernen und Verhalten, Verhalten und Lernen, worum sonst?

Fünf Bedingungen müssen erfüllt sein, damit Lernen erfolgreich und nachhaltig ist.

1. Erfolgsorientierung:

Der Unterricht muss so gestaltet werden, dass SuS erfolgreich sein können. Erfolgserlebnisse führen zur Ausschüttung von Neurotransmittern (v.a. Dopamin), was dazu führt, dass gerade erfolgreich Gelerntes besonders gut

behalten wird. Außerdem wächst das Vertrauen in die eigenen Kräfte und stärkt die Selbstwirksamkeit.

2. Selbstverantwortete Aktivität:

Beim Lernen werden bestehende neuronale Netze verstärkt und modifiziert. Ein Mensch lernt aber grundsätzlich nur, wenn er es will. Zielvereinbarungen und Lernentwicklungsgespräche können hier hilfreich sein um ins aktive selbst gesteuerte Lernen zu kommen.

3. Emotionalität

Eine jahrhundertealte Beobachtung von Pädagogen, dass die Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem eine bedeutsame Rolle beim Lernerfolg spielt, wird heute von der Neurowissenschaft belegt. Beim Lernen werden sachliche Zusammenhänge immer auch an Gefühle gekoppelt. Kommt das Gefühl der Angst beispielsweise ins Spiel – durch eine gespannte Lehrer-Schüler-Beziehung, können ganze Gehirnbereiche blockiert werden.

4. Anschlussfähigkeit:

Neues Wissen kann nur dann nachhaltig gespeichert werden, wenn es an vorhandenes Vorwissen angedockt werden kann. Kann keine Verbindung zwischen Altem und Neuem hergestellt werden, „schaltet“ der Mensch ab.

5. Bedeutsamkeit:

Neue Inhalte müssen bedeutsam sein für das Individuum, sonst werden sie nicht nachhaltig gespeichert. D.h. für den Unterricht, dass SuS immer deutlich sein muss, warum sie gerade diesen Inhalt lernen sollen - die Sinnhaftigkeit des zu lernenden Inhalts muss klar sein. (*Muster-Wäbs et al. 2011, 2-7*)

Lehrkräften kommen in diesem Zusammenhang neben der klassischen Rolle des Wissensvermittlers weitere Rollen zu, und zwar die des Diagnostikers, des Lernprozessgestalters, des Lernprozessbegleiters und des Beraters. (*Kuckeland et al. 2011,2-7*)

Schlussfolgerung

In Kap. 2 wurden die SuS der Pflegeassistenz in erster Linie durch ihre Defizite charakterisiert. Das Menschenbild, das hinter den Modulen des Kompetenz und Performanztrainings steht, ist aber eindeutig eines, das davon ausgeht, dass jeder Mensch Neues lernen kann, Verantwortung für sich übernehmen kann und zielorientiert ist. Allerdings müssen hierfür eine Reihe von Bedingungen erfüllt sein, wie in Kap. 3 beschrieben.

4 Fünf sukzessive Module des Kompetenz-Performanz-Trainings im Verlauf eines Schuljahres

Neu an diesem Konzept ist, dass es sich hier um Module handelt, die für bestimmte Phasen im Verlauf des Schuljahres geplant wurden und die mit einander verzahnt sind. In den vorherigen Schuljahren hatten sich die Lehrkräfte eher als „trouble-shooter“ (Petzold 2007) wahrgenommen, die oft im nach hinein agieren mussten aber nicht im Vorfeld präventiv wirksam waren. In wieweit diese nun veränderte Vorgehensweise eine Entlastung der Lehrkräfte darstellt, soll am Ende in einer kleinen Befragung schlaglichtartig beleuchtet werden.

Jedem einzelnen der fünf folgenden Module liegen anthropologische, psychologische und sozialwissenschaftliche Theorieansätze zu Grunde. In der Praxis darf es selbstredend nie zu einer reinen Praxeologie im Sinn von „Handeln nach Rezeptbuch“ gehen, sondern es muss immer eine fundierte Theorie-Praxis-Verschränkung vorliegen. Diese Sichtweise vertritt der „Integrative Ansatz“ sowohl im Bereich der Therapie, der Supervision und des Coachings, und er mündet in den „tree of science“ (Petzold 2007, 84f). Es würde diese Arbeit aber sprengen, sollte dieser Ansatz für jedes einzelne Modul ausgeführt werden. Es werden lediglich einzelne Aspekte kurz thematisiert.

4.1 Erstes Modul: Orientierung geben

Erstmals wurden drei Einschulungstage für die BFS-Pflegeassistenz zum Schuljahresbeginn konzipiert. Nur zwei Kolleginnen sollten sie mit der Klasse durchführen – die Klassenlehrerin und die Lehrerin, die für die praktische Ausbildung zuständig ist. Organisatorisch hatte die Umsetzung zur Folge, dass

der komplette Stundenplan der Klasse und der beiden Lehrerinnen für diese Tage geändert werden musste.

Erster Schultag: 28 SuS sitzen erwartungsvoll in der Klasse. Nur sehr vereinzelt kennen sie sich, denn sie kommen aus den großflächigen Landkreisen Holzminden (Niedersachsen) und Höxter (NRW). Einige kommen nicht direkt von der Hauptschule sondern haben bereits eine Ausbildung angefangen – und abgebrochen, oder haben eine andere Schulform im berufsbildenden Schulwesen besucht.

Die Einführungstage haben das Ziel, den SuS einen Überblick über ihre Ausbildung zu geben und vor allem die Grundlagen zu legen für eine gute Klassengemeinschaft (*Klippert 2002,19f*) (*Fiebig et al. 1998, 24f*). Erst auf dieser Basis ist Kooperation in Arbeitsgruppen, Kokreativität und insgesamt Konflux möglich (*Petzold, 2007*).

Die theoretischen Fundierungen dieses Moduls sind in erster Linie die Phasenmodelle für die Entwicklung von Gruppen: Bis aus einer zufällig entstandenen Ansammlung von Menschen eine arbeitsfähige Gruppe wird, müssen fünf Phasen durchlaufen werden (*Bernstein et al. 1982 cit. Hobmair, 2008, 340*).

Phase 1: Orientierung

Phase 2: Machtkampf und Kontrolle

Phase 3: Vertrautheit

Phase 4: Differenzierung

Phase 5: Trennung und Ablösung.

Diesem Modell sehr ähnlich ist das von Beate Kappeler (*St. Galler Business School* als Skript eines Seminars der Supervisionsausbildung 2011). Die Phasen werden beschrieben mit den Begriffen:

Forming

Storming

Norming

Performing

Auch wenn beide Modelle inhaltliche Unterschiede aufweisen, ist bei ihnen doch die erste Phase sehr ähnlich.

Für die Einführungstage als erstes Modul bedeutet dies: Diese Phase ist von Unsicherheit der Gruppenmitglieder geprägt, die ausprobieren, welches

Verhalten akzeptabel ist sowohl in Bezug auf die Gruppe als auch in Bezug auf die Institution Schule in Person der Lehrkraft. Alle versuchen, einen positiven Eindruck zu hinterlassen. In dieser Phase ist die Konzentration auf eine formelle Führungskraft besonders groß, die die Prozesse initiiert und strukturiert. Als hilfreich erweist es sich, wenn hier Aufgaben, Regeln und Arbeitsmethoden deutlich werden.

In dieser ersten, äußerst sensiblen Gruppenphase zu Beginn der neuen Ausbildung kommen Übungen zum Kennen lernen in Dyaden und Triaden zum Einsatz (*Hatto* 2003, 39f) (*Klippert*, 2002, 159f) (*Vopel*, 1981,70f). Immer wieder unterbrochen durch spielerische Übungen, die körperliche Geschicklichkeit erfordern und nur zu bewältigen sind, wenn alle Gruppenmitglieder zusammen arbeiten. Dazwischen liegen Phasen der Information zum Stundenplan, dem Praxiseinsatz, den Büchern etc. Auch wenn die Gesamtgruppe in der ersten Gruppenentwicklungsphase ist, kann es in Kleingruppen schon zu intensiven ko-kreativen Prozessen kommen – zu Konflux-Prozessen. Das Konflux-Modell kann hier auch als gute Strukturierungshilfe dienen – es ist kein Prozess-, sondern ein Arbeitsmodell für Gruppen / Teams.

„Durch die Konflux-Methode können kollektive gruppale Arbeitsprozesse initiiert werden, ...In ihnen können Gruppenprozesse ablaufen und Problemlösungsprozesse... deren idealtypischer Verlauf ein vierstufiger Prozess ist, den wir als Prozessmodell des tetradischen Systems beschrieben haben mit einer

Initialphase...

Aktionsphase...

Integrationsphase...

Neuorientierungsphase...“ (*Petzold* 2007, 224)

Tetradische Prozesse können in allen Stadien der Konflux-Arbeit stattfinden.

Ziel ist immer eine „kompetenzfördernde Teamarbeit – wir sprechen von Kompetenzgruppen“ (*Petzold* 2007, 225).

Dieses Modell wurde für die supervisorische Arbeit entwickelt, lässt sich aber auch auf die Gruppe einer Schulklasse übertragen denn auch hier werden phasenweise Themen erarbeitet, „kreative Konnektierungen“ hergestellt, „anstehende Probleme gelöst“ in einem Raum von „Spontaneität und Systematik,, (*Petzold* 2007, 225).

Einige Merkmale des Konflux-Prozesses lassen sich gut bei einer Übung beobachten, die mehrere Stunden in Anspruch nimmt und am zweiten Tag in Triaden durchgeführt wird. Beim „Eierflug“ bekommen die SuS ein rohes Ei und verschiedene Materialien (zwei Luftballons, ein Blatt Papier, Kleber, Band und ein Ei). Sie haben die Aufgabe, einen „Fallschirm für das Ei zu konstruieren, so dass es aus dem dritten Stock unversehrt nach unten segeln kann.

Die Disponierung - eine gespannte Gelöstheit stellt sich nach den ersten intensiven Kennlernrunden ein. Die Kleingruppe ist „positiv affiziert“ (Petzold, 2007), sie entwickelt eine positive Erwartungshaltung bei der Aufgabenstellung. Auf diesem Boden kann eine Fokussierung der Aufgabenstellung erfolgen: verschiedenste Lösungsmöglichkeiten werden vorgeschlagen, diskutiert und wieder verworfen. Das zur Verfügung stehende Material regt Phantasie und Einfälle des Einzelnen an und führt zu einer Steigerung des Emergenzpotenzials, d.h. es tauchen immer wieder neue Ideen auf und die Lösungsmöglichkeiten werden differenzierter.

Die SuS machen die Erfahrung der „Konnektivierung, und der Kokreativität“. D.h. sie machen schon in dieser sehr frühen Gruppenphase idealtypischerweise die Erfahrung von „fundierter Kollegialität“ (Petzold, 2007). Dies ist in seiner Langzeitwirkung gar nicht hoch genug einzuschätzen.

Am letzten Tag der Einführungstage wird mit dem „Spiel ohne Regeln“ (Harms et al. 2001) unmittelbar erlebbar, welche Auswirkungen es hat, wenn es keine einheitlichen Regeln und Übereinkünfte in der Gruppe gibt, bzw. sie immer wieder verändert werden. Daran schließt sich eine intensive Erarbeitungsphase von Regeln, die die Klasse sich selber gibt (wie möchte ich behandelt werden und was bin ich bereit dafür zu tun). Diese Regeln und Verhaltensverpflichtungen werden auf ein großes Plakat geschrieben, das in der Klasse hängt und alle SuS und auch Lehrkräfte anregt, sich immer wieder darauf zu beziehen.

Zusammenfassung:

1. In dieser Initialphase der Gruppenprozesse geht es um die räumliche und inhaltliche Orientierung in einem neuen System und in einer neuen Ausbildung. Durch die erarbeiteten Klassenregeln wird der Verhaltenscodex für diese spezielle Lerngruppe festgeschrieben. Der Rahmen für das

individuelle Verhalten ist abgesteckt. Implizit wird deutlich, dass sich alle SuS aktiv in Klassenprozesse einbringen können und dazu beitragen müssen, dass Prozesse positiv verlaufen – Stichwort: Selbstverantwortung.

2. Es findet eine erste Kontaktaufnahme zu den Lehrkräften und den Mitschülerinnen und Mitschülern statt. Bei den sehr unterschiedlichen Übungen erleben sich die SuS in unterschiedlichen Kompetenzbereichen (Kognitive Fähigkeiten, Kreativität, Geschicklichkeit etc.). Jeder kann sich auf die eine oder andere Weise positiv hervorheben – Stichwort: Kompetenzorientierung

3. Das Klassengeschehen ist nur punktuell Lehrer-zentriert. Interaktionen in Dyaden oder Gruppen prägen die Kommunikation in der Klasse – Stichwort: Sozialkompetenz.

4.2 Zweites Modul: Beobachtungsphase und Beratung

Das zweite Modul fällt in die ersten Wochen des neuen Schuljahres. Wie in allen Ausbildungsverhältnissen gelten die ersten sechs Wochen als Probezeit. Herkömmlicherweise ist die Probezeit gekennzeichnet durch das Aufspüren sich abzeichnender Defizite und Schwächen des Auszubildenden durch Lehrkräfte und Ausbilder. In der beruflichen Ausbildung fungiert die Probezeit manchmal auch als Disziplinierungsmaßnahme oder dient der Selektion. Dieses Ansinnen wird hier aber in keiner Weise verfolgt. Es wird der Versuch unternommen, eine Einschätzung der neuen SuS durch die Lehrkräfte nach einheitlichen Kriterien vorzunehmen. Das zweite Modul des Kompetenz-Performanztrainings stellt die Beobachtung der SuS in den Mittelpunkt. Ziel ist, ein Kompetenzprofil von jedem Schüler zu erstellen, und zwar in den Bereichen Sozialkompetenz, Personalkompetenz und Lernkompetenz. Diesen Bereichen werden beobachtbare Aspekte zugeordnet. Es geht darum, ein individuelles Profil der vorhandenen Kompetenzen zu erstellen und möglichen Lernbedarf in den drei Bereichen zu erfassen. Der Beobachtungsbogen stellt auch eine einheitliche Grundlage dar, auf der das Lehrkräfteteam über jeden Schüler intensiv ins Gespräch kommen kann. Um eine wissenschaftliche Erhebung handelt es sich aber keinesfalls denn u.a. sind die zu beobachtenden Aspekte nicht gewichtet. Fünf Wochen lang beobachtet jede Lehrkraft der Klasse jeden einzelnen Schüler im Unterricht mit Hilfe eines Beobachtungsbogens (s. Abb. 1) und gibt

zu den Unterpunkten der drei Kompetenzschwerpunkte eine Einschätzung als Note (1-6) unter ihrem/ seinem Namenskürzel ab. Es wird nicht erwartet, dass die SuS alle Aspekte perfekt beherrschen – die Kompetenzen sollen während der Ausbildung weiterentwickelt werden. Nach fünf Wochen evaluiert die Klassenlehrkraft den Beobachtungsbogen und fasst die Einzelnoten der Lehrkräfte zu jeweils einer Note für jeden Kompetenzschwerpunkt zusammen. In einer darauf folgenden Teamsitzung der Klassenlehrkräfte wird über jeden einzelnen Schüler intensiv beraten, indem subjektive Beobachtungen ausgetauscht und abgeglichen werden. Die SuS werden individuell über die Beobachtungsergebnisse ihrer Lehrkräfte durch die Klassenlehrkraft informiert. Einige Kompetenzen müssen SuS aber wenigstens rudimentär beherrschen, um eine Chance zu haben, innerhalb von zwei Jahren das Ausbildungsziel zu erreichen. Dazu gehört die Bereitschaft, regelmäßig zum Unterricht zu kommen, die Fähigkeit Rücksicht zu nehmen und eine Lernbereitschaft zu zeigen. Mit SuS, die in einem Schwerpunkt ein „mangelhaft“ haben, wird nach Unterstützungsmöglichkeiten gesucht. In den ersten sechs Wochen haben natürlich auch die SuS die Möglichkeit, das Ausbildungsgeschehen zu beobachten und für sich zu entscheiden, ob sie die Ausbildung weiter verfolgen möchten. Im vergangenen Schuljahr haben zwei Schülerinnen während der Probezeit die Entscheidung gefällt, die Klasse zu verlassen, weil ihnen die Anforderungen zu hoch erschienen. Die Überleitung in eine andere Schulform wurde durch eine Lehrkraft inhaltlich und organisatorisch begleitet. Die Rückmeldung an die SuS der intensiven Beobachtung durch die Lehrkräfte, hat den großen Vorteil, dass den SuS eindeutig klar wird, dass sich diese Schulform von allen bisherigen unterscheidet - dass die SuS sich nämlich in einer Berufsausbildung befinden, an deren Ende nach nur zwei Jahren eine umfangreiche Prüfung steht. Den Anforderungen der Ausbildung werden immer wieder die Aussichten der SuS auf einen sicheren und zukunftsfähigen Arbeitsplatz entgegen gestellt. Dies hat eine stark motivierende Wirkung. In der Probezeit sind drei SuS verzogen – eine auf Anweisung des Jugendamtes, und eine Schülerin schied aufgrund einer schweren Krankheit aus. Im letzten Schuljahr waren von ursprünglich 28 SuS nach der Probezeit noch 23 in der Klasse.

Lernkompetenz											
	Lernbereitschaft										
	Aufnahmefähigkeit										
	Engagement										
	Ausdauer										
	Arbeitstempo										
	Arbeitsergebnisse										
	Motorik										
	Fähigkeit zu Empathie										
	Sonstiges										

4.3 Drittes Modul: Selbstverantwortliches und effektives Lernen lernen

Dieses Modul erstreckt sich über mehrere Wochen und ist in den Unterricht integriert – meist in den Deutschunterricht. Es geht hier darum, gemeinsam Lernwege zu entwickeln und verschiedene Lernangebote vorzustellen mit dem Ziel, selbstverantwortlich und effektiv lernen zu können.

Ausgangspunkt ist dabei, dass die SuS sich ihrer bisherigen Lernstrategien bewusst werden – sie verfügen alle über mindestens neun Jahre Schulerfahrung und haben auch den Hauptschulabschluss erlangt. Dabei soll für die SuS deutlich werden, welche Strategie für sie bisher hilfreich war, und welche eher nicht. Dahinter steht die Überzeugung, dass Lernen ein höchst individueller Prozess ist. Lernstrategien wie ein Rezept zu vermitteln, greift hier viel zu kurz. (*Goleman 1997*); (*Vester 1986*). Der Schwerpunkt dieses Moduls liegt darauf, eine Lernhaltung zu fördern, die auf selbst verantwortetes Lernengagement der SuS zielt. Die SuS sollen Kompetenzen erwerben, ihr Lernen mittelfristig zu planen und nicht nach „Lust und Laune“, bzw. erst ganz kurz vor der Klausur. Es gibt eine Vielzahl von profunden Materialien, die SuS konkretes Lern-Handwerkszeug vermitteln können. (*Betz et al.1998*); (*Wottreng 1999*); (*Fenske 2000*); (*Klippert 2002, 19-22*). Eine Arbeitshaltung, die das Lernen systematisch und geplant in einen festen Zeitrahmen setzt, ist für die SuS eher fremd und viele sträuben sich auch dagegen.

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt dieses Moduls ist es, mit den SuS zu erarbeiten, welche Bedeutung die Lernumgebung und ein adäquater Arbeitsplatz haben. Es werden auch effektive Lernstrategien vermittelt. (*Welling 2004, 18f*). Das Ende der Unterrichtseinheit bildet ein „Lernvertrag“ (*Kneip, Konnertz 1998, 8*), den die SuS mit sich selber abschließen. Sie setzen sich ein Leistungsziel – also etwas, das sie erreichen wollen - aus dem schulischen

oder privaten Bereich in einem Zeitraum von einigen Wochen. Beispiele sind, in den nächsten Englischarbeiten mindestens eine drei zu schreiben oder regelmäßig Hausaufgaben in einem bestimmten Fach zu machen oder regelmäßig zum Sporttraining zu gehen, etc. An der Zielformulierung wird sehr exakt gearbeitet. Ziele müssen SMART sein: S-pezifisch, M-essbar, A-ktionsorientiert, R-ealistisch und T-erminiert. Die SuS formulieren ihr Ziel in einem Vertrag in dem auch festgelegt wird, welche „Belohnung“ ansteht, wenn der Vertrag erfüllt wird. Der Aspekt der Belohnung ist unumgänglich zur Förderung der Motivation, wie die Verhaltenstherapie hinlänglich gezeigt hat. Der „Vertrag“ wird zweifach ausgefertigt. Der eine wird in einen Umschlag gesteckt, verschlossen und die Lehrkraft nimmt ihn an sich und gibt ihn den SuS nach der festgelegten Zeitspanne wieder. Die zweite Ausfertigung bleibt beim Schüler. Wer seinen Vertrag ganz oder teilweise gehalten hat, hat eine lebenswichtige Erfahrung gemacht: „Ich kann Ziele erreichen wenn ich bestimmte Rahmenbedingungen akzeptiere und mich danach richte – also Energie, Zeit und Disziplin investiere“.

Zusammenfassung:

Bei diesem Modul wird den SuS „Handwerkszeug“ vermittelt, damit sie die angestrebte Selbstorganisation und Selbststeuerung ihres Lernens auch tatsächlich realisieren können. Schrittweise lernen sie, dass sie Dinge verändern können (z.B. eigenen Schreibtisch einrichten) und dass sie Verantwortung für sich übernehmen können.

Exkurs: Coaching

Die Frage, ob die Bezeichnung „Coaching“ im Rahmen eines Kompetenz-Performanz-Trainings für SuS richtig gewählt ist, soll hier ansatzweise geklärt werden.

Coaching bezieht sich auf das Bild einer Kutsche, eines vierrädrigen Frachtwagens, etwa eines Reise- oder Postwagens gebräuchlich ab dem 16. Jahrhundert. Etymologisch verweist das Wort auf „agere“, treiben, führen, lenken oder „co-agere“, antreiben, nötigen (*Petzold* 2004. 10). Der Begriff hat im Englischen aber auch noch andere Konnotationen: ein Coach ist ein Trainer, ein Instruktor, der zur Leistung antreibt, ein Coach ist aber auch ein Fuhrmann, der

ein Gespann durch schwieriges Gelände lenken kann. (Petzold 2011, cit. Pommerening, 35) Außerdem kann ein Coach Experte eines Sachgebiets sein in dem er einen Coachee für ein Examen oder einen Wettkampf vorbereitet. Der Begriff umschließt also das Antreiben, das Fitmachen, das Beraten und die Kenntnisvermittlung.

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen zum Begriff Coaching, die unterschiedliche Aspekte fokussieren und mehr oder weniger große Unterschiede aufweisen. Dies mag daran liegen, dass Coaching – anders als Supervision – erst im Verlauf der 1970er und 1980er Jahre im Bereich der US-amerikanischen Wirtschaft zum professionellen Einsatz kam (Schreyögg 2010, 393) Schreyögg beschreibt Coaching als eine Beratungsform für Fach- und Führungskräfte. Der Deutsche Bundesverband Coaching e.V. differenziert den Begriff Beratung dahin gehend, „dass es sich nicht um Fachberatung (z.B. Unternehmensberater, IT-Berater, Rechtsanwalt etc.) im Sinn von consulting handelt. Dennoch wird der Coach häufig auch als fachlicher Ansprechpartner bei bestimmten Anliegen gesehen und um Ratschlag oder eine persönliche Stellungnahme gebeten. Sofern dies für den Beratungsprozess sinnvoll ist und der Coach über die entsprechende fachliche Kompetenz verfügt, kann dies ein Teil von Coaching-Prozessen sein.“ (Deutscher Bundesverband Coaching e.V. www.dbvc.de unter Definition Coaching). Die IG-Coaching (Interessengemeinschaft Coaching) hingegen beschreibt Coaching als „ein Instrument zur Wahrnehmung, Gestaltung und Beschleunigung menschlicher Prozesse und Entwicklungen. Der Unterschied zur klassischen Beratung besteht darin, dass der Klient während der Sitzung keine Ratschläge bekommt.“ (www.ig-coaching, 2004)

„Coaching ist eine optimierungsorientierte Beratungs- und Entwicklungsmaßnahme zur Förderung der Kompetenz, Performanz und Ressourcenlage von Führungskräften bzw. anderer professioneller Fachkräfte durch spezialisierte Experten...“ (Petzold 2004, 11).

Allen Definitionen ist die Zielgruppe des Coachings gemein: Personen mit Managementaufgaben, bzw. Führungskräfte in Unternehmen und Organisationen.

Dabei gibt es inhaltlich zwei unterschiedliche Schwerpunkte: zum einen liegt der Fokus auf der persönlichen Entwicklung des Klienten, zum anderen ist die

Organisation, das Unternehmen mehr im Fokus. In der Praxis lässt sich beides nicht ganz eindeutig trennen.

„Zielsetzung von Coaching ist die Weiterentwicklung von individuellen, oder kollektiven Lern- und Leistungsprozessen bzgl. primär beruflicher Anliegen.“ (Deutscher Bundesverband Coaching e.V. Definition Coaching in www.dbvc.de) Schreyögg unterscheidet hier das „Business-Coaching“ für Fach- und Führungskräfte mit Steuerungsfunktion in Unternehmen; das Executive-oder Management-Coaching als Förderung von Führungskräften aller Organisationstypen; das Konflikt-Coaching als Prophylaxe und Bearbeitung von Konflikten. Life-Coaching hat nicht nur Managementaufgaben sondern die gesamte Lebensgestaltung im Focus. Hier treffen Personal- und Personenentwicklung am deutlichsten auf einander.“ (Schreyögg 2010, 395)

Inzwischen haben sich eine Vielzahl weiterer Differenzierungen herausgebildet. Organisatorisch liegt dem Coaching meist ein Dreiecksvertrag zu Grunde zwischen dem Coach, dem Klienten (Coachee) und der Organisation, die in der Regel den Coach finanziert.

Coaching findet meist als Einzelcoaching statt, kann aber auch in Gruppen stattfinden.

Wissenschaftlich lässt sich das Coaching des Integrativen Ansatzes verorten in der Theorie der Sozialpsychologie, der Beratungspsychologie und in interdisziplinärer Orientierung auf die Soziologie, die Organisations- und Wirtschaftswissenschaften und die Pädagogik.

Worum geht es nun im Coaching genau – was ist sein Gegenstand? In einem polylogischen, interpersonalen Diskurs geht es um die „Weiterentwicklung interaktionaler Kompetenzen und Performanzen zur Verbesserung der beruflichen Situation und der mit ihr verbundenen Aufgaben.“ (Petzold, 2004, 20). Das Ziel ist die Erweiterung des Kompetenzrahmens und des Performanzspielraums des Coachees. Der Begriff „empowerment“ umschreibt dies sehr bildlich. Dies bewirkt folglich immer eine Modifizierung der sozial mentalen Repräsentationen, und zwar im Hinblick auf kognitive Inhalte (neues Wissen) aber auch auf die emotionale Dimension als volitive und aktionale Dimension. Dies ermöglicht dann ein verändertes Verhalten (Performanz) durch den Einsatz erworbener Fertigkeiten.

Konstituierende Kennzeichen eines Coaching-Prozesses sind, dass es

sich i.d.R. um zeitlich terminierte Prozessbegleitungen handelt, die ergebnis- und lösungsorientiert sind. Der Coachee wird dabei in „doppelter Expertenschaft“ (Petzold 2004, 14) wahrgenommen, einmal als Rat suchender Klient zum anderen als Partner im Beratungsprozess. Dabei geht es in einer Ko-Respondenz darum, kokreativ zu ganz neuen Lösungen zu kommen.

Das Thema, an dem gearbeitet wird, gibt demnach der Coachee immer vor – der „locus of control“ (Petzold 2004, 20) bleibt auch immer beim Klienten. Der Coach fördert dabei die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion des Coachees. Es geht darum, die Ziele des Klienten klar heraus zu arbeiten und an Schritten zur Umsetzung zu arbeiten indem sich der Klient seiner Möglichkeiten und auch seiner Ressourcen bewusst wird. So kann er neue / andere Verhaltensweisen entwickeln und ins aktive Handeln kommen. Das Ziel ist immer eine Verbesserung der „Selbstmanagementfähigkeiten“ des Gecoachten (www.coaching-report.de unter Definition Coaching) also eine Kompetenz-Performanz-Verschränkung.

Was die Arbeit mit SuS angeht, lassen sich die grundsätzlichen Coaching-Ziele sowie auch der Coaching-Prozess gut übertragen. Der Coaching-Anlass ist natürlich ein anderer als bei Managern oder Funktionsträgern. Hier steht die Erfahrung der SuS, den schulischen Leistungsanforderungen im bisherigen Leben meist nicht befriedigend gerecht geworden zu sein im Zentrum. Einige SuS haben aufgrund von Stress- und Überlastungserfahrungen die Kontrolle über ihre berufliche Zukunft praktisch aufgegeben und flüchten in eine negative Reaktanz. Coaching setzt die Bereitschaft und den Willen der Coachees voraus, sich diesen Erfahrungen zu stellen und nach veränderten Verhaltensweisen zu suchen. Es gibt keine „Lösung von außen“ sondern „Hilfe zur Selbsthilfe“. Eine präzisere Begrifflichkeit dafür ist das empowerment – ein Begriff, der für meine Arbeit als Beratungslehrerin in der Schule von zentraler Bedeutung ist. Empowerment umfasst sowohl kognitive als auch emotionale Komponenten und führt zur Willensbildung (volitive Komponente), die in eine aktionale Komponente, dem Handeln führen muss. (Petzold 2004). Gelingt dieser Prozess, stellt das immer eine Kompetenzerweiterung (Wissen, Fähigkeit) und eine Performanzerweiterung (Fertigkeiten, Können, Kooperation, Interaktion) dar. (Petzold 2004). Ein verbessertes Selbstwertgefühl ermöglicht dem Coachee seine Willenskraft und seine Souveränität zu steigern.

Der Klient ist selber für den Inhalt verantwortlich. Der Coach steuert den Prozess. Das impliziert, dass Coaching grundsätzlich freiwillig sein muss und eine Atmosphäre des Vertrauens die Basis der gemeinsamen Arbeit darstellt. Coaching ist also immer personen- und dialogzentriert.

Ist Coaching der richtige Begriff für die Arbeit mit SuS im Rahmen eines Kompetenz-Performanz-Trainings? Das war die Ausgangsfrage. Alle Merkmale, des Coaching, die oben aufgeführt wurden, sind auf die Arbeit in Schule übertragbar wenn die Zielgruppen ausgetauscht werden.

Coaching in Schule für SuS ist ein Format, das es in Niedersachsen bisher erst in einer einzigen berufsbildenden Schule, nämlich der in Hann. Münden gibt. Dem Coaching dieser Schule liegen folgende definitorische Merkmale zu Grunde:

- Coaching ist ein personenzentrierter, zeitlich begrenzter, Beratungs- und Begleitungsprozess;
- Coaching zielt auf die Entwicklung und Förderung der beruflichen (und persönlichen) Selbstgestaltungspotenziale, der Selbstregulierungsfähigkeiten und des Selbstmanagements des Coachees;
- Coaching wird als berufsbezogene Beratung verstanden, bezieht aber (auf Wunsch) biografische Anteile und privatweltliche Ereignisse ein, soweit sie die berufliche Arbeit direkt oder indirekt beeinflussen;
- Coaching ist ziel- und ergebnisorientiert, zugleich stets praxisorientiert“
(Fischer 2006, 21)

Zusammenfassung:

Alle wesentlichen Merkmale des klassischen Coachings sind auf SuS übertragbar.

4.4 Viertes Modul: Instrument des Einzelcoachings

Zwischen dem Modul des Lernkompetenzerwerbs (4.3) und dem nächsten Modul vergingen einige Monate, in denen die SuS das Erlernte in individuelles Handeln in der Ausbildung umsetzten. Die SuS der BFS-Pflegeassistenz bekommen kein Halbjahreszeugnis. Deshalb erschien es ratsam, den SuS ein feed-back zu ihrem aktuellen schulischen Leistungsstand Ende Januar in Theorie und Praxis zu geben. Über die SuS, bei denen eine Versetzung gefährdet erschien, wurde

intensiv diskutiert und überlegt, ob ein Einzelcoaching sinnvoll sein könnte. Über das Coaching (Ansatz, Methodik, Ziele) waren in einer Teamsitzung Pflegeassistenten alle Lehrkräfte der Klasse ausführlich informiert worden.

Neun SuS wurden für ein Einzelcoaching vorgeschlagen – die ganze Klasse zu coachen, war aus Mangel an Personal- und Zeitressourcen nicht möglich.

Dennoch wird das Ziel angestrebt, dass zukünftig alle SuS der Klasse am Coaching teilnehmen können, denn eine Erweiterung des Kompetenzrahmens und des Performanzspielraums ist nicht nur für leistungsschwache SuS erstrebenswert.

Außerdem ist die Gefahr der Konzentration auf Defizite bei der Auswahl nur „schwacher“ SuS sehr groß. Dies widerspricht dem Coaching-Ansatz im Prinzip. Dennoch konnten bei der Umsetzung des Kompetenz-Performanztrainings nicht die limitierenden Rahmenbedingungen (Zeit und Fachkräfte) der Institution Schule außer Acht gelassen werden.

Als nächstes sprach die Klassenlehrerin mit jedem Schüler in einem ausführlichen Einzelgespräch außerhalb des Unterrichts über seinen aktuellen Leistungsstand. Die SuS, die besonders schwache Noten aufwiesen, wurden über die Möglichkeit informiert, an einem Einzelcoaching teilnehmen zu können. Alle SuS nahmen das Angebot an. Anschließend wurde auch die Klasse als Ganzes darüber informiert, dass neun SuS ein Einzelcoaching erhalten und was dies beinhaltet. Eine Reihe von SuS wollte daraufhin auch ein Einzelcoaching in Anspruch nehmen, was aber nicht realisiert werden konnte.

Das Coaching wurde von zwei Lehrerinnen durchgeführt: von einer jungen Kollegin, die Coaching- und Supervisionserfahrungen in ihrem Ausbildungsseminar gesammelt hat und von mir als Beratungslehrerin und Supervisorin. Die Kollegin übernahm drei Coachees und ich sechs. Die organisatorische Umsetzung wurde so gestaltet, dass die beiden Lehrerinnen in ihren eigenen Freistunden die Coachees aus dem Unterricht abholten und ein ca. 30-45 minütiges Coachinggespräch führten. Die unterrichtenden Kollegen wurden jeweils vorher informiert und der Coachingtermin evtl. verschoben – falls eine Klassenarbeit vorbereitet oder geschrieben wurde. Insgesamt gestaltete sich dieses Vorgehen als vollkommen unproblematisch. Alle fünf Wochen fand eine Coachingsitzung statt, d.h. dass die SuS im zweiten Schulhalbjahr ca. dreimal ein

Coachinggespräch hatten. Die Gespräche fanden im Beratungsraum der Beratungslehrerin statt.

Vor Beginn der Coachingprozesse wurde auch die Schulleitungsrunde (Schulleiter und Koordinatoren, Personalratsvertretung) über den anstehenden Prozess unterrichtet und ihre grundsätzliche Zustimmung und Unterstützung eingeholt.

Das Einzelcoaching wurde als formalisierter Prozess, der jedes Mal sechs Phasen durchläuft, gestaltet.

1. Phase: In Beziehung kommen, Transparenz schaffen

Begrüßung mit Handschlag, Kontaktaufnahme, Vertrauen schaffen, Sitzposition im Beratungsraum finden an einem kleinen Tisch, auf dem offen alle Unterlagen liegen und die folgende Dokumentation für den Schüler einsehbar ist.

2. Phase: Gesprächszweck nennen

Coaching als Anlass des Gesprächs erläutern, Vertraulichkeit betonen, Protokollbogen ausfüllen (Name, Datum).

3. Phase: IST-Stand erfassen, aktuelle Situation analysieren (Abb. 2)

Bevor zu Beginn der Einzelcoaching-Sitzung der aktuelle Leistungsstand reflektiert wird, wird der Schüler danach gefragt, wie es ihm in der Klasse gehe, mit den Mitschülern, wie es ihm in den Einsätzen in der Praxis gehe. Erst dann kommt die Frage nach den schulischen Leistungen.

4. Phase: Ziele formulieren (Abb. 2)

Daraus resultierte die Frage, in welchem Fach sich der Schüler verbessern will. Eine erste wichtige Intervention des Coachs ist es hier, dem Schüler dazu zu verhelfen, realistisch zu bleiben bzw. sich nicht hoffnungslos zu überfordern – beides kann zur Erfahrung des Scheiterns führen.

Die SuS sollen sich für höchstens zwei Schulfächer entscheiden, in denen sie sich verbessern wollen. Diese werden in die Zielvereinbarung (s. Abb. 2) eingetragen und die bisherige Note unter der Vornote notiert ebenso wie die angestrebte Zeugnisnote zum Schuljahresende.

In die Spalte „ist am:“ wird der derzeitige Notenstand eingetragen und das angestrebte Ziel 1 bis zur nächsten Sitzung. Hier wird ein Termin festgelegt. Dieser sehr strukturierte und formalisierte Vorgang ist für Hauptschüler eher fremd. Das sehr kleinschrittige Vorgehen ist ihnen neu. Häufig beobachtete Haltung ist hingegen: “ Wenn ich es will, schaffe ich es auch...“.“Ich muss nur mal richtig arbeiten...“

Abb. 2: Im Einzelcoaching werden Leistungsziele festgelegt

K. Launhardt-Petersen: Beratungslehrerin

Pilotprojekt: Coaching in der BFS-Pflegeassistenz

Februar 2011 – Juli 2011

Zielvereinbarung für das erste Ausbildungsjahr Pflegeassistenz

Name:

Fach	Vornote	Angestrebte Zeugnisnote	Ist am:	Ziel 1 bis:	Ist am:	Ziel 2 bis:	Ist am:	Ziel 3 bis:	Ist am:	Ziel 4 bis:	
Praktische Ausbildung											

Diese ebenso richtigen wie hehren Vorsätze verpuffen aber erfahrungsgemäß ganz schnell in der grauen Realität des Alltags und gewohnte Handlungsmuster kommen wieder zum Tragen. Der schon oben erwähnte Ansatz zur Formulierung von Zielen, die SMART sein müssen, wird hier akribisch umgesetzt. Die Ziele müssen S=spezifisch sein, d.h. der Fokus liegt auf der Notenverbesserung in ein bis zwei Fächern. Sie werden einmalig festgelegt. Die Ziele müssen M=messbar sein was bei der Konzentration auf Noten aus Leistungsüberprüfungen in Unterricht und Praxis relativ einfach ist. Die Ziele müssen R=realistisch sein und T=terminiert, d.h. in einem begrenzten Zeitraum auch wirklich realisiert werden können.

Außerdem müssen die Ziele A=aktionsorientiert sein. Sie müssen so formuliert sein, dass sie zu einem konkreten Handeln auffordern, bzw. in konkretes Handeln umsetzbar sind.

5. Phase: Ziele operationalisieren und ihre Umsetzung schriftlich fixieren.

(Abb. 3 und 4)

Hier beginnt der zweite und entscheidende Schritt der Zielvereinbarung.

Was **könnte der Schüler tun**, um dem Ziel näher zu kommen und was ist er **wirklich bereit, zu tun** und zwar nicht nur einmal, sondern kontinuierlich mindestens fünf Wochen lang. SuS neigen häufig dazu, im Gespräch mit Lehrkräften, wenn es um Schulleistung geht, im Brustton der Überzeugung „das Blaue vom Himmel“ zu versprechen. Wichtig ist es hier, dass dem Coachee klar ist, dass es bei der Zielumsetzung ganz allein um ihn geht und nicht darum, Lehrkräfte „zufrieden zu stellen“. Allein wichtig als Coach ist mir, dass die SuS in eine Haltung der Verantwortung für sich selber kommen. Wie groß oder klein die Handlungsschritte sind, wie umfangreich oder zeitaufwändig sie sind, ist relativ egal. Empowerment ist hier gefragt – der Coach „glaubt“ daran, dass der Schüler sein Ziel in fünf Wochen erreicht haben wird. Entscheidend ist die Erfahrung, dass ein **selbst** gestecktes Ziel auch wirklich erreicht wird. Das allein fördert die Kompetenz und Performanz und stärkt letztlich ganz erheblich das Selbstbewusstsein des Coachees.

In dem Coaching Gespräch werden maximal drei Etappenziele ausgehandelt.

Dabei werden zwei Protokolle erstellt, eines für die Hand des Coach und eines für den Coachee (s. Abb. 3 und 4). Darin werden die Etappenziele genau beschrieben. Der Coachee nimmt das Protokoll als externes Gedächtnis mit. Außerdem ist der nächste Coaching Termin mit Uhrzeit und Raum auf den Protokollen vermerkt. Um dem ganzen die gebührende Bedeutung zu geben, unterschreiben Coachee und Coach beide Protokolle.

**Abb.3: Protokoll der Ziele aus dem Einzelcoaching für die Hand des Schülers /
der Schülerin**

Protokoll (für die SuS)

Coaching- Sitzung Nr.

am:

nächster Termin am:

Name:

um: in Raum:

1. Meine nächsten max. drei Etappenziele (SMART)

Schülerin, Schüler

Lehrkraft

Abb. 4: Protokoll des Einzelcoachings für die Hand des Coachs

K. Launhardt-Petersen

Beratungslehrerin

Pilotprojekt: Coaching in der BFS-Pflegeassistenz

Februar 2011 – Juli 2011

Protokoll (für die Lehrkraft)

Coaching- Sitzung Nr.

am:

nächster Termin am:

um: Raum:

Name:

2. Rückschau auf die vergangenen Wochen

Was ist gelungen?

Womit bin ich nicht zufrieden?

3. Meine Schlussfolgerungen daraus

4. Meine nächsten max. drei Etappenziele (SMART)

Schüler, Schülerin

Lehrkraft

6. Phase: Stimmungsbarometer und Verabschiedung

Der Schüler wird gefragt, wie es ihn jetzt geht. Dann wird er mit Handschlag verabschiedet und geht wieder in seinen Unterricht.

Bei der nächsten Sitzung wird wieder in Phase 3 der aktuelle Leistungsstand in den maximal zwei Unterrichtsfächern eingetragen (s. Abb. 2). Es folgt eine intensive Reflexion darüber, was der subjektiven Einschätzung des Coachees zufolge gelungen ist bei der Umsetzung der Etappenziele bzw. womit er nicht zufrieden ist. Spätestens ab diesem Zeitpunkt kommen psycho-soziale Faktoren ins Spiel und persönliche Lebensumstände. Es stellt sich meist heraus, dass die Schule an sich als Institution eher einen kleinen Stellenwert hat am Erfolg oder Scheitern von SuS in der Ausbildung.

Eine Schülerin konnte ihre Etappenziele nur ansatzweise realisieren und war sehr unzufrieden mit sich selber und kurz davor, die Ausbildung ganz aufzugeben. Es stellte sich heraus, dass sie in ihrem Privatleben keinen Freiraum zum Lernen bzw. Nacharbeiten des Unterrichts schaffen konnte, weil sie sehr stark in Hausarbeit eingespannt ist. Sie lebt mit ihrem Freund zusammen, der berufstätig ist und offenbar ein sehr traditionelles Frauenbild pflegt: Die Frau ist zuständig für den Haushalt mit Einkaufen, Kochen, Waschen, Putzen etc. Der Mann verdient das Geld und hat zu Hause das Recht, „auf dem Sofa zu liegen“ und fernzusehen. Der Freund machte keinen Finger krumm. Die schulische Ausbildung seiner Freundin nahm er nicht ernst „Schule ist doch Erholung...“ Erschwerend kam hinzu, dass die Schülerin meinte, täglich die ganze Wohnung gründlich putzen zu müssen. „Ich habe einen Putzfimmel“, meinte sie. (Nach meiner Einschätzung hatte das eher neurotische Züge, die einer Therapie bedarf). Solcherlei Muster in drei Coaching Sitzungen verändern zu wollen, ist natürlich unmöglich. Die Schülerin hat letztlich das Klassenziel auch nicht erreicht, dennoch hat sie große Fortschritte gemacht.

Wieder wurde sehr kleinschrittig überlegt, was ihr bei der Hausarbeit am meisten Mühe macht. Es stellte sich heraus, dass dies die Katze des Freundes ist. Die Schülerin formulierte das Etappenziel so, dass sich ihr Freund ab jetzt um seine Katze, insbesondere um das Katzenklo kümmern müsse. Nach weiteren fünf Wochen stellte sich heraus, dass ihr Freund sein Verhalten nicht

verändert hat, aber die Schülerin die Katze kurzerhand an eine Freundin abgegeben hat. Der Freund hätte sie dort wieder abholen können, tat es aber nicht. Des Weiteren hatte sie sich dazu durchringen können, die Wohnung nur noch zweimal in der Woche gründlich zu putzen.

Auch wenn die Verbesserung der Noten für die Schülerin ausblieb, hat sie dennoch sehr wichtige Schritte auf dem Weg zur Verantwortungsübernahme für sich selber unternommen.

Ein weiteres Beispiel: Ein Schüler, der sich nicht traute, sich im Unterricht zu melden, aus Angst, etwas Falsches zu sagen, formulierte das Etappenziel, sich ab jetzt in jeder Stunde zweimal zu melden. Er wollte dies mit jeweils einem Strich auf einem vorbereiteten Papier für sich dokumentieren. Nach fünf Wochen beim nächsten Coaching Gespräch berichtete der Schüler, dass keine seiner Befürchtungen eingetreten sei. Er hätte sich tatsächlich mindestens zweimal pro Stunde gemeldet und nichts Negatives sei eingetreten. „Alles ist super“, meinte er. Ab jetzt wollte er sich mindestens fünf Mal pro Stunde melden.

Diese beiden Beispiele zeigen, wie unterschiedlich die Handlungsschritte sein können, die die Coachees für sich entwickeln.

Beeindruckend war für mich auch, dass von den SuS nicht ein Coaching-Termin vergessen wurde – immerhin liegen fünf Wochen zwischen den Terminen. Im Gegenteil, oft wurde ich von SuS am Tag vorher daran erinnert, dass sie morgen kommen würden. Das ist für mich als Coach eine Erfahrung von besonderer Qualität und bestärkt mich darin, mit den SuS auf dem richtigen Weg zu sein.

Am Ende des Schuljahres wurden die Coachees zu ihren Erfahrungen in den Coaching Prozessen befragt. S. Kapitel 5

4.5 Fünftes Modul: Förderunterricht

Die Beobachtung der Lehrkräfte zeigte, dass der Coaching Prozess allein nicht automatisch zu einer Verbesserung der schulischen Leistung führt. Insbesondere im Bereich der medizinischen Grundlagen waren so große Lücken vorhanden, dass ein eigenständiges Lernen zu Hause nicht zum gewünschten Erfolg führen konnte. Durch den glücklichen Umstand, dass ein junger Kollege aus dem Fachbereich Gesundheit und mit Fakultas für Deutsch zum 1. Februar 2011 an unsere Schule gekommen war und noch Unterrichtskapazitäten frei hatte, konnte ein Förderunterricht installiert werden. Damit wurden zwei Ziele verfolgt: es sollten die Inhalte gefestigt werden, die in der Abschlussprüfung in Deutsch (Satzbau, Grammatik, Rechtschreibung) gefordert werden. Diese Prüfung muss erfolgreich sein, damit die SuS den Realschulabschluss zusätzlich zum Berufsabschluss Pflegeassistentz erlangen können. Zum anderen sollten die medizinischen Grundlagen, wie Anatomie, Physiologie und insbesondere die Fachbegriffe noch einmal wiederholt werden. Das Konzept des Förderunterrichts sah vor, dass medizinische Inhalte in Sachtexten (Deutsch) erarbeitet bzw. wiederholt werden sollten. Nach einer Assessmentphase durch den Kollegen, wählte er in Kooperation mit den Fachkolleginnen die SuS aus, mit denen er im Förderunterricht intensiv arbeiten wollte.

Rückblickend kann gesagt werden, dass dieser Ansatz problematisch ist.

Das Prinzip der Eigenverantwortung wurde hier verlassen, denn die Lehrkräfte wählten die SuS aus. Sie waren verpflichtet zu erscheinen. Außerdem lag der Unterricht am Freitag in einer Randstunde. Die SuS, die nicht an der Maßnahme teilnahmen, konnten nach Hause gehen. Dieser Umstand führte vermutlich zu einer recht hohen Absentismusrate der SuS des Förderunterrichts. Eine weitere Hypothese ist, dass der Förderunterricht wie ein „Nachsitzen“ empfunden wurde für schwache Leistung. Dieses Modul setzte ausschließlich an Defiziten an. Offenbar hatten die SuS durch die vorherigen Module eine andere Haltung in Bezug auf Selbststeuerung und Selbstorganisation erlernt und empfanden das Setting des Förderunterrichts als nicht stimmig im Gesamtkonzept.

Falls dieses Modul noch einmal angeboten werden kann, sollten die SuS die Inhalte festlegen, die sie als relevant ansehen. Außerdem sollte die ganze Klasse an der Maßnahme teilnehmen.

5 Auswertung des Kompetenz-Performanz-Trainings

Am Ende des Schuljahres 2010/11 wurden die SuS zu ihrer Einschätzung des vergangenen Schuljahres befragt. Dabei ging es **nicht** um eine wissenschaftliche Befragung im Sinne der Sozialwissenschaften sondern um ein Stimmungsbild. Für eine wissenschaftliche Untersuchung hätte es u.a. einer Kontrollgruppe bedurft und die hat es nicht gegeben. Insgesamt wurden drei Gruppen befragt: die ganze Klasse PA 1, die SuS, die am Coaching teilgenommen hatten und die Lehrkräfte der Klasse PA 1.

5.1 Aussagen zur Befragung der ganzen Klasse PA 1

Bei der Befragung der ganzen Klasse ging es darum, eine Aussage über die allgemeine SuS-Zufriedenheit in der Schulform zu erhalten, des weiteren um eine Einschätzung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und schließlich um eine Aussage zum Verhältnis der SuS in der Klasse untereinander – was natürlich auch erhebliche Auswirkung auf die Atmosphäre in der Klasse und damit auf die Zufriedenheit hat. Bei den Fragen handelt es sich um eine Auswahl der Befragung, die A. Fischer zur wissenschaftlichen Auswertung des Coachings an den berufsbildenden Schulen in Hann. Münden durchgeführt hat. (*Fischer* 2008, 51f)

An dem Tag der Befragung, dem vorletzten Schultag, wurde alle SuS befragt, die an diesem Tag in der Schule waren (n = 17).

In den Fragen 1, 10, 15, 19, 20, 21, 22 geht es um die **allgemeine Zufriedenheit der SuS in der Klasse PA 1**.

Auf die Frage 1 danach, ob das Klassenklima gut sei, antworten 82% mit „trifft voll, bzw. überwiegend zu“. Sogar 94% sind froh darüber, „sich für diese Schule – und damit für diese Ausbildung entschieden zu haben“ (Frage 22). Dies sind – auch wenn es keine Vergleichsgruppe gibt nach langjährigen Erfahrungen außerordentlich hohe Werte für eine Berufsfachschulklasse. Ebenso erstaunlich wie erfreulich ist die Aussage: „Ich lerne gern“ (Frage15) mit 82% Zustimmung und „ich lerne viel“ (Frage19), hier geben 94% der SuS an, dass dies „voll zutrefte oder „überwiegend

zutreffe“. Daraus muss folgen, dass 94% der SuS „mit dem Unterricht insgesamt zufrieden“ sind (Frage 21).

Der zweite Fragenkomplex beleuchtet das **Verhältnis von SuS und Lehrkräften**. Die Hypothese besteht, dass durch die fünf Trainingsmodule im Verlauf des Schuljahres eine intensive SuS-Lehrkraft-Beziehung etabliert wurde. Die Fragen 2, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 16, 17, beziehen sich darauf.

Für 88% der SuS trifft es überwiegend bzw. voll zu, dass das Verhältnis zwischen SuS und Lehrkräften sehr gut ist. (Frage 2) 82% der SuS fühlen sich von ihren Lehrkräften überwiegend ernst genommen und quittieren das – aus ihrer Perspektive – zu 94% auch mit Respekt den Lehrkräften gegenüber. Von diesen Werten können Lehrkräfte aller Schulformen nur träumen...

Nur sechs SuS fühlen sich dagegen persönlich betreut wahrscheinlich handelt es sich um die anwesenden SuS, die auch am Coaching teilgenommen haben. Die Fragen 5 und 8 werden „nur“ von 65% der SuS überwiegend positiv beantwortet.

Dies widerspricht eigentlich den Aussagen von Frage 13 (helfen die Lehrkräfte wenn Schulprobleme auftreten) mit 94% Zustimmung und Frage 17 (weiß ich bei Problemen, an welche Lehrkraft ich mich wenden kann) mit 100% Zustimmung. Insgesamt kann gesagt werden, dass die Module des Kompetenz- und Performanz-Trainings zu einer subjektiv sehr positiven Einschätzung des Lehrkräfte-SuS-Verhältnisses geführt hat.

Schließlich wird noch auf das **Verhältnis zwischen den SuS** eingegangen. Dies wird insbesondere in den Fragen 3, 4, 11, 12, 14, 18 vorgenommen.

Die Aussagen geben kein eindeutiges Bild wieder. Einerseits beschreiben 94% der SuS das Verhältnis zu ihren Mitschülern als gut (Frage 11) andererseits geben 65% an, das SuS leicht zum Außenseiter werden können (Frage 18). Immerhin 59% fühlen sich im Unterricht durch Mitschüler gestört (Frage 4) und weitere 47% haben keine Freundschaftsgruppe in der Klasse gefunden (Frage 14). Aber für die Klassengemeinschaft als ganzes fühlen sich immerhin 65% verantwortlich (Frage 12).

Ein weiteres Medium wurde eingesetzt, um die subjektive Einschätzung der SuS zum Erfolg des letzten Schuljahres ansatzweise zu erfassen und zu versprachlichen. Die SuS bekamen dazu die Kopie eines Rucksacks (Abb.6) und den Auftrag, alles das „in den Rucksack zu schreiben“, was sie aus diesem Schuljahr „mitgenommen“ haben.

Abb. 5: Befragung aller SuS der Klasse BFS-PA im Juli 2011

Kreuzen Sie bitte an, wie die folgenden Aussagen auf Ihren aktuellen Unterricht zutreffen. In meiner jetzigen Klasse PA 1...

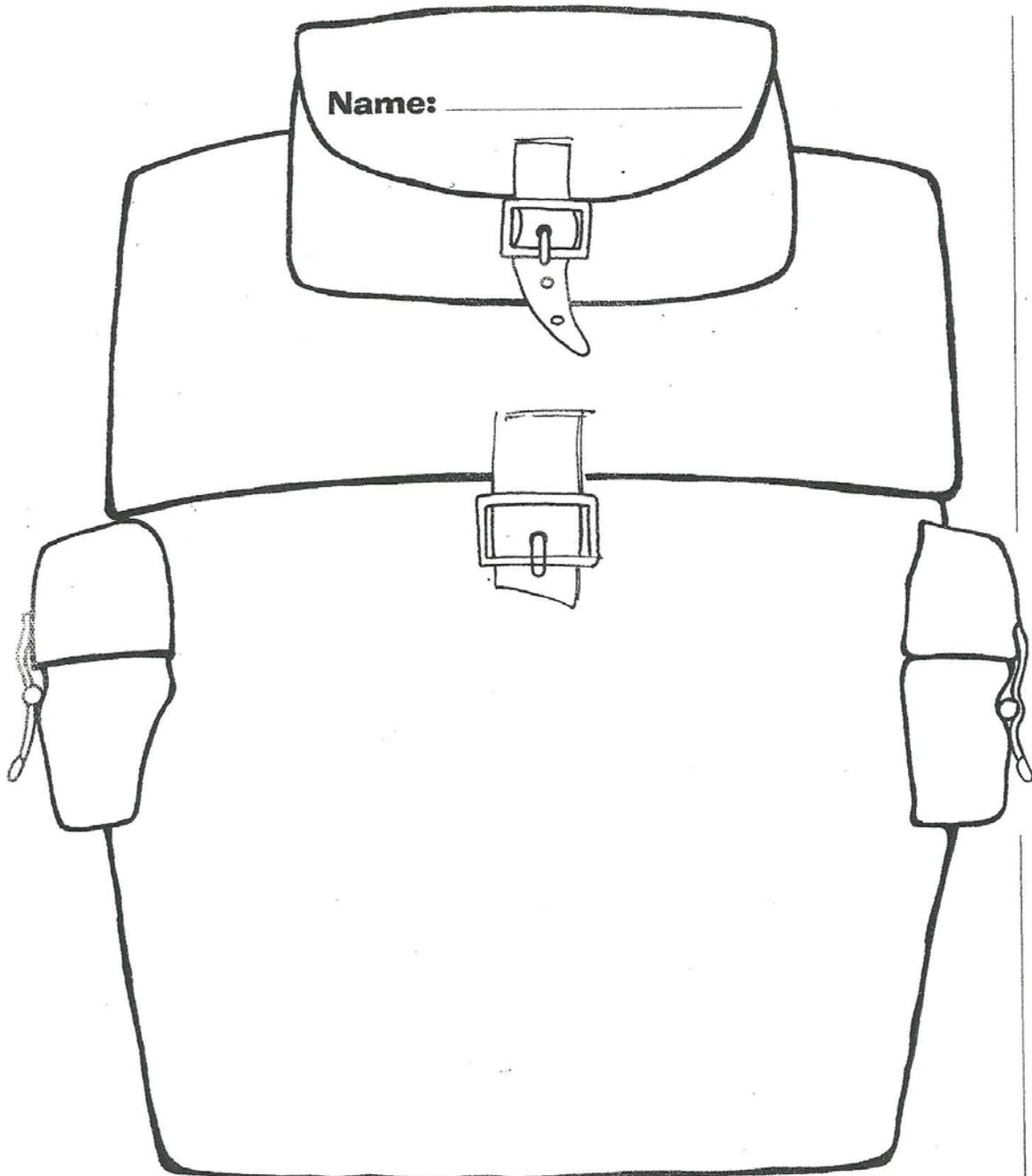
		Trifft voll zu	Trifft über- wiegend	Trifft weniger zu	Trifft nicht zu
1	... ist das Klassenklima gut	2	12	3	0
2	...ist das Verhältnis zw. L-SuS sehr gut	3	12	2	0
3	...helfen wir uns gegenseitig	2	11	3	1
4	...stören SuS den Unterricht	1	6	7	3
5	...sind die L an meiner schul./ berufl. Weiterentwicklung interessiert	3	8	6	0
6	...fühle ich mich von L. ernst genommen	4	10	2	1
7	...respektiere ich meine Lehrer	9	7	1	0
8	...tragen meine Lehrer dazu bei, dass ich gerne lerne	2	9	6	0
9	...werde ich persönlich betreut	1	6	8	2
10	...bin ich mir bewusst, welche Ziele ich erreichen will	12	5	0	0
11	...ist mein Verhältnis zu Mitsch. gut	6	10	1	0
12	...fühlt sich jeder für die Klassengemeinschaft verantwortlich	3	8	4	2
13	...helfen die Lehrer uns SuS wenn Schulprobleme auftreten	6	10	1	0
14	..gibt es Gruppen zwischen denen eine Freundschaft entstanden ist	2	7	2	6
15	..lerne ich gerne	3	11	2	1
16	...setzen sich die Lehrer für SuS ein	2	13	1	1
17	...weiß ich bei Problemen an welche Lehrer ich mich wenden kann	10	7	0	0
18	...wird man leicht zum Außenseiter, wenn man nicht tut, was die Klasse für richtig hält	3	3	4	7
19	...lerne ich viel im Unterricht	7	10	0	0
20	...fördern die Lehrer eine freundliche Atmosphäre in der Klasse	5	9	2	1
21	...ich bin insgesamt mit dem Unterricht zufrieden	3	12	2	0
22	..ich bin froh, dass ich mich für meine jetzige Schule entschieden habe	9	7	1	0

Das, was sie aus diesem Schuljahr lieber zurücklassen wollten, sollte neben dem Rucksack notiert werden. Dies löste dann ein intensives Klassengespräch aus. Am häufigsten wurde genannt, dass die SuS viel theoretisches Wissen, besonders im Bereich der medizinischen Grundlagen und viele Pflorgetechniken „mitnehmen“. An zweiter Stelle wurde genannt, dass sie jetzt eher wissen, wie sie besser lernen können; explizit dazu wurde häufig der Lernvertrag genannt, die Gespräche zum Leistungsstand nach dem Halbjahr und das Coaching. SuS haben es gelernt, Ehrgeiz zu zeigen und Ziele konsequent zu verfolgen. Die bittere Erkenntnis ist dabei allerdings, dass man viel lernen muss, bzw. „man muss sich auf den Arsch setzen...“(Zitat). Der weitere große Bereich der „Mitnahmen“ bezog sich auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung. Im Vordergrund standen Erfahrungen mit sehr unterschiedlichen Menschen. Die Erfahrung der persönlichen Sicherheit in der beruflichen Praxis war für viele SuS eine wertvolle Erfahrung.

Spaß bei der Arbeit, eine gute Klassengemeinschaft und entstandene Freundschaften wurden zusätzlich hervorgehoben. Die Erlebnisse in den Praxiseinsätzen gehören auch dazu. Betont wurde das insgesamt gute Verhältnis zu den Lehrkräften und die Erfahrung, dass es ihnen „nicht egal sei“, wie sich die SuS entwickelten.

„Zurücklassen“ möchten die SuS ihre vielen Fehltag, das häufige Spicken, Stress beim Lernen, Unstimmigkeiten mit Lehrkräften. Es wird der dringende Wunsch geäußert, dass die Lehrkräfte ihre Klassenarbeiten besser absprechen und nicht alle zeitlich so eng bei einander liegen.

Abb. 6: SuS tragen in den „Rucksack“ ein, was sie aus dem vergangenen Schuljahr „mitnehmen“ wollen



Anmerkung: Je nach Bedarf können Sie die Vorlage etwas größer kopieren oder mehrere Vorlagen an die Teilnehmer verteilen.

(Thon et al., 2001,123)

5.2 Aussagen zur Befragung der gecoachten SuS

Abb. 7: Befragung der SuS, die am Coaching teilgenommen haben

Kreuzen Sie bitte die zutreffenden Aussagen zu Ihren Coaching Erfahrungen an
Das Coaching...

		Trifft voll zu	Trifft überwiegend zu	Trifft wenig- ger zu	Trifft nicht zu
1	...gibt mir das Gefühl, pers. betreut zu werden	4	3	0	1
2	...hilft mir dabei, meine Ziele im Blick zu behalten	6	2	0	0
3	...trägt dazu bei, dass ich gerne lerne	2	4	2	0
4	...verbessert mein Verhältnis zu den Lehrern	3	4	0	1
5	...hilft mir dabei, meiner Stärken bewusst zu werden	4	3	0	
6	...zeigt mir, wo ich mich verbessern kann	6	2	0	0
7	...gibt mir das Gefühl, von den Lehrern ernst genommen zu werden	5	7	1	0
8	...nimmt mir die Angst, im Unterricht etwas falsch zu machen	2	3	3	0
9	...hilft mir dabei, meine Leistung zu verbessern	3	4	1	0
10	...trägt dazu bei, dass wir SuS besser mit einander auskommen	2	6	1	0
11	...gibt mir das Gefühl, dass die Lehrer an meiner schul. U. berufl. Weiterentwicklung interessiert sind	4	2	1	0
12	...trägt dazu bei, dass ich meine L. respektiere	4	3	1	0
13	...macht mir Lust zu lernen	4	2	2	0
14	...trägt dazu bei, dass ich mich an die Regeln halte	4	4	0	0
15	...hilft mir dabei, Lösungen für meine Probleme zu finden	3	5	0	0
16	...trägt dazu bei, dass ich mich in der Klasse wohl fühle	3	5	0	0
17	...gibt mir Hoffnung, dass ich meine Ziele erreichen kann	4	3	1	0
18	...will ich für mich im kommenden Schuljahr	4	3	1	0
19	...der Abschluss einer Zielvereinbarung zu Beginn des Coaching war wichtig	5	3	0	0
20	Den Ablauf der Coaching-Sitzung finde ich gut	5	2	2	0
21	In der Coaching-Sitzung fühle ich mich wohl	5	3	0	0

22	Ich fühle mich von meinem Coach verstanden	5	2	1	0
23	Die Festlegung von konkreten Etappenzielen finde ich gut	5	3	0	0 24
24	Insgesamt bin ich mit dem Coaching zufrieden	5	3	0	0
		So in Ord- nung	öfter Coa- ching	Seltener Coa- ching	
25	Der zeitliche Abstand zwischen den Coaching-Sitzungen ist	6	2	0	
26	Was sollte im Coaching verändert werden?				
27	Was finde ich am Coaching besonders gut				

„Ich bin damit einverstanden, dass die Auswertung der anonymen Befragung am 6.7.2011 evtl. veröffentlicht wird.“

Diesen Satz haben alle SuS unter ihren Fragebogen geschrieben.

Ziel des Coaching ist es, den SuS ein Instrument an die Hand zu geben, mit Hilfe dessen sie die Selbstverantwortung für ihren schulischen und beruflichen Erfolg immer mehr verwirklichen können, d.h. eine immer größere Erfahrung von Selbstwirksamkeit machen. Der Begriff „Empowerment“ umschreibt dieses Ziel. Die Fragen 2, 3, 5, 6, 8, 9, 13, 15, 17 erheben die subjektive Einschätzung der SuS zu diesem Themenkomplex.

Frage 2 und 17 hat die **konkreten Ziele der SuS** im Fokus, wobei 100% der gecoachten SuS ihre Ziele kennen und im Blick haben und 88% auch die Hoffnung hegen, sie zu erreichen.

„Coaching hilft mir, meiner Stärken bewusst zu werden“ (Frage 5), „nimmt mir die Angst...“ (Frage 8), „hilft mir dabei, Lösungen für meine Probleme zu finden“ (Frage 15). Diese Aspekte zielen nicht auf eine kurzfristige schulische Leistungssteigerung ab, sondern auf eine **Persönlichkeitsentwicklung** hin zu mehr Souveränität. Die positiven Aussagen liegen zwischen 100% (Probleme lösen) bis 63% (Angst im Unterricht).

Für SuS aus der Hauptschule trifft häufig zu, dass sie ein eher gespanntes Verhältnis zu Schule und Lernen haben bzw. diesem Lebensbereich keinen sehr großen

Stellenwert einräumen. Umso erstaunlicher ist es, dass für 100% der SuS überwiegend oder voll zutrifft, dass sie im Coaching erfahren, wo sie sich verbessern können (Frage 6) und sie auch Lust am Lernen entwickeln (Frage13) – 88%. Auf dem Hintergrund, dass nur schwachen also versetzungsgefährdeten SuS das Coaching angeboten wurde, stellen diese Aussagen einen großen Erfolg des Coachings dar.

Das **Verhältnis zwischen SuS und Lehrkräften**, die das Coaching durchführen, wird auch hier noch einmal abgefragt. Die Fragen 1, 4, 7, 11, 14, fokussieren diesen Aspekt. Das Gefühl, persönlich betreut zu werden (Frage 1) und von den Lehrkräften ernst genommen zu werden, (Frage 7) trifft für 88% voll oder überwiegend zu. Dementsprechend ist das Verhältnis zu der Lehrkraft auch nur für einen Schüler oder Schülerin verbesserungsbedürftig (Frage 4) und ebenso gibt nur eine Person an, dass das Coaching eher nicht dazu beiträgt, die Lehrkraft zu respektieren (Frage12). Schließlich trifft für 100% der SuS auch zu, dass sie mit ihren Mitschülern gut bzw. besser auskommen (Frage 10) und sich somit auch zu 100% in der Klasse wohl fühlen (Frage 16).

Die weiteren Fragen (18-26) beziehen sich auf **das Coaching an sich**. Die Zielvereinbarung zu Beginn des Coachingprozesses (Frage 19), fand zu 100% Zustimmung ebenso wie die Festlegung von Etappenzielen (Frage 23). Die Aussage, sich in den Coaching-Sitzungen wohl zu fühlen (Frage 21) gaben auch 100% der SuS an. Bei allen anderen Fragen gab es lediglich einen Schüler /Schülerin für die die Aussage „eher wenig zu traf“. Zusammenfassend trifft die Frage 24 „ insgesamt bin ich zufrieden mit dem Coaching“ für 100% der SuS zu. Dies kann als sehr positives Ergebnis gesehen werden.

Original-Aussagen der SuS zu Frage 26 (Was sollte im Coaching geändert werden?)

- Nichts
- Ich hatte das Coaching nur 1 mal. Ich finde das sollte verändert werden
(Anmerkung: S. war lange krank)
- Eigentlich nix
- Eigentlich nichts. Es ist alles gut wie es ist

Original-Aussagen der SuS zu Frage 27(Was finde ich am Coaching besonders gut?)

- Das man gut beraten wird
- Das man über seine Probleme reden kann und man ernst genommen wird
- Alles
- Das die Lehrer mich verstehen
- Ich finde am Coaching das reden der Lehrkraft gut, woran man arbeiten sollte
- Das genau zugehört wird

5.4 Befragung der Lehrkräfte

Abb. 8: Befragung der Lehrkräfte der BFS-PA 1 im Juli 2011

Wie zufrieden seid Ihr mit dem Unterricht im vergangenen Schuljahr in der PA 1, auf dem Hintergrund der fünf aufeinander folgenden Modulen des Kompetenz-Performanz-Trainings?

Kreuzt bitte an, welche Aussagen für Euren Unterricht im Schuljahr 2010/11 in der PA 1 zutreffen.

In meiner letztjährigen BFS-PA 1...

	N=5	Trifft voll zu	Trifft überwiegend zu	Trifft weniger zu	Trifft nicht zu
1	...unterrichte ich gerne	5			
2	...war das Verhältnis zwischen SuS und Lehrkräften gut	4	1		
3	...störten SuS den Unterricht		1	3	1
4	...arbeitet das Lehrer-Team gut zusammen	4		1	
5	...wurde ich von den SuS respektiert	3		2	
6	...war ich für die SuS wichtig	1,?	2	1	
7	...empfand ich den Lehrerberuf als erfüllend	2	3		
8	...kam es zu Konflikten mit SuS			2	3
9	...wurde ich von den SuS akzeptiert	3	2		
10	...freute ich mich morgens auf den Unterricht	1	4		
11	...war das Lehr-Lern-Klima gut		5		
12	...zogen wir Lehrkräfte an einem Strang	2	3		
13	...befolgt die SuS meine Anweisungen	1	4		
14	...lernten die SuS gerne	1, ?	3		
15	...kostete mein Unterricht viel Kraft			5	
16	...gab es Probleme mit schwierigen SuS			3	2
17	...war die Arbeitsbelastung hoch	1		4	
18	...fühlte ich mich wohl	3	2		
19	...war ich insgesamt mit dem Unterricht zufrieden	1	4		
20	...das Coaching hatte einen positiven Effekt	1, ?	2		
21	...die fünf Förder-Module waren effektiv	2	2		
	Ich bin damit einverstanden, dass die Auswertung der anonymen Befragung evtl. veröffentlicht wird.				

Von den sieben Lehrkräften, die in der BFS-Pflegeassistenz unterrichten, haben fünf den Fragebogen ausgefüllt. Eine Kollegin nimmt ihre Erziehungszeit in Anspruch und eine weitere war zum Zeitpunkt der Befragung krank; d.h. n=5.

Der erste Fragenkomplex **bezieht sich darauf, wie es der Person in seinem / ihrem Beruf als Lehrerin / Lehrer** in dieser Klasse ergeht mit den Fragen: 1, 7, 10, 17, und 18. Zu 100% trifft zu: „...ich unterrichte gern“. Ebenfalls voll oder überwiegend zutreffend gilt für alle Lehrkräfte „...empfand ich den Lehrerberuf als erfüllend“. Dasselbe gilt für „...freute ich mich morgens auf den Unterricht.“ Die Frage nach der hohen Arbeitsbelastung trifft für 80% weniger zu, aber für 20 % voll zu. Offenbar ist die Arbeitsbelastung nicht gleichmäßig verteilt. 100% gaben an, sich in der Klasse wohl, bzw. überwiegend wohl zu fühlen.

Der zweite Fragenkomplex beleuchtet die **Lehrer-Schüler-Beziehung** (Fragen; 2, 5, 6, 8, 9, 13, 16). Für 100% der Lehrkräfte trifft es voll oder überwiegend zu, dass ihr Verhältnis zu den SuS gut ist. „...wurde ich von den SuS respektiert“ trifft für 60% voll zu, allerdings für 40% weniger. „...war ich für die SuS wichtig“ (Frage 6), zeigt verständlicherweise eine große Bandbreite auf. Konflikte mit SuS trifft für 100% weniger oder gar nicht zu. Alle Lehrkräfte fühlten sich von SuS voll oder überwiegend akzeptiert. Auch zu 100% traf zu, dass SuS Anweisungen überwiegend oder immer befolgten. Auch Probleme mit schwierigen SuS gab es für 100% der Lehrkräfte weniger. Der nächste Fragenkomplex bezieht sich auf das **Verhältnis zwischen den Kollegen** (Fragen 4,12). „...arbeitet das Lehrer-Team gut zusammen“, traf für 80% voll zu, allerdings für eine Lehrkraft nur „weniger zu“. „... zogen wir Lehrer an einem Strang“, wurde von 100% voll oder überwiegend so wahrgenommen. Der letzte Fragenkomplex bezieht sich auf das **Unterrichtsgeschehen an sich** (Frage: 3, 11,14, 15, 19). Eine Lehrkraft empfand, dass die SuS im Unterricht störten, für die anderen trifft das nicht oder weniger zu. Dass das Lehr-Lern-Klima gut ist, trifft für 100% der Lehrkräfte überwiegend zu. Bei der Frage danach, ob die SuS gerne lernten (Frage 14), gab es sehr unterschiedliche oder gar keine Antworten. Eine äußerst bemerkenswerte Aussage ist, dass für 100% der Lehrkräfte der Unterricht nicht viel Kraft kostete. Somit waren auch 100% mit dem Unterricht voll oder überwiegend zufrieden. Auf die Fragen 20 und 21 nach den positiven Effekten von Coaching bzw. der Effektivität der Trainings-Module gab es jeweils nur drei Nennungen, d.h. zwei Lehrkräfte machten keine Aussage. Eine Hypothese dazu ist, dass alle Lehrkräfte der Klasse befragt wurden, auch

Sportlehrkräfte, Lehrkräfte für Hauswirtschaftspraxis, für die das Coaching keine unmittelbaren Folgen für den Unterricht hat. Für die Mehrzahl der Lehrkräfte trifft aber zu, dass die positiven Effekte des Coaching voll oder überwiegend zutreffen. Dasselbe gilt auch für die Effektivität der Trainingsmodule.

Wie schon in der Einleitung erwähnt, sollen die Zahlen der Lehrkräftebefragung für sich sprechen. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, würden sie vertiefend bearbeitet. Auf dem Hintergrund der hohen Frühpensionierung bzw. Burn-out-Quote bei Lehrkräften, wäre es sicher sehr aufschlussreich, das Kompetenz-Performanz-Trainings-Konzept für SuS auch daraufhin zu untersuchen, welche Auswirkungen es auf die unterrichtenden Lehrkräfte hat.

Ausdrücklich möchte ich noch einmal betonen, dass es sich bei der Befragung der SuS und der Lehrkräfte nicht um eine wissenschaftliche Untersuchung handelt. Zum einen sind die Zahlen der befragten Personen sehr klein, zum anderen gibt es keine Vergleichsgruppe, die kein Training erhalten hat. Es handelt sich bei der Befragung um ein momentanes Stimmungsbild.

6 Vorläufiges Fazit

Das Ziel des Kompetenz-Performanz-Trainings war es, bei den SuS in einer Klasse der Berufsausbildung Pflegeassistenten eine Haltung der Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu etablieren. Ihre Kompetenzen der Selbststeuerung und Selbstorganisation sollten weiterentwickelt werden. Die SuS sollten in dem Trainingsprogramm „Handwerkszeug“ dafür bekommen und individuelle Unterstützung durch Einzelcoaching erfahren. Sie sollten erleben, dass selbst gesteckte Ziele auch tatsächlich erreicht werden können, SuS also die Erfahrung der Selbstwirksamkeit machen.

Eine Hypothese zu Beginn des Trainings-Programms war es, dass eine veränderte Arbeitshaltung bei den SuS automatisch zu einer geringeren Durchfallquote führen würde. Diese Hypothese hat sich nicht durchgängig bestätigt. Von den neun SuS, die an Einzelcoaching teilgenommen haben, erreichten fünf nicht das Klassenziel. Zu bedenken ist dabei, dass zum Coaching zum Schulhalbjahr diejenigen SuS vorgeschlagen worden waren, bei denen eine Versetzung als gefährdet erschien. Die Einschätzung der Lehrkräfte hat sich (leider) in der Mehrzahl bestätigt. Es wird hier deutlich, dass die fünf Module des Trainings und insbesondere das Einzelcoaching,

das eine veränderte Arbeitshaltung generiert, fundamentale fachliche Defizite nicht innerhalb weniger Monate ausgleichen kann. Sehr erfreulich ist aber, dass die nicht versetzten SuS alle den Mut hatten, einen zweiten Anlauf zu starten. Inzwischen hat das neue Schuljahr begonnen und die fünf Wiederholer zeichnen sich durch ganz besonderes Engagement für die Klasse insgesamt und in der unterrichtlichen Mitarbeit aus.

Unter Berücksichtigung aller Vorbehalte zu den erhobenen Daten können doch erste Aussagen über Effekte eines Kompetenz-Performanz-Trainings formuliert werden. Das Kompetenz-Performanz-Training setzt auf die Entwicklung von Kompetenzen hin zu einer veränderten Haltung theoretischen und praktischen Arbeitsanforderungen gegenüber. Die Erfahrung, selbst gesteckte Ziele auch wirklich erreichen zu können, lässt die SuS selbstsicherer auftreten (Performanz). Das Kompetenz-Performanz-Training wirkt offenbar stabilisierend auf die Persönlichkeit im Sinne von „empowerment“ – wie die Erfahrungen mit den Wiederholern zeigen. Die Befragungen ergaben, dass sowohl SuS als auch Lehrkräfte ein positives Klassenklima erlebten. Das hatte weiterhin zur Folge: Die Beziehungen der SuS untereinander wurden positiv erlebt ebenso die Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander. SuS gaben mehrheitlich an, gerne zu lernen und Lehrkräfte gaben an, gerne zu unterrichten. Die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sind hier überaus vielfältig und können im Detail nicht aufgearbeitet werden. Die Ergebnisse der Befragungen legen aber doch die Vermutung sehr nahe, dass eine positive Beziehung zwischen Schüler und Lehrkraft das Fundament ist, auf dem alle weiteren positiven Entwicklungen fußen. Die Erfahrung des gegenseitigen Respekts, die Erfahrung der SuS, dass Lehrkräfte sich Zeit für sie alleine nehmen, ihnen gut zuhören und an ihrem persönlichen Erfolg interessiert sind, ist offenbar eine ganz neue Qualität schulischer Erfahrung. Um diese Aussagen in ihrer Bedeutung einordnen zu können, gilt es nochmals zu betonen, dass es sich hier um eine Klasse mit Hauptschulabsolventen handelt, die alters- und leistungsheterogen sind, die teilweise psychischen Belastungen oder Erkrankungen ausgesetzt sind, zudem oftmals ein nicht altersgemäßes psycho-soziales Verhalten entwickelt haben. Insgesamt kann das Kompetenz-Performanz-Training mit den fünf Modulen als großer Erfolg gewertet werden: Auch für die Lehrkräfte zeigt der Ansatz des Kompetenz-Performanz-Trainings Wege auf, in einer kooperativen und effektiven Weise mit SuS zu arbeiten. Unter dem Aspekt der Lehrergesundheits, auf den hier

nicht näher eingegangen werden kann, ist dies eine wichtige Erkenntnis, die es lohnt, weiter untersucht zu werden.

7 Schlussfolgerung für die Implementierung des Kompetenz-Performanz-Trainings

7.1 Weiterbildung von Lehrkräften

Sollte das Kompetenz-Performanz-Training auch von anderen Klassen-Teams übernommen werden, müssen grundsätzlich zwei Aspekte Berücksichtigung finden:

a) Die Lehrkräfte brauchen eine profunde Schulung für die Durchführung des Coachings. Entscheidend ist eine Veränderung in der Haltung den SuS gegenüber. Im Detail muss es in der Weiterbildung um spezielle Gesprächsführung im Coaching gehen, um Zielfindung und Zielformulierung durch die SuS, um Rituale im Coachingprozess, um die Dokumentation. Ein sehr formalisierter einheitlicher Ablauf der Coaching-Phasen schafft Sicherheit in der Durchführung. Wenn Lehrkräfte eine begleitende Supervision erhalten, trägt dies einerseits erheblich zum professionellen Arbeiten bei, andererseits stellt Supervision, die von der Schule finanziert wird, eine Wertschätzung der Arbeit der Lehrkräfte dar. Dies wird z. B. für die Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen in Hann. Münden umgesetzt.

b) Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung durch zusätzliche administrative und organisatorische Aufgaben, sind viele Lehrkräfte in den berufsbildenden Schulen an der Grenze ihrer zeitlichen Belastbarkeit angelangt. Falls das Kompetenz-Performanz-Training eine Chance haben sollte, wirklich in mehreren Klassen implementiert zu werden, müssen zeitliche Ressourcen für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden, für die Fortbildung, für die Durchführung der Coaching-Gespräche an sich und für Supervision der Lehrkräfte. Eine erhebliche Qualitätssteigerung in unterschiedlichen Bereichen wie sie durch das Kompetenz-Performanz-Training erreicht werden konnte, kann langfristig nicht durch zusätzliches Engagement der Lehrkräfte in ihrer Freizeit erwartet werden. Die Bereitstellung von Ressourcen in Form von Verfügungsstunden oder Finanzen für Fortbildung und Supervision, kann nur durch den „Dienstherren“, die Landesschulbehörde in Niedersachsen, erfolgen.

Zusammenfassung: Ein Kompetenz-Performanz-Training an den Berufsbildenden Schulen in Holzminden am Beispiel der Berufsfachschulklasse - Pflegeassistenz

Am Beispiel von Schülerinnen und Schülern, die lediglich einen Hauptschulabschluss haben und sich nun in der Ausbildung Pflegeassistenz einer berufsbildenden Schule befinden, werden fünf Module eines Kompetenz- Performanz-Trainings vorgestellt. Die Schüler werden in der Weiterentwicklung ihrer kognitiven, psycho-sozialen und personalen Kompetenzen begleitet und gefördert. Die fünf Module haben unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und finden sukzessive im Verlauf eines Schuljahres statt. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln dabei eine Haltung der Selbstverantwortung ihren selbst gesteckten Zielen gegenüber. Diese werden kleinschrittig erreicht und vermitteln der Schülerinnen und Schülern die Erfahrung der Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und Selbstorganisation. Ein Trainingsschwerpunkt liegt auf dem Instrument des Schüler-Coachings leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler. Eine Befragung ergab positive Auswirkungen des Trainings-Programms auf die Klassenatmosphäre, die Beziehungen der Schüler untereinander und zu den Lehrkräften. Eine geringere Durchfallquote konnte durchgängig nicht erzielt werden.

Schlüsselwörter: Schüler-Coaching, Kompetenz, Performanz, Selbstwirksamkeit, berufliche Ausbildung

Summary: Competence - Performance - Training at Vocational Schools in Holzminden a case study developed for students enrolled in the Department of Nursing-Assistants

With pupils in mind who have completed only a low level school and are attending a Vocational Training School to obtain professional training in caring for people, five units are presented for competence and performance training. The students will be coached and assisted to further develop their comprehensive, psycho-social and personal competence. The five units emphasize different points and are presented in a successive way during one schoolyear. The students develop an attitude of responsibility with regard to the goals they set themselves. This is reached gradually and allows the students to experience self-activity, self-guidance and self-organizing. One emphasis in training is practiced by coaching weak students. A survey revealed that this training program has a positive influence on the atmosphere in class, the relation among the students themselves and that towards teachers. A lower number of failures, however , could not be achieved.

Keywords: student coaching, competence, performance, self-efficiency, vocational training

Literatur

- Bezt, D. Breuninger, H.* (1998) :Teufelskreis der Lernstörungen. München: Betz. 5. Aufl. 1982
- Chudy, M.cit. Petzold, H.:* (1996): „Komplexes Lernen“ und Supervision – Integrative Perspektiven. Supervision: Theorie-Praxis-Forschung: Ausg. 03/2011, 4
- Goleman, D.* (1997):Emotionale Intelligenz .München: dtv. 3. Aufl. 1997.
- Hatto, Ch.* (2003): *Das Klassenklima fördern – Ein Methoden-Handbuch.* Berlin: Cornelsen. 5. Aufl. 2007,39f
- Faller, K, Kerntke, W, Wackmann, M:* (1996)Konflikte selber lösen – Mediation in Schule und Jugendarbeit. Mülheim an. der Ruhr: Verlag a.d. Ruhr
- Fagaschewski, D., Schröder, St.* (2004): Konflikte als Chance. Essen: Neue Deutsche Verlagsgesellschaft mbH.
- Fiebig, H., Winterberg, F* (1998).: Wir werden eine Klassengemeinschaft. Mülheim a.d.Ruhr: Verlag an der Ruhr,24f
- Fenske, P.* (1995): Das kleine Buch vom lernen. Nördlingen: Steinmeier. 10. Aufl. 2000.
- Fischer, A.* (2008): Coaching in berufsbildenden Schulen. Berlin: wvb. 21, 51f
- Fischer, A.* (2009): Coaching in Klassen des Übergangssystems. Wirtschaft und Erziehung 10/2009. 303f
- Hobmair, H. Hrsg.*(2003): Psychologie. Troisdorf: Bildungsverlag EINS. 3. Aufl. 2003, 132f
- Hobmair, H. Hrsg.* (2008): Pädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.135f, 340
- Klinger, A.* (2011): Demografiegewinne für mehr Chancengleichheit nutzen .Erziehung und Wissenschaft 7-8/2011. 17
- Kneip, W., Konnertz, D. Sauer, Ch.* (1998): Lern-Landkarten – Ganzheitliches lernen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. 87
- Klippert, H.* (1998):Teamentwicklung im Klassenraum. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 6. Aufl. 2002. 159f
- Klippert, H.* (1994): Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz. 13. Aufl.2002.19-22
- Kuckeland, H. Schneider, K.* (2010): Individualisierung im Unterricht. Unterricht-Pflege. 2-7
- Muster-Wäbs, H., Pillmann-Wesche, R.* (2011):Lernbegleitung als Baustein individualisierten Lernens. Unterricht-Pflege 3/2011. 2-7
- Lukesch, B. cit. Petzold, H.* (2011): Lernen und lehren in der Supervision – ein komplexes Kokreatives Geschehen. Supervision :Theorie-Praxis-Forschung. 05/2011, 25-28.
- Petzold, H.*(1998):Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS. 2. überarbeitete Aufl. 2007. 84 ff

- Petzold, H.* (2002): Coaching als „soziale Repräsentation“ – sozialpsychologische Reflexion und Untersuchungsergebnisse zu einer modernen Beratungsform. *Supervision: Theorie-Praxis-Forschung* 02/2002 updatin 2004
- Pommerening, TN* (2011):. Integratives Coaching im Rahmen der Entwicklung von Nachwuchskräften in einem Franchisesystem. In *Supervision: Theorie-Praxis-Forschung*. Ausg. 08/2011. 35
- Reh, S.* (2011):Pädagogisches Dilemma. *Erziehung und Wissenschaft*, 2
- Rüller, H.* (2010): Individualisierung. *Unterricht-Pflege* 3/2010. 22-23
- Scherpe, M. Schneider, K.* (2010):Kompetenzprofil und Kompetenzrad. *Unterricht-Pflege* 3/2010. 19-21
- Schreyögg, A.*(2010): Supervision ein integratives Modell. Wiesbaden: VS. 5. erweiterte Aufl. 2010. 393f
- Schweighofer, A.* (keine Jahresangabe): Kleines Wörterbuch der Integrativen Therapie, alois.schweighofer@pgv.at. 49
- Sieper, J., Petzold, H.* (202): „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie und Supervision. *Supervision Theorie-Praxis-Forschung*. Neueinstellung von polyloge 4/2011
- Thon, C. Buthmann, A.* (2001): Fair streiten lernen – ein Tutoren- und Präventionsprogramm. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. 123
- Vopel, K.* (1997):Interaktionsspiele für Jugendliche Teil 1.Salzhausen: iskopress. 6. Aufl. 1981.70f
- Vester, F.* (1978): Denken, lernen, vergessen. München: dtv. 13. Aufl. 1986.
- Welling, K.* (2004): Methode und Technik des Lernens. *Unterricht-Pflege* 4/2004. 18f
- Wolf, K.* (2011):Inklusion ein pädagogisches Leitbild im Berufskolleg.Wirtschaft und Erziehung 9/2011. 259
- Wottreng, St.* (1999):Handbuch Handlungskompetenz – Einführung in die Selbst-, Sozial- und Methodenkompetent. Aarau: Verlag Sauerländer.
- www.coaching-lexikon.de, *Qualitätskriterien 7-2011*
- www.coaching-report.de: *Die Coaching-Wissensbasis mit Fakten, News, Hintergrundinformation 7-2011*
- www.dbvc.de, *Deutscher Bundesverband Coaching, e.V.*