

**Masterarbeit**

**Konzeptentwicklung für Lehrpersonen zur Gestaltung einer  
sicheren Lernumgebung in der Erwachsenenbildung im  
Gesundheitsbereich**

eingereicht von

**Bettina Panzi, BSc**

zur Erlangung des akademischen Grades

**Master of Science  
(MSc)**

an der

**Medizinischen Universität Graz**

ausgeführt am

**Institut für Gesundheit- und Pflegewissenschaft**

unter der Anleitung von

Mag.<sup>a</sup> phil. Dr.<sup>in</sup> phil. Susanna Schaffer

Univ.-Prof.in Dr.in rer.cur. Christa Lohrmann

**Graz, 06.01.2016**

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen nicht verwendet habe und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, am 06.01.2016

## Danksagung

---

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, welche mich während der gesamten Studienzeit und speziell in der Phase meiner Masterarbeit unterstützt haben.

~

Ein besonderer Dank gilt Frau Mag.<sup>a</sup> phil. Dr.<sup>in</sup> phil. Susanna Schaffer, die mich zu jeder Zeit tatkräftig unterstützt hat und mich motivierte meine Arbeit weiterzuentwickeln und zu verbessern. Vielen Dank für Ihr fachliches Wissen und Engagement, besonders im Bereich der Studienbewertung und Strukturierung der Arbeit.

~

Ganz besonders möchte ich mich auch bei meinen beiden Korrekturleserinnen Frau Mag.<sup>a</sup> Fabienne Monique Wieser und Frau Mag.<sup>a</sup> Tina Schauensteiner bedanken. Danke, dass ihr euch so intensiv mit meinen Grammatikkenntnissen auseinandergesetzt habt.

~

Ebenso möchte ich mich bei meinen Mitstudierenden bedanken. Gemeinsam haben wir den Weg zu Ende gebracht und uns gegenseitig motiviert und unterstützt. Vielen Dank Mädls, ohne euch wäre die Studienzeit nur halb so lustig und konstruktiv gewesen.

~

Ein großes Dankeschön gilt auch meinem Chef, DGKP Hubert Felber, MSc und dem gesamten Dermatologie Ambulanzteam. Gerade in arbeitsintensiven Zeiten auf der Universität wurde es mir immer ermöglicht parallel Arbeit und Ausbildung zu meistern.

~

Den allergrößten Dank möchte ich hiermit meiner Familie und meinem Freundeskreis aussprechen. Vielen Dank an meine Eltern, welche es mir jahrelang finanziell und ohne Druck ermöglicht haben, mein Studium zu absolvieren. Ebenso ein Dankeschön an meine Schwester, die mich Tag täglich ertragen und in vielerlei Hinsicht unterstützt hat.

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Glossar

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Zusammenfassung/Abstract

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>HINTERGRUND</b>	<b>2</b>
2.1	Ganzheitliche Lernumgebung	3
2.2	Innovative Lernumgebung	6
2.3	Klassenklima	8
2.4	Lernerfolg und Motivation	9
2.5	Kommunikation im Klassenzimmer	14
2.6	Zeitfaktor, Qualität und Zufriedenheit	15
2.7	Definition einer sicheren Lernumgebung	16
2.8	Zielsetzung	17
2.9	Fragestellungen	17
2.10	Theoretischer Rahmen	18
<b>3</b>	<b>METHODENTEIL</b>	<b>19</b>
3.1	Design	19
3.2	Literaturrecherche	19
3.3	Ein- und Ausschlusskriterien	21
3.4	Relevanzprüfung	22
3.5	Bewertung der Ergebnisse	23

<b>4</b>	<b>ERGEBNISSE</b>	<b>23</b>
<b>4.1</b>	<b>Didaktische Modelle</b>	<b>23</b>
4.1.1	Beziehungsdidaktik	24
4.1.2	Ganzheitliches Planungsmodell	27
<b>4.2</b>	<b>Methoden und Praxisanwendungen für die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung</b>	<b>32</b>
4.2.1	Aufbau- und Kennenlernphase	32
4.2.2	Fragebögen FELTE, VARK und PEPS: Ermittlung von Lerntypen- und Lernstilen	35
4.2.3	Vertrauen und Kommunikation	42
4.2.4	Kooperatives Lernen und konstruktive Unterrichtsmethoden	46
4.2.5	Vor- und Nachteile von Gruppenarbeiten und praktische Umsetzungen	52
4.2.6	Feedback: Methoden und Instrumente	58
4.2.7	Intrinsische und extrinsische Motivation	59
4.2.8	Klassenzimmermanagement	65
4.2.9	Gefühlsarbeit im Unterricht	69
4.2.10	Einführung eines neues Curriculums – Beispiel eines ganzheitlichen Unterrichts in Norwegen	71
4.2.11	Flowchart, Leitfaden zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung	72
<b>5</b>	<b>DISKUSSION</b>	<b>74</b>
<b>6</b>	<b>SCHLUSSFOLGERUNG</b>	<b>83</b>
	<b>Literaturangabe</b>	<b>85</b>
	Anhang 1: Abbildungen und Tabellen	89
	Anhang 2: Flowchart	104
	Anhang 3: Suchprotokolle in den Datenbanken	106
	Anhang 4: Bewertung der Studien	108
	Anhang 5: Ergebnisse der eingeschlossenen Studien	125

---

## Abkürzungsverzeichnis

---

ANCOVA	Kovarianzanalyse
ANOVA	analysis of variance, Varianzanalyse
AMS	Arbeitsmarktservice
AMS	Academic Motivation Scale (misst die Qualität der Motivation)
ASIT Dialogue	autonomy-supportive I-Thou dialogue program
DGKP	diplomiertes Gesundheits- und Krankenpflegepersonal
F-A-T	Fragebogen zur Arbeit im Team
FELTE	Fragebogen zur Erfassung von Lerntypen und -eigenschaften
HOL	handlungsorientierter Unterricht
KF	Kurz-FELTE Kurzversion des Fragebogens zur Erfassung von Lerntypen und -eigenschaften
LeKo	Lernerfolg und Lernerfolgskontrolle
NLP	Neurolinguistischen Programmierung
PEPS	Productivity Environmental Preference Survey
RAM	relative selbstbestimmte Motivation
R-SPQ-2F	Revised Study Process Questionnaire-2 Factors
SDT	Self-Determination Theory of motivation, Theorie der selbstbestimmenden Motivation
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
VaLe	Variation von Lernumgebung
VARK	V für Visual, A für Auditory, R für Read/Write und K für Kinaesthetic

## Glossar

---

**Academic Motivation Scale (AMS):** Mit der Academic Motivation Scale wird die Qualität der Motivation gemessen (Kusurkar 2012).

**ASIT Dialog (autonomy-supportive I-Thou dialogue program):** Der ASIT Dialog ist ein Lern- und Implementierungsprogramm für Lehrpersonen entwickelt (Kaplan & Assor 2012).

**Cronbach's Alpha:** Methode zur Evaluierung der internen Konsistenz eines Instrumentes. Cronbach's Alpha ist ein Index der internen Konsistenz, um das Ausmaß einzuschätzen, ob die unterschiedlichen Teilabschnitte eines Instrumentes (z.B. Items, Fragen) miteinander in Beziehung stehen (Polit & Beck 2012).

**Diplomiertes Gesundheits- und Krankenpflegepersonal (DGKP):** Das Berufsbild des gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege ist der pflegerische Teil der gesundheitsfördernden, präventiven, diagnostischen, therapeutischen und rehabilitativen Maßnahmen zur Erhaltung oder Wiederherstellung der Gesundheit und zur Verhütung von Krankheiten (RIS 2004).

**Handlungsorientiertes Lernen (HOL):** Unter Handlungsorientiertem Lernen oder Unterrichten wird ein ganzheitlicher und aktiver Unterricht verstanden, in dem zwischen Lehrperson und Studierenden gemeinsam vereinbarte Handlungsprodukte, wie beispielsweise Plakatgestaltung oder pflegerische Handlungen die Organisation im Unterrichtsprozess bestimmen. Dabei sollen affektives, psychomotorisches und kognitives Lernen gleichermaßen eingesetzt werden (Meyer 2011).

**Pflegeassistenz:** Pflegeassistentin oder Pflegeassistent (PA), Gesundheits- und Pflegeassistentin oder Pflegeassistent (GPA) sowie Fachkraft für Pflegeassistenz sind Gesundheitsfachberufe. Es handelt sich um qualifizierte Assistenzkräfte in der Pflege und in der Versorgung von Menschen in jedem Alter. Die neue Formulierung des Berufsbildes der Pflegeassistenz bringt mit sich, dass die Verantwortung für die fachgerechte Durchführung der

übertragenen pflegerischen Maßnahmen und ärztlichen Tätigkeiten im Zusammenhang mit Diagnostik und Therapie getragen wird und über die gesamte Lebensspanne hinweg in allen Settings, Versorgungsformen und Versorgungsstufen eingesetzt werden kann (RIS 2015).

**Pflegehilfe:** Das Berufsbild der Pflegehilfe umfasst die Betreuung pflegebedürftiger Menschen zur Unterstützung von Angehörigen des gehobenen Dienstes für Gesundheits- und Krankenpflege sowie von Ärzten (RIS 2004).

**Relative selbstbestimmte Motivation (RAM):** Unter relativer selbstbestimmter Motivation wird das Maß zwischen selbstbestimmter und kontrollierter Motivation verstanden (Kusurkar 2012).

**Study Process Questionnaire-2 Factors (R-SPQ-2F):** Mit dem Revised Study Process Questionnaire-2 Factors werden Lernstrategien erhoben und gemessen (Kusurkar 2012).

**Reliabilität:** Ist das Maß der Verlässlichkeit von wissenschaftlichen Messungen. Bei einer Wiederholung der Messung mit den selben Rahmenbedingungen, müssen die selben Ergebnisse erzielt werden, dann ist das Instrument reliabel (Polit & Beck 2012).

**Variation von Lernumgebung (VaLe):** VaLe wurde von September 2003 bis Februar 2007 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt und von der katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung getragen (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

**Wohlbefinden:** Das persönliche Wohlbefinden drückt die subjektiv wahrgenommenen Gefühle im Leben oder die Zufriedenheit aus (Meyer, Hoppe-Graff & Keller 2008). Das Wohlbefinden ist beeinträchtigt, wenn ein Mangel an Ruhe, Erleichterung und Transzendenz in physischen, psychospirituellen, umgebungsbezogenen und sozialen Dimensionen wahrgenommen wird (Mosebach et al. 2010, S. 363).

**Zufriedenheit:** Mit seinen inneren und äußeren Umständen einverstanden zu sein. Es bedeutet ebenso Ausgeglichenheit und nichts anderes zu wollen, als dass was gerade gelebt wird (Sponsel 1984; Nolting & Paulus 1996).

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

---

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedürfnispyramide nach Maslow .....	10
Abbildung 2: Kreislauf der Motivation .....	12
Abbildung 3: Teufelskreis der Demotivation .....	13
Abbildung 4: Relevanzprüfung .....	22
Abbildung 5: Beziehungsgrundsätze in der didaktischen Interaktion .....	24
Abbildung 6: Ebene I. / innerer Kreis des ganzheitlichen Planungsmodells .....	28
Abbildung 7: Ebene I. und II. / innerer Kreis mit den fünf Handlungsstufen des ganzheitlichen Planungsmodells .....	29
Abbildung 8: Ebene I. + II. + III. / innerer Kreis mit den fünf Handlungsstufen und den imaginären Vorstellungen des ganzheitlichen Planungsmodells .....	31
Abbildung 9: Technik NLP .....	43
Abbildung 10: Die vier Ebenen (fachlich, sozial, personal, methodisch) und die praktische Umsetzung im kooperativen Lernen .....	48
Abbildung 11: Strukturmodell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) .....	54
Abbildung 12: Portfolio-Matrix / Koordinationssystem .....	58
Abbildung 13: Flowchart, Leitfaden zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung.....	73
Abbildung 14: FELTE .....	92
Abbildung 15: Beispiel eines Diagrammes von KF .....	100
Abbildung 16: ASIT Dialog Autonomy Supporting Dialogue Questionnaire .....	101
Abbildung 17: Beispiel für einen Arbeitsauftrag .....	102
Abbildung 18: Elf Erfolgskriterien für Gruppenarbeiten .....	103
Abbildung 19: Teamdiagnosebogen; Kasseler Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T) ...	104
Abbildung 20: Flowchart, Leitfaden zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung.....	108

---

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: KF .....	99
Tabelle 2: Zwölf Tipps zur Steigerung der intrinsischen Motivation.....	106
Tabelle 3: Suchverlauf PubMed.....	109
Tabelle 4: Suchverlauf Embase 1996 bis 2015.....	109
Tabelle 5: Suchverlauf Medline 1996 to March 2015 .....	110
Tabelle 6: Suchverlauf Cochrane .....	110
Tabelle 7: Ergebnistabelle der eingeschlossenen Studien.....	135

---

## Zusammenfassung

---

**Einleitung:** Die Aus- und Weiterbildungen in Österreich im Gesundheitsbereich nehmen stetig zu. Dadurch entsteht in der Erwachsenenbildung ein heterogenes Klassenbild, in Bezug auf Alter, vergangene Ausbildungen und beruflichen Vorerfahrungen. Durch die knappen Zeitressourcen der Lehrpersonen ist es eine Herausforderung für diese heterogene Klassenkonstellationen didaktisch adäquate Unterrichtsmethoden zu finden. Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich in der Erzeugung eines angenehmen Klassenklimas, welches dazu beiträgt den Wohlfühlfaktor zu steigern. Lehrpersonen haben einerseits die Aufgabe Unterrichtsinhalte zu vermitteln und andererseits eine Umgebung zu schaffen, in denen sich Lernende sicher fühlen und dadurch ein produktives Lernen ermöglicht wird.

**Ziel:** Das Ziel dieser Arbeit ist die Erstellung eines Flowcharts für Ausbildungen im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege. Dieses Flowchart dient als Leitfaden für Lehrpersonen, um eine sichere Lernumgebung für Studierende zu erzeugen. Der Leitfaden beinhaltet Methoden, welche zum Kennenlernen einer neu zu unterrichtenden Gruppe angewendet werden können.

**Methode:** Für diese Literaturübersichtsarbeit wurde eine Literaturrecherche in den Datenbanken PubMed, Embase 1996 bis 2015, Medline 1996 to March 2015 und Cochrane Database of systematic reviews durchgeführt. Ebenso wurde in den Grazer Bibliotheken und auf google scholar recherchiert. Insgesamt wurden 13 Studien eingeschlossen und anhand von Bewertungsbögen kritisch beurteilt.

**Resultat:** Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass eine Lehrperson für die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung unterschiedliche Aspekte im Unterricht berücksichtigen muss. Für die Unterrichtsgestaltung einer sicheren Lernumgebung spielen die intrinsische Motivation, basierend auf der SDT (Theorie der selbstbestimmenden Motivation), die Kommunikation innerhalb der Klasse, die Lerntypen und Lernstilbestimmung mittels FELTE (Fragebogen zur Erfassung von Lerntypen und –eigenschaften) oder VARK Modell (visuell, auditiv, lesen/schreiben, kinästhetisch), Aspekte des kooperativen Lernens, der Vertrauensaufbau sowie unterschiedliche didaktische Methoden eine wesentliche Rolle.

---

**Schlussfolgerung:** Für Lehrpersonen ist es eine Herausforderung einerseits stets motiviert und vorbereitet zu sein und andererseits neue Methoden in den Unterricht zu integrieren. Mit Hilfe des Leitfadens zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung, kann diesem Problem entgegengewirkt werden. Ob in der praktischen Umsetzung die Anwendung dieses Flowcharts in Bezug auf den Zeitfaktor und die Zufriedenheit von Lehrpersonen und Studierenden effektiv angewendet werden kann, soll in der Zukunft im Unterricht getestet und mittels einer Langzeitstudie aufgezeigt werden.

---

## Abstract

---

**Introduction:** The training and further education in Austria in the healthcare sector are constantly increasing. This results in adult education is a heterogeneous class image. By meager time resources for teachers, it is a challenge to find the right didactic teaching methods for this heterogeneous class constellations. Another difficulty is to create a pleasant class climate in order to increase the comfort factor. On the one hand teachers have to convey teaching contents and on the other hand they have to create a learning environment that makes students feel secure, so they are able to learn properly.

**Aim:** The aim of this work is to create a flowchart for training in the field of health care and nursing. This flowchart is a guide for teachers to create a secure learning environment for students. The guide includes methods which can be used to get to know how a new group should be taught.

**Method:** For this literature review a literature search in the databases PubMed, Embase 1996 to 2015, Medline 1996 to March 2015 and Cochrane Database of Systematic Reviews was carried out. There have also been researches made in Graz Libraries and Google Scholar. A total of 13 studies were included and critically evaluated based on evaluation sheets.

**Results:** The results of the studies show that for the creation of a secure learning environment different aspects must be considered from a teacher in the classroom. In the course of this the intrinsic motivation which is based on the SDT (self-determination theory of motivation), communication between the classroom, the provision of different learning styles by FELTE (questionnaire for the assessment of learning types and properties) or VARK model (visual, auditory, reading/writing, kinesthetic), aspects of cooperative learning, the development of trust and different teaching methods play an essential role for creating a secure learning environment.

**Conclusion:** For teachers, it is a challenge to be motivated and prepared for the class and in parallel to constantly introduce new teaching methods in the classroom. With the help of this flowchart for creating a secure learning environment, this problem can be counteracted. Whether the application of the flowchart is effective in practical use, based on the time factor and the satisfaction of teachers and students, should be tested in the future in the classroom and has to be demonstrated by means of a long-term study.

---

# 1 EINLEITUNG

Aufgrund des steigenden Bedarfs an Aus- und Weiterbildungen im Gesundheitsbereich in Österreich (AMS 2015), einem sich daraus ergebenden heterogenen Klassenbild, sowie den knappen Zeitressourcen in denen die Unterrichtsinhalte vermittelt werden müssen, ist es für Lehrpersonen schwierig die richtigen didaktischen Unterrichtsmethoden zu finden. Des Weiteren ist es eine Herausforderung ein gutes Unterrichtsklima zu erzeugen, um den Wohlfühlfaktor zu steigern und bestmögliche Lernergebnisse zu erzielen. Es ist Aufgabe der Lehrperson eine Lernumgebung zu erzeugen, in der Lernen möglich ist und Zufriedenheit in der Klasse besteht. Meist steht vor allem der zu vermittelnde Unterrichtsinhalt im Vordergrund und das Zwischenmenschliche im Hintergrund. Notwendig wäre ein „ganzheitliches Lernen“ mit „allen Sinnen“. Es stellt sich die Frage, ob ganzheitlich orientierte Unterrichtsmethoden auch ein nachhaltiges Lernen erzielen können (Kahlert 2007).

Der Zweck dieser Arbeit ist, die Erstellung eines Flowcharts für Ausbildungen im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege, welcher als Leitfaden dienen soll. Die Ausbildung zum oder zur DGKP beziehungsweise zur Pflegeassistenz oder Pflegehilfe (AK Stmk 2015). Dieser Leitfaden enthält Methoden, die zum Kennenlernen einer neu zu unterrichtenden Gruppe dienen, um eine sichere Lernumgebung zu gestalten. Durch die Anwendung des Flowcharts könnte die persönliche Zufriedenheit der Lernenden sowie der Wohlfühlfaktor in der Gruppe und die Lust auf eigenständiges, effektives Lernen gesteigert werden. Des Weiteren könnten Lehrende eine optimale Unterrichtsvorbereitung durchführen, welche sich an den Lernstilen der Gruppe orientiert.

## 2 HINTERGRUND

Lehrende wissen vorab wenig über ihre neue zu unterrichtende Gruppe. Aufgrund dessen ist es schwierig zuvor eine angemessene Unterrichtsplanung durchzuführen. Diese Schwierigkeit besteht auch wenn, die Lehrperson Daten wie sozialer Hintergrund, Aus – und Weiterbildungsmotivation, Zusammenhang von Lernfähigkeit und Alter, Beruf, Geschlecht und vergangenen Schulbildung hat, stehen Lehrpersonen vor der Herausforderung sich auf all diese Aspekte einzustellen. Die Heterogenität einer Lerngruppe fordert Einrichtungen und Lehrende auf, sich stärker auf Lernende und ihre individuellen Bedürfnisse einzustellen, um auf die Lerngruppe gezielter eingehen zu können (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Der Trend zur Individualisierung zeigt sich gegenwärtig stark in unserer Gesellschaft. Individualität wird geprägt durch Selbstbestimmung und Einzigartigkeit. Diese zwei Komponenten sind auch für die Unterrichtsgestaltung von Bedeutung. Es gibt keine Homogenität. Alle Personen in einer Klasse unterscheiden sich voneinander, nicht nur durch das Äußerliche oder der kulturellen Herkunft, sondern auch aufgrund unterschiedlicher Begabungen, kognitiver Fähigkeiten und Interessen. Lehrende sind täglich mit dieser Heterogenität in Klassen beschäftigt. Nur durch Rücksichtnahme auf diese Heterogenität kann die Persönlichkeitsentfaltung und die Reifung des Individuums gesteigert werden (Kiel 2008).

Eine Fallstudie zu einer Pflichtschule in Linz zeigt aber auch Vorteile einer heterogenen Unterrichtsklasse auf. Heterogenität wird nicht als Störfaktor, sondern als Lern- und Entwicklungsmöglichkeit gesehen. Das Lernen orientiert sich hauptsächlich an den individuellen Bedürfnissen, Persönlichkeiten und Fähigkeiten der Lernenden. Die Lernbiografie dient als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung in der Klasse. Das Ziel dieser Schule ist es, eine positive Einstellung zum Lernprozess und im Zuge dessen, eine positive Grundhaltung zum lebenslangen Lernen zu erzeugen. Dabei ist es wichtig, die Stärken zu stärken und ein gewisses Maß an Frustration zuzulassen und zu lernen mit Misserfolgen umzugehen (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

Aufgrund der Heterogenität in Unterrichtsklassen ist eine Ermittlung der Lerntypen Voraussetzung für eine didaktische Unterrichtsplanung. Mittels verschiedener

---

Instrumente, welche zur Erfassung von Lerntypen und -eigenschaften oder zur Bestimmung des persönlichen Lernstils dienen, können didaktische Planungen empirisch fundiert und zielführend eingesetzt werden (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007; Prithishkumar 2014).

## 2.1 Ganzheitliche Lernumgebung

Es zeigt sich, dass nicht nur die Erfassung von Lerntypen zielführend für eine gute Unterrichtsplanung ist. Vor allem die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung ist wichtig. Der Begriff Lernumgebung gehört zum Wortschatz der Didaktik. Die historischen Wurzeln reichen auf die Jahre 1900 zurück, in denen Maria Montessori von einer „vorbereiteten Umgebung“ sprach. Seit den 1990er hat sich der Begriff umgewandelt zu „Lernumgebung“ (Sacher 2006). Der Unterricht wird durch die Lernumgebung unterstützt. Der Fokus liegt dabei auf der Gestaltung von individuellen und eigenverantwortlichen Lernprozessen, welche weniger in den „klassisch“ organisierten Unterrichtsformen berücksichtigt werden. Heutzutage sollten Lernende weniger durch die Lehrkraft selbst, sondern durch mediale Methoden wie beispielsweise Internetplattformen oder Lernsoftwares angeleitet werden. Das Lehr- und Lernkonzept in einer Lernumgebung dieser Art unterliegt einem konstruktivistischen in der Didaktik und einem reformpädagogischen Ansatz in der pädagogischen Psychologie (Bohl et al. 2010).

Die Lernumgebung entsteht nicht nur aus einer Ansammlung von Lernmaterialien, sondern auch aus der sozialen Struktur der Klasse, woraus wesentliche Förderimpulse für das Lernen entstehen. Die Lehrperson organisiert die Lernumgebung (Sacher 2006). Lernende setzen sich selbstständig mit den Lernaufgaben auseinander und Lehrende bieten dabei eine Lernbegleitung an (Bohl et al. 2010). Vortragende müssen sich bewusst sein, dass nicht nur äußere Bedingungen oder Schülerinnen und Schüler mit ihren Individualitäten eine Lernumgebung erzeugen, sondern dass sie selbst, vor allem beim Kennenlernen einer neuen Gruppe, die Hauptrolle der Lernumgebung für Lernende einnehmen (Reich 2008).

Die Lernumgebung ist ein Raum, in dem Lernprozesse ablaufen. Diese kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Die pädagogische Ebene beinhaltet die Lerngruppe und ihre Zusammenstellung, die Lehrenden und ihre didaktischen

Methoden, sowie Lernformen und –ziele, die Raumgestaltung und die zeitliche Dimension. Des Weiteren gibt es auch noch die Organisationsziele, wie zum Beispiel die Weiterbildungsziele aus politischer Sicht, sowie die Ebene der kulturellen und Selbstverständlichkeiten wie beispielsweise die Meinung, dass Lernen nur mit einer Auszeichnung einhergeht. Eine Lernumgebung ist vielfältig und besteht aus der Gestaltung des gesamten Lernprozesses (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007). Der primäre Fokus dieser Arbeit liegt auf der Beschäftigung mit der pädagogischen Lernumgebung.

Die Aspekte einer pädagogischen Lernumgebung im engeren Sinne beinhalten eine sozial-interaktive, sachliche, räumliche und zeitliche Dimension. Demnach ist als Lehrperson zu ermitteln, aus welchen Charakteren sich die zu unterrichtende Gruppe zusammensetzt und wie eine Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern und der Lehrperson gestaltet werden kann. Weiters muss erhoben werden, welches Wissen mit welchen didaktischen Methoden vermittelt werden muss und es gilt die Anknüpfungspunkte an bestehendes Wissen zu identifizieren. Wo findet der Kurs statt und welche Arbeitsmaterialien stehen der Lehrperson zu Verfügung? Zuletzt darf der Zeitfaktor und die Abfolge der Unterrichtsphasen nicht vergessen werden. Viele Faktoren müssen für eine effektive Lernumgebung berücksichtigt werden, allerdings benötigen diese Komponenten viel Erfahrung und Zeit. Es gibt keine perfekte Lernumgebung, aber verschiedene Dimensionen berücksichtigen, um einen bestmöglichen Lehr- und Lernprozess zu erzielen, welcher zu einem langfristigen Lernerfolg führt (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Eine ganzheitliche Lernumgebung zu erzeugen, welche die sozial-interaktive, sachliche, räumliche und zeitliche Dimension beinhaltet, wäre für viele Lehrpersonen wünschenswert. Meist spielt der Zeitfaktor eine Rolle oder es fehlt ein Konzept an welchem sich Lehrpersonen anfänglich orientieren können (Modell, DeMiero & Rose 2009).

Wenn von einem ganzheitlichen Unterricht oder einer ganzheitlichen Lernumgebung gesprochen wird, ist meistens unklar, was genau damit gemeint ist. Bei einem ganzheitlichen Unterricht wird von einem holistischen Prinzip ausgegangen. Der Holismus ist eine philosophische Strömung, welche beschreibt, dass das Ganze mehr ist, als die Summe des Einzelnen. Holismus stammt vom griechischen Wort

„holos“ ab und bedeutet alles, das Ganze, vollkommen, vollständig oder die Summe (Berge et al. 2012).

Eine ganzheitliche Lernumgebung beinhaltet alle natürlichen Aspekte, welche Auszubildende in allen Altersstufen zum Lernen benötigen. Diese sollte sicher und unterstützend sein und Möglichkeiten bieten Lernende bei akademischen und nicht akademischen Problemen weiterzuhelfen. Konkret bedeutet dies, dass sich ein Großteil in der Klasse wohlfühlt, miteinander kommuniziert und ein Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht. Die Auszubildenden helfen sich gegenseitig bei schulischen Problemen oder schwierigen Aufgaben, sowie auch in privaten Angelegenheiten. Die Lehrperson soll in die Klasse integriert sein und als vertrauenswürdige Person gelten (Modell, DeMiero & Rose 2009).

Um eine ganzheitliche Lernumgebung zu erzeugen benötigt es mehr als nur den Lernenden beim Lernen zu helfen. Die Lehrperson unterrichtet nicht nur ein spezifisches Unterrichtsfach, sondern unterstützt Lernende dabei mit alltäglichen Problemen umzugehen, um zu verhindern, dass sich diese negativ auf das Lernen auswirken. Solche Probleme könnten sich beispielsweise auf die eigene Gesundheit, finanzielle Probleme oder Stress mit anderen Unterrichtsfächern beziehen und das Lernen vermindern (Finkelstein et al. 2007). Dies soll nicht bedeuten, dass Lehrpersonen verantwortlich dafür sind, die privaten Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler zu lösen, sondern das Lehrende Strategien aufgezeigen können, um mit täglichen Herausforderungen besser umzugehen (Michael & Modell 2003).

Wir leben in einer demokratischen Gesellschaft mit den Grundprinzipien der „Freiheit“ und „Partizipation“. Es ist erstrebenswert in einer Lernumgebung danach zu unterrichten. Auszubildende sollten die Möglichkeit haben am Unterricht aktiv teilzunehmen und sich frei bewegen zu können, indem sie ihre eigene Meinung zum Lernstoff bilden. Dazu benötigen sie eine Lernumgebung, welche von beiden Seiten, Lehrenden und Lernenden, gleichermaßen gestaltet wird (Reich 2008). Aufgrund der vergangenen Lernkarriere der zu Unterrichtenden ist es schwierig eine unterstützende Lerngemeinschaft für eine ganzheitliche Lernumgebung zu erzeugen. Der Großteil der Lernenden ist es gewohnt von Lehrpersonen frontal unterrichtet zu werden. In Klassen herrschte eher Konkurrenzdenken als ein miteinander lernen und sich gegenseitig helfen. Eine ganzheitliche Lernumgebung strebt ein miteinander

lernen an, wodurch man sich gegenseitig unterstützt und in der die Lehrperson in die Klasse integriert ist (Bjork 1994).

Der Artikel von Kahlert (2007) widerspricht einem ganzheitlichen Unterrichtsansatz. Kahlert verweist darauf, dass es beim Unterrichten weniger darum gehen sollte sich ganzheitlich zu orientieren und mit allen Sinnen zu lernen, sondern vielmehr darum Lernprozesse für Lernende anspruchsvoller und attraktiver zu gestalten. Nachhaltiges Lernen kann verstärkt werden indem Lernende Unterrichtsinhalte attraktive Ziele erkennen, bereits vorhandene Vorstellungen möglichst intensiv angeregt werden und die unterrichtenden Inhalte sich vielseitig in alltäglichen Situationen einbetten lassen. Eine befriedigende Situation für Lernenden wäre, wenn eine Alltagssituation durch unzureichendes Wissen nicht bewältigbar ist, aber anhand von bereits Gelerntem oder noch zu Lernendem bewältigt werden kann. Aus dieser Sichtweise betrachtet, sollte in der pädagogischen Kommunikation nicht von Ganzheitlichkeit gesprochen werden, sondern eher auf einen vielseitigen Zugang beim Unterrichten geachtet werden (Kahlert 2007).

## 2.2 Innovative Lernumgebung

Erstrebenswert ist es weg zu kommen von der lehrer- und lehrerzentrierten Lernumgebung hin zu einer innovativen Lernumgebung. In einer innovativen Lernumgebung sind Lernende aktiver, steuern ihr Lernen selbstständig, indem sie sich Wissen nicht mehr ausschließlich durch die Lehrenden, sondern stufenweise in Eigenverantwortung aneignen. Dabei werden verschiedene didaktisch-methodische Verfahren angewendet, welche nicht nur im Klassenzimmer sondern über andere Wissensquellen und entsprechenden Informationstechnologien in vielfältigen sozialen Settings stattfinden. Der klassische Unterricht, bei dem ausschließlich von Lehrenden vorgetragen wird verändert sich. Lernende rücken mehr ins Zentrum und Lehrende nehmen in innovativen Lernumgebungen mehr die Rolle ein, Lernende in ihrem Lernprozess zu unterstützen, sie dabei zu beobachten, zu beraten, Material zu Verfügung zu stellen, fachliche und methodische Hilfestellungen zu geben, darauf zu achten, dass Lernziele auch erreicht werden und Lernende auf falschen Lernwegen wieder richtig zu leiten (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

In der Praxis wurde durch das Projekt VaLe, bei dem mehr als 800 Teilnehmende in die Stichprobe einfließen, beobachtet, dass die Lehreraktivität im Unterricht mit Vorträgen, Diskussionen und Gesprächen vorrangig ist. Allerdings konnte durch dieses Projekt aufgezeigt werden, dass es nicht nur an der Lernaktivität liegt einen positiven Lernprozess zu erzielen, sondern es von der Lernqualität abhängt. Ein Beispiel dafür wäre, dass in einem lehrerzentrierten Unterricht mit fundierter Wissensvermittlung sicherlich mehr gelernt wird, als in einem scheinbar lernerzentrierten Unterricht, wo Gruppendiskussionen über private Belange stattfinden. Wesentlich ist die Aufgabenstellung mit entsprechender Anweisung dahinter (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007 zit. n. Dubbs 1999).

Ziel ist die Lernstrategien der Lernenden zu verändern, sodass Erlerntes nicht nur für kurze Zeit sondern für lange Zeit gespeichert bleibt, sowie das Gelernte auf andere neue Situationen umzulegen und anzuwenden (Bjork 1994). Um diese Ziele sowie die Gestaltung einer innovativen Lernumgebung zu erreichen, muss beachtet werden, dass das Individuum ein Teil der Lerngemeinschaft sein muss und bewusst wahrgenommen wird. Damit ist gemeint, dass sich die Lernenden in einer Lerngemeinschaft befinden, welche als sozialer Raum angesehen wird indem Informationen ausgetauscht und Ergebnisse kommuniziert werden können. Dies ist wesentlich zur Förderung einer innovativen Lernumgebung und grundlegend für einen langfristigen Lernerfolg (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

Weitere Punkte, um eine innovative Lernumgebung zu erzeugen, sind die individuellen Präferenzen, Interessen und die Lerngeschwindigkeit der Lernenden zu berücksichtigen. Für Lehrpersonen ist die Umsetzung in einer Klasse mit oft mehr als 25 Lernenden eine Herausforderung. Dennoch ist es möglich, dadurch eine Steigerung der Selbstverantwortung der Auszubildenden, welche zugleich zu mehr Lernfreude und einem besseren Umgang untereinander führt, zu erreichen. Diese Prinzipien verfolgt eine Volksschule in Klagenfurt unter dem Motto „Schule des Wohlfühlens“. Den Lernenden wird ein hohes Maß an Vertrauen geschenkt, welches sich daran orientiert, die Unterrichtsstunden zu 80% mit Planarbeit auszufüllen. Planarbeiten heißt, dass sich die Lernenden aussuchen dürfen, zu welchem Zeitpunkt, mit wem und wie schnell etwas ausgearbeitet wird. Die Lehrperson hat die Funktion Korrekturmaßnahmen zu geben, falls wesentliches Wissen fehlt oder vom

richtigen Lernpfad abgewichen wird. So entsteht Vertrauen zwischen Lernenden und Lehrenden (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

## 2.3 Klassenklima

Der Beziehungsaufbau zwischen Lehrenden und Lernenden ist wichtig um ein angenehmes Klassenklima aufzubauen. Oft wissen Lernende nicht welches Ziel sie mit dem vermittelten Lerninhalt erreichen sollen. Darum ist es wichtig einen vertrauensvollen Raum in der Gruppe zu schaffen, in dem Fragen über Methodik und Lernthemen gemeinsam mit der Vortragenden oder dem Vortragenden besprochen werden können. Oft treten die Lerninhalte zu sehr in den Vordergrund und der Beziehungsaufbau zu den Lernenden in den Hintergrund. Ohne eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist die Aufbereitung von Lehr- und Lernprozessen wenig zielführend (Reich 2008).

In der Beziehungsdidaktik handelt es sich laut Reich (2008), S. 26 darum *„gemeinsam ein Problem zu erfahren und zu erkennen, multiperspektivische, multimodale und Kreativität fördernde Lösungsmöglichkeiten zu ermitteln und anzuwenden, eine Lösung individuell und im Team zu finden, Interaktionen in Offenheit, mit Wertschätzung und in lösungsorientierter Einstellung zu bewältigen.“* Lehrende nehmen die Rolle als Moderatorinnen oder Moderatoren und Beraterinnen oder Berater ein. Die Zielsetzung der Beziehungsdidaktik ist es primär Problemlösungen in der Gruppe zu finden, welche zuvor individuell erarbeitet wurden. Des Weiteren soll durch die Beziehungsdidaktik der Lösungsprozess veranschaulicht und Ergebnisse erzielt werden, mit denen sich die Gruppe identifizieren kann (Reich 2008).

Der Grundstein in der Beziehungsdidaktik ist die menschliche Beziehung, die Interaktion in Lehr- und Lernprozessen, welche entscheidend für den Lernerfolg ist. Ziel ist es, ein Lernklima in der Gruppe zu erzeugen und beizubehalten, welches sich auf gegenseitige Anerkennung und kommunikative Kompetenz stützt. Laut Ulich (2001) handelt es sich bei einer Schulklasse um eine „Zwangsgruppierung“. Es werden zufällige Gruppen gebildet, die miteinander unfreiwillig in Interaktion treten und das Klassenklima und das Lernklima positiv aber auch negativ beeinflussen können. Es ist wichtig Beziehungsdidaktik als Basis anzuwenden, um einen hohen

Selbstwert der Individuen und wechselseitige Wertschätzung zu erzeugen. Nur wer sich selbst liebt, liebt auch andere. Daraus schließt sich, dass sich in einem wertschätzenden Umfeld, Fehler leichter eingestehen lassen (Reich 2008; Ulich 2001 zit.n. Ophardt & Thiel 2013).

Das Berufsbild der Lehrenden verändert sich im Laufe der letzten Jahre zunehmend. Sie sind einerseits Expertinnen oder Experten in einem Fach, andererseits haben sie eine beratende Funktion. Lehrende nehmen somit eine Doppelrolle ein. Als Beraterin oder Berater sollen sie Auszubildenden das Lernen beibringen, um sich auf ein lebenslanges Lernen vorzubereiten und sich selbstständig Wissen auf raschestem Wege anzueignen (Reich 2008).

## 2.4 Lernerfolg und Motivation

Unter dem Begriff Lernen wird die Verarbeitung von Informationen verstanden. Ein Lernerfolg entsteht dadurch, dass Wissen unter kognitiver und metakognitiver Strategien aufgenommen, verarbeitet und jeder Zeit wieder abrufbar ist. Personen unterscheiden sich im Lernen darin, dass Informationen bei jeder oder jedem über verschiedene Kanäle aufgenommen, verarbeitet und wieder abgerufen werden. Das erfolgt verbal, akustisch oder visuell. Die Zugriffe erfolgen theoretisch oder praktisch und sind entweder vom Ganzen ins Detail oder umgekehrt aufnehmbar. Zum Beispiel können Lernende, welche visuell und praktisch orientiert sind, einen besseren Lernerfolg erzielen, wenn die Unterrichtsinhalte handlungsorientiert (HOL) vermittelt werden (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007). Extrinsische und intrinsische Anreize haben ebenfalls Einfluss auf den Lernerfolg. Zielführend für den Lernerfolg sind extrinsische Anreize, wie zum Beispiel Belohnung oder Bestrafung, zu reduzieren und intrinsische Anreize, wie zum Beispiel Lernen aus eigener Überzeugung, zu steigern (Reich 2008).

Extrinsische und intrinsische Anreize führen zu einem weiteren Aspekt in der Gestaltung einer sicheren Lernumgebung - der Motivation. Unter Motive werden einzelne Beweggründe und unter Motivation die Gesamtheit von wirkenden Motiven in einer Situation verstanden. Anhand der Bedürfnispyramide von Maslow Abraham, einem amerikanischen Psychologen (siehe Abbildung 1 Bedürfnispyramide nach Maslow), werden die menschlichen Bedürfnisse in Stufen dargestellt und die Wirkung

von Motiven erklärt. Maslow geht davon aus, dass zuerst die primären Bedürfnisse gestillt werden müssen, wie Essen, Trinken, Schlafen etc. um höher liegende Bedürfnisse wie Sicherheit, soziale Beziehungen, soziale Anerkennung und das höchste Bedürfnis - die Selbstverwirklichung zu erreichen. Dieses theoretische Modell lässt sich nicht zur Gänze in die Wirklichkeit übertragen, da höhere Bedürfnisse auch erreicht werden können wenn die Grundbedürfnisse nicht gestillt sind. Beispielsweise können trotz Schlafmangel soziale Beziehungen gepflegt oder Arbeit verrichtet werden, auch wenn die Aufmerksamkeit reduziert ist (Bastian & Groß 2012).



Abbildung 1: Bedürfnispyramide nach Maslow (Bastian & Groß 2012, S.81)

Unterschieden wird zwischen einer extrinsischen und intrinsischen Motivation. Der Anreiz eine gute Note zu bekommen oder eine Prüfung ein zweites Mal absolvieren zu müssen, steigert die Lernmotivation und wird als extrinsische Motivation bezeichnet. Sich des Lernens zu erfreuen und aufgrund von großem Interesse ein Themengebiet zu erarbeiten, wird als intrinsisch motiviertes Handeln definiert und ist für Pädagoginnen und Pädagogen die wünschenswertere Motivation (Bastian & Groß 2012). Die dichotome intrinsische und extrinsische Motivation kann zu einer situationsspezifischen Motivationslage ausgelegt werden und Lernerfolge steigern. Es kann erfasst werden aus welchem Grund jemand am Kurs teilnimmt. Beispielsweise um zukünftig ein besseres Gehalt anzustreben, um neues Wissen zu erwerben und um neue Personen kennenzulernen. Somit wird die extrinsische Motivation (besseres Gehalt) mit der intrinsischen Motivation (Wissenszuwachs und Personen kennenlernen) vereint (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Es gibt drei Motivationsgruppen, die Intellektuellen, die Sozialen und die pragmatisch Orientierten. Unter der ersten Gruppe lassen sich diejenigen Personen eingliedern, welche aus Neugierde Wissen erlangen wollen. Zum Beispiel wie funktioniert der PC oder wie setzt sich eigentlich der Automotor zusammen? Daraus ergibt sich bereits die zweite Motivationsgruppe, die soziale Motivation. Der aus Neugierde heraus entstehende Wissenszuwachs wird ins soziale Feld gerückt. „*Ich will das unbedingt können*“ und „*möchte mir nicht die Blöße geben.*“ Aus der sozialen Motivation heraus wird nach Anerkennung gestrebt, Lob oder nach Anschluss in der Gruppe. Es wird nach Lernumgebungen mit angenehmen Lernklima und einer Möglichkeit zur Mitbestimmung innerhalb der Gruppe gesucht (Nolting & Paulus 1996). Die pragmatische Motivation entsteht entweder durch Eigeninteresse eine Sprache zu erlernen, da in Zukunft vielleicht gerne ein bestimmtes Land bereist werden möchte, aber auch durch Fremdverlangen, weil es von der Firma vorgegeben wurde (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Die pädagogische Psychologie beschäftigt sich hauptsächlich mit der Leistungsmotivation, der Neugierde und dem Interesse. Unter der Leistungsmotivation werden die eigenen Ergebnisse des Tuns als erfolgreich oder nicht erfolgreich betrachtet. Ein angemessener Anreiz für die persönliche Leistungsmotivation wäre eine optimale Herausforderung zu finden. Nicht zu anspruchsvoll und auch nicht zu niedrig. So kann erfolgreich der Selbstwert gesteigert und ein Misserfolg vermieden werden. Die Neugierde ist ebenso eine wichtige Lernmotivation. Aus ihr heraus finden Lernende etwas Neues, Unbekanntes spannend, sind motiviert und haben eine größere Aufmerksamkeit zu lernen. Das Motiv aus Interesse zu lernen ist ein zentrales Merkmal für ausdauerndes Lernen, welches aus eigenem Antrieb geschieht. Es wird als wertvoll erlebt und ist an positive Gefühle gekoppelt (Nolting & Paulus 1996).

Die Wichtigkeit für Lehrpersonen besteht darin, die Motive ihrer Lerngruppe zu kennen. Darauf aufbauend können sie ihre Unterrichtsplanungen gestalten. Die intrinsische Motivation ist für Pädagoginnen oder Pädagogen die wünschenswerteste. Realistisch betrachtet kann jedoch nicht der gesamte Unterricht darauf aufgebaut werden. Nicht alle Auszubildenden haben die gleichen Interessen und Motive. Deshalb ist auch bei einem beinahe perfekt geplanten Unterricht, mit

intrinsischen Motiven, die Motivation der Lernenden durch äußere Anreize akzeptabel (Nolting & Paulus 1996).

Ergebnisse des VaLe (Variation von Lernumgebung) Projektes (2007) zeigen, dass das Gerechtigkeitsbefinden eines Menschen Auswirkungen auf seinen Lernerfolg hat. Beispielsweise wird das Wohlbefinden, der Lernerfolg und die Anstrengung zu lernen bei Lernenden gesteigert, welche sich als gerecht behandelt fühlen und mit den Rahmenbedingungen in der Klasse, der Schule oder der Bildungseinrichtung zufrieden sind. Es entsteht ein Kreislauf der Motivation, wie man in der nachfolgenden Abbildung 2 sehen kann (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007)

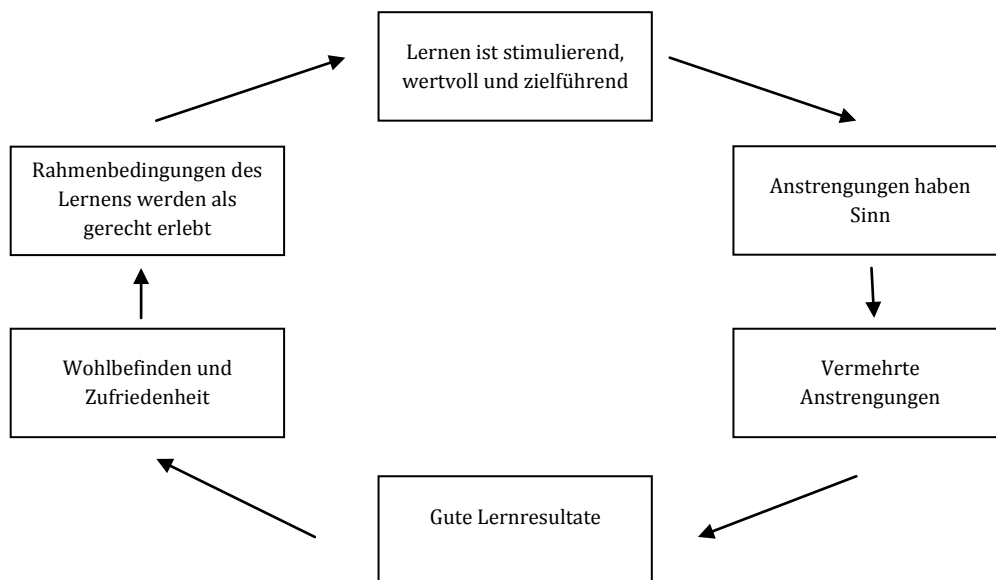


Abbildung 2: Kreislauf der Motivation (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007, S.71)

Ebenso wie es einen Kreislauf der Motivation gibt, kann ein Teufelskreis der Demotivation den Lernerfolg verhindern. Beispielsweise werden arbeitslose Personen, welche vom AMS verpflichtend zu einem Weiterbildungskurs geschickt werden, wenig Sinn in diesem Kurs sehen, die generelle Arbeitslosensituation ungerecht finden und nur wenig bis keine Motivation dafür haben, sich anzustrengen um zu lernen (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007). Dargestellt in Abbildung 3.

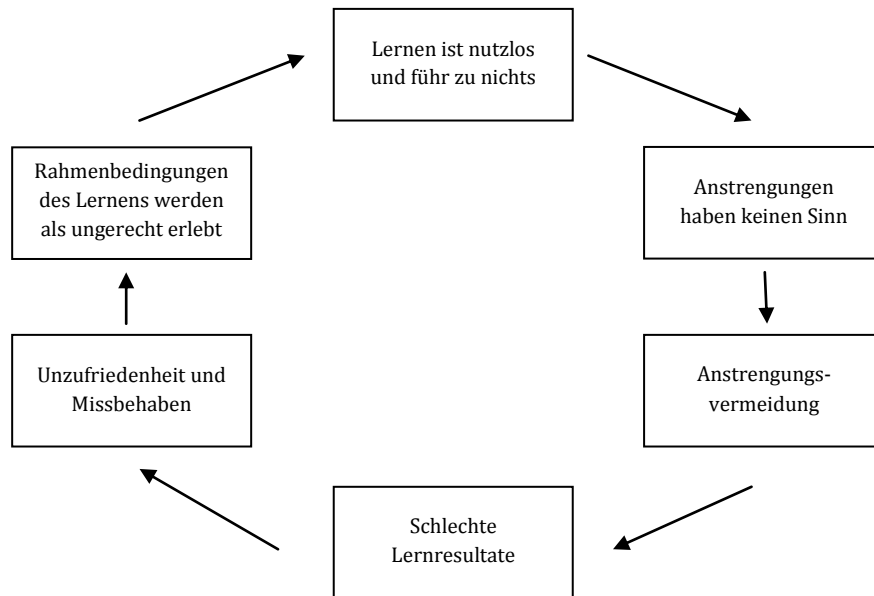


Abbildung 3: Teufelskreis der Demotivation (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007, S. 76)

Aus pädagogischer Sicht wäre es erstrebenswert diesen Teufelskreis der Demotivation zu durchbrechen. Durch das bewusste Wahrnehmen eines persönlichen Misserfolges und einer veränderten Ansicht der allgemeinen Lebensumstände, kann der Teufelskreis durchbrochen und Erfolge erzielt werden. Allerdings überschreitet das die Ressourcen einer Lehrperson mittels biografischen Interviews persönliche Lebensansichten zu hinterfragen. Eine Möglichkeit wäre ein Kurzfragebogen welcher erste Möglichkeiten zur Selbstreflektion zulässt (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Eine Fallstudie aus einer Hauptschule in Graz zeigt auf, dass wenn vermehrt Augenmerk auf soziales Lernen und die Persönlichkeit der Lernenden gelegt wird, der Motivationsfaktor und die Sicherheit innerhalb der Klasse gesteigert werden. Die Lehrperson fungiert nicht nur als Wissensvermittler, sondern unterstützt die Gestaltung des Zusammenlebens in der Klasse indem öfter Gruppenarbeiten durchgeführt werden. Ein Zitat aus der Klasse lautet: *„Und wir helfen uns auch immer gegenseitig. Ähm, mir gefällt die Gruppenarbeit viel besser als allein, weil in der Gruppe ist es viel lustiger und macht auch mehr Spaß“* (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012, S 118).

## 2.5 Kommunikation im Klassenzimmer

Kontakt zwischen Menschen findet durch Kommunikation statt. Lernen steht immer in Verbindung mit einer sozialen Situation oder einem kommunikativen Ereignis. Kommunikation wird definiert als ein wechselseitiger Prozess oder Interaktion in dem Lebewesen Nachrichten in Form von Worten, Gestik, Mimik oder Lauten austauschen (Wagner & Bathia 2009). Durch eine gemeinsame Kommunikation wird eine kulturelle und zwischenmenschliche Atmosphäre geschaffen, in der Rahmenbedingungen für das Lernen bezüglich Forderungen und Förderungen entstehen. Damit ist gemeint, dass die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson nicht gegeben ist, wenn sie oder er etwas vorgibt, was sie oder er nicht selbst lebt (Reich 2008).

Kommunikative Ereignisse finden auch zwischen Lehrende und Lernenden in der Pflegeausbildung statt. Dabei umfasst die nonverbale Kommunikation alles, was nicht sprachlich geäußert wird. Das bezieht sich vor allem auf die Gestik, Körperhaltung und die Mimik, der Gesichtsausdruck, welcher uns unbewusst begleitet (Kolbe 2009). Laut dem Kommunikationsforscher Professor Albert Mehrabian beträgt der Anteil der nonverbalen Kommunikation bei einem Gespräch 93%. Diese 93% setzen sich zusammen aus 55% Mimik und Gestik und 38% emotionale Bedeutung des Gesagten. Nur 7% werden laut ausgesprochen (Wagner & Bathia 2009).

Zu einem nonverbalen Klassenzimmermanagement gehört Mimik, Gestik, die Körperhaltung, die Art der Bewegung, die Stimme und der Ort wo man sich im Klassenzimmer befindet. Ebenso periphere Informationen, welche visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch oder gustatorisch sein können. Diese Informationen erhält eine Person beim Eintreten in ein Klassenzimmer noch bevor ein Wort gesprochen wurde (Nitsche 2005).

Techniken aus der Neurolinguistischen Programmierung (NLP) sollen zu einer effektiveren Kommunikation innerhalb der Gruppe führen, sowie den Lernprozess unterstützen und die zwischenmenschliche Beziehung in der Klasse stärken (Nitsche 2005).

Das „N“ (Neuro) steht für unsere Sinneswahrnehmungen, auch Modalitäten genannt und ist bei allen unterschiedlich ausgeprägt. Jede Person nimmt die Welt anders

wahr und so entstehen Bilder der Realität in unserem Kopf. Personen mit ausgeprägtem visuellem Lernstil lernen mit den Augen und haben eine gerade und ruhige Körperhaltung. Sie gelten als perfektionistisch, philosophieren gerne und ihr Hauptmotiv ist es zu lernen und Wissen zu erlangen. Auditive Lernende erwerben Wissen durch Sprechen und Hören. Die Körperhaltung ist rhythmisch, sie reden gerne und ihre Hauptmotivation ist es Beziehungen aufzubauen. Kinästhetisch veranlagte Lernende sind ständig in Bewegung, reagieren emotional und körperlich stark und sind leicht ablenkbar. Das „L“ (Linguistisch) steht für die Wörter die wir benutzen um unsere Gedanken zum Ausdruck zu bringen und das „P“ (Programmierung) steht für unsere Denkprogramme, die wir positiv oder negativ beeinflussen können (Nitsche 2005).

## 2.6 Zeitfaktor, Qualität und Zufriedenheit

Die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung und einem angenehmen Klassenklima erweist sich nicht immer als leicht. Die Auszubildenden zu motivieren und auf ihre Lerntypen einzugehen um den gewünschten Lernerfolg zu erzielen erfordert eine Menge Erfahrung und vor allem Zeit. Oft sind Zeitknappheit, große Lerngruppen, umfangreiche Stoffmengen und wenig finanzielle Mittel die Realität in der Lehre. Zeit und Ressourcen müssen gut ausgewählt und durchdacht eingesetzt werden. Wichtig ist es für den Lehrenden, herauszufinden wann dieser in die klassische, aktive und wann in die passive, beratende Lehrer- oder Lehrerinnenrolle schlüpft. Eine konstruktive Unterrichtsgestaltung ist zeitaufwändiger aber meist effektiver für Lernende, da die Selbstständigkeit gefördert wird. Es gibt derzeit noch keine fundierte Grundausbildung für den Einsatz konstruktiver und handlungsorientierter Methoden, beziehungsweise werden diese Methoden viel besser in der selbstständigen praktischen Durchführung, durch persönliche Reflexion oder anhand einer Teamsupervision gelernt (Reich 2008).

Eine konstruktive Unterrichtsmethode sind Gruppenarbeiten. Die Durchführung von Gruppenarbeiten ist zwar in der Planungsphase zeitaufwändiger, fördert aber die Teamentwicklung, die laut mehreren Studien als ein wesentlicher Faktor zur Qualitätsentwicklung beiträgt. Durch den Einsatz von Gruppenarbeiten im Unterricht, erlernen Auszubildende im Team zu arbeiten. Für zukünftige Berufe, vor allem im

Gesundheits- und Pflegebereich ist eine gute Zusammenarbeit im Team grundlegend. Die Gruppenreflexivität unterscheidet sich zwischen der aufgabenbezogenen und der sozialen Reflexivität. Das erst Genannte beinhaltet die Zielorientierung, Zielklarheit und die Aufgabenstellung. Es handelt sich um die formellen Rollen der Gruppe. Die soziale Reflexivität gibt den Grad der Beziehungsorientierung innerhalb einer Gruppe an. Diese beinhaltet Interaktionen, Gruppennormen, persönliche Beziehungen, also alle informellen Rollen. Theoretisch soll die Gruppe ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in beiden Aspekten ausbauen und effektiver werden. Um diese Effektivität zu erreichen, muss ein fortlaufender Zyklus aus Reflexion und Aktion bestehen (Bohl et al. 2010).

Ein weiterer Faktor, welcher zur Qualitätsentwicklung beiträgt, ist die Zufriedenheit im Klassenzimmer. Die Zufriedenheit einzelner Studierenden zu bewerten ist eine Herausforderung für den Lehrenden. Die Qualitätsverbesserung des Unterrichts spielt eine wesentliche Rolle. Die Zufriedenheit der Lernenden sollte mit der Erreichung der angestrebten Ziele korrelieren (Edrueit 2002). Die Qualität einer Lehrveranstaltung ist nicht die einzige Variable an welcher die Zufriedenheit gemessen werden kann. Weitere Einflussvariablen spielen ebenso eine große Rolle, wie beispielsweise die wahrgenommene Persönlichkeit der Lehrperson selbst. Eine optimale Lehrpersönlichkeit gibt es nicht (Sheehan & Du Prey 1999; Beishuizen et al. 2001), allerdings besagt die Studie von Beeishuizen et al. (2001), dass Fähigkeit und Persönlichkeit wesentliche Merkmale einer optimalen Lehrpersönlichkeit sind. Laut der Studie von Rindermann (1999) beeinflussen Freundlichkeit und Sicherheit der Lehrperson die wahrgenommene Qualität (Krampen & Zayer 2006).

## 2.7 Definition einer sicheren Lernumgebung

Aus einer Vielzahl von Definitionen und Einflüssen ergibt sich eine zusammenfassende Erläuterung für eine sichere Lernumgebung. „Eine sichere Lernumgebung beinhaltet Aspekte der pädagogischen Lernumgebung, natürliche Aspekte und alltägliche Aspekte. Konkret ist damit gemeint, dass chronologisch Faktoren von Lehrpersonen zu berücksichtigen sind, um eine sichere Lernumgebung zu erzeugen. Diese beinhalten ein analysieren der Lerngruppe, Auswahl geeigneter didaktischer Methoden, Beachtung von Raum und Zeit, Steigerung der Motivation,

Vertrauensaufbau und Kommunikation in der Gruppe, Steigerung des Wohlfühlfaktors sowie gegenseitige Unterstützung bei akademischen und nicht akademischen Aspekte.“

## 2.8 Zielsetzung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung eines Flowcharts auf der Grundlage von bestehender Literatur. Die Thematik ist für beide Geschlechter gleichermaßen von Bedeutung, da in der Gesundheits- und Krankenpflege Frauen und Männer tätig sind. Durch das heterogene Klassenbild, vor allem in der Erwachsenenbildung, ist es umso wichtiger sich auf die jeweilige Gruppe als Lehrperson bestmöglich einstellen zu können. Das Ziel in der Anwendung dieses Flowcharts ist es, durch ein Kennenlernen der Gruppe, eine optimale Unterrichtsvorbereitung zu gestalten, welche auf das heterogene Klassenbild abgestimmt ist, um einen bestmöglichen Lernerfolg zu erzielen.

Durch die Erzeugung einer sicheren Lernumgebung in der Gruppe, welche durch eine verstärkte Förderung der Lerntypen und Steigerung der Motivation jedes Einzelnen und jeder Einzelnen geschaffen werden kann, könnte die Leistung der Gruppe insgesamt gesteigert werden.

## 2.9 Fragestellungen

### **Hauptfrage:**

Wie kann durch die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung in der Erwachsenenbildung im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege die Klassenleistung insgesamt gesteigert werden?

### **Nebenfragen:**

Ist ein Konzept für Lehrpersonen, welches eine sichere Lernumgebung erzeugt, in der Praxis trotz knapper Zeitressourcen theoretisch anwendbar?

Wird durch die Anwendung dieses Konzeptes die Zufriedenheit der Lernenden und der Lehrperson gesteigert?

## **2.10 Theoretischer Rahmen**

Der theoretische Rahmen in dieser Arbeit wird durch den Konstruktivismus gesetzt. Der Konstruktivismus ist keine einheitliche Theorie, sondern eine Sammelbezeichnung für viele unterschiedliche Theorien. Die Grundthese dieser Theorien ist die Erkenntnistheorie, welche besagt, dass der Mensch keinen Zugriff auf die objektive Realität hat. Der Mensch erkennt nur das, was er mit seinen Sinnen aufnimmt und dann vor den Hintergrund seiner Vorerfahrung interpretiert (Wilde 1999).

Konstruktivistische Ansätze legen nicht ein formales Modell fest, welches für jede Unterrichtsplanung gültig ist und alle Ziele mit einbezieht, sondern ermöglichen Didaktikerinnen und Didaktikern eine freie Auswahl von Methoden um eine offene Planung durchzuführen (Reich 2008).

Aus konstruktivistischer Perspektive vollzieht sich lernen aktiv, selbstgesteuert, konstruktiv, situativ und in einem sozialen Prozess. Die Teilnehmenden sind aktiv am Unterricht beteiligt und entwickeln ihr Interesse, zu dem was sie tun indem sie ihre Verhaltensmuster erarbeiten und identifizieren. Die Lernprozesse werden von den Teilnehmenden selbst gesteuert und kontrolliert, dabei variiert der Ausprägungsgrad. Jeder ist für sich selbst verantwortlich in der Umsetzung. Unter konstruktiv wird das zurückgreifen auf die Erfahrungs- und Wissensbasis verstanden. Ebenso das Interpretieren des Wahrgenommenen und somit kann das Wissensnetz erweitert werden. Sie agieren aus ihren eigenen Erfahrungen heraus. Die Lernumgebung stellt Anwendungsbezüge bereit. Teilnehmende lernen interaktiv und bringen ihren soziokulturellen Hintergrund im sozialen Prozess mit ein, indem sie voneinander lernen und Erfahrungen austauschen (Lehner 2009).

Der interaktionistische Konstruktivismus besagt, dass Re-, De- und Konstruktion als mögliche Lernhandlungen aufgefasst werden können, die mit der sozio-kulturellen Lernumgebung zusammenspielen und sich unterscheiden. Bei der Konstruktion sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eigenständig ihr Wissenskonstrukt in den Mittelpunkt didaktischen Handelns stellen. Sie sind die Erfinderinnen und Erfinder ihrer Wirklichkeit. Die Rekonstruktion besagt, dass Teilnehmende ihr bestehendes Wissen heranziehen sollen, um es mit aktuellem Wissen zu erschließen. Sie entdecken ihre eigene Wirklichkeit. In der Dekonstruktion können die Teilnehmenden ihre jetzige Haltung mit neuen Möglichkeiten und veränderten Verhaltensweisen ersetzen (Lehner 2009).

### **3 METHODENTEIL**

Im Methodenteil werden das Design, die Literaturrecherche in den einzelnen Datenbanken, Bibliotheken und sonstige Recherche beschrieben. Des Weiteren sind die Ein- und Ausschlusskriterien der gesuchten Literatur aufgelistet und die Relevanzprüfung der Studien grafisch dargestellt.

#### **3.1 Design**

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Literaturübersicht. Dabei wird der derzeitige Wissensstand über Methoden und Anwendungen, welche zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung in der Erwachsenenbildung im Gesundheitsbereich beitragen, ermittelt. Die eruierten Ergebnisse werden erläutert, zusammengefasst und abschließend ein Flowchart für die praktische Anwendung erstellt.

#### **3.2 Literaturrecherche**

Im Zeitraum von Jänner bis Mai 2015 erfolgte ein Literaturrecherche in den Datenbanken *PubMed*, *Embase 1996 bis 2015*, *Medline 1996 to March 2015* und *Cochrane Database of systematic reviews*. Ebenso wurde in den Grazer Bibliotheken und auf *google scholar* recherchiert. Die gesuchten Artikel beziehen sich auf Forschungsfragen und beinhalten Themen zu Lernumgebung, Unterrichtsgestaltung, ganzheitlicher Unterricht, Motivation, Pädagogik und Lernstilen. Die Schlüsselwörter

in den Datenbanken, welche nach Proberecherchen ausgewählt worden sind, wurden mit den Bool'schen Operatoren AND verbunden.

Die Schlüsselwörter lauten:

- Holistic teach\*
- Holistic
- Learning environment
- Intrinsic motivation
- Learn\*
- Teach\*
- Pedagog\*
- VARK

Diese wurden einzeln oder in Kombination mit anderen Schlüsselwörtern durch AND verbunden, eingesetzt. Im Anhang 2 sind die Suchprotokolle tabellarisch dargestellt. Limitationen waren der Zeitraum zwischen Jänner 2005 und Jänner 2015 sowie deutsch oder englisch sprachige Literatur. Im PubMed wurden 391 Treffer erzielt, davon waren 23 relevant. Embase erzielte 218 Treffer, davon waren 13 relevant. Medline hatte 131 Treffer, davon waren 13 relevant. Cochrane erzielte 104 Treffer, wovon keiner relevant war. Die Literaturrecherche startete in PubMed. In Embase und Medline wurden dieselben relevanten Artikel gefunden wie im PubMed. Die detaillierte Auflistung der Suchergebnisse ist unter dem Kapitel 3.4 Relevanzprüfung dargestellt.

Zuerst wurde die Überschrift gelesen, anschließend die Zusammenfassung und festgestellt ob Begriffe aus der Fragestellung oder Schlüsselwörter enthalten sind. Wenn nicht, wurde der Artikel ausgeschlossen. Relevante Studien wurden quergelesen und bei aussagekräftigen Ergebnissen als relevant definiert. Zuletzt wurden die ausgewählten Studien mittels drei verschiedenen Bewertungsbögen beurteilt. Die Bewertung von quantitativen Studien mittels Leitfaden zur kritischen Beurteilung (Fineout-Overholt et al. 2010), CASP für qualitative Studien ([www.casp-uk.net](http://www.casp-uk.net)) und AMSTAR für Systematic Reviews (Shea et al. 2007). Im Anhang 3 sind die Bewertungen tabellarisch aufgelistet.

In den Bibliotheken in Graz wurde unter dem Suchbegriff *Lernumgebung* und den Limitationen „ab 2005“ und „Hochschulschriften entfernen“, 100 Treffer erzielt, davon waren 24 relevant und elf verwendet. Mit dem Suchbegriff *ganzheitlicher Unterricht in*

der *Erwachsenenbildung* und den Limitationen „ab 2005“ und „Hochschulschriften entfernen“ wurden vier Treffer erzielt, einer war relevant und wurde verwendet.

Im Google Scholar wurden mit dem Suchbegriff *educational psych\** drei relevante Studien gefunden und eine eingeschlossen.

### 3.3 Ein- und Ausschlusskriterien

Für diese Arbeit wurden qualitative, quantitative und Übersichtsarbeiten herangezogen. Eingeschlossen wurden alle Studien, welche sich mit der Gestaltung von Lernumgebungen beschäftigen. Studien, welche sich mit intrinsischer Motivation, Kommunikation in der Klasse und mit der Beurteilung von Lernstilen befassen und nach Beurteilung mittels Beurteilungsbogen mindestens Evidenzgrad zwei/niedrig erreicht haben, werden eingeschlossen. Nur wenige Studien, ausschließlich im pflegerischen Ausbildungssektor wurden gefunden, daher wurden medizinische und allgemeine Ausbildungsbereiche hinzugezogen.

Ausgeschlossen wurden alle Studien, welche aufgrund des Evidenzgrades nicht aussagekräftig waren. Ebenso nicht verwendet wurden Studien, welche keine relevanten Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage lieferten.

### 3.4 Relevanzprüfung

Anhand der Relevanzprüfung ist ersichtlich, welche und wie viele Studien eingeschlossen wurden und welche Kriterien bei der Auswahl berücksichtigt worden sind.

PubMed	Embase	Medline	Cochrane
391	218	131	0



#### Lesen der Titel und Abstracts

Einschluss der Studien wenn folgende Wörter enthalten waren:

- Holistic
- Learning environment
- Intrinsic motivation/motivation
- Learn\*
- Teach\*
- Pedagog\*
- VARK
- Adult education/education
- Nurs\*
- Classroom performance
- Satisfaction

PubMed	Embase	Medline	Cochrane	google scholar (Handsuche)
23	13 davon 11 Studien gleich wie Pubmed	13 davon 11 Studien gleich wie PubMed und Embase	0	3

insgesamt 30 Studien ausgewählt

#### Querlesen der Studien

Beurteilung mittels Bewertungsbögen

Bewertung nach Evidenzgraden

**13 Studien eingeschlossen**

Abbildung 4: Relevanzprüfung

### 3.5 Bewertung der Ergebnisse

Die bewerteten Studien wurden mittels Evidenzgrad beurteilt. Es gibt vier Evidenzgrade hoch, mäßig, niedrig und sehr niedrig. Als hoch werden Studien beurteilt, wo weitere Forschung keine veränderten Effekte mit sich bringen. Mäßig sind Ergebnisse, bei denen weitere Forschungen wahrscheinlich zu veränderten Effekten führen können. Niedrig sind Ergebnisse, bei denen weitere Forschung ziemlich sicher zu veränderten Effekten führen und als sehr niedrig werden Ergebnisse bezeichnet, bei denen jeder beobachtete Effekt sehr unsicher ist. Abschließend wurden die Studien mit vier für hoch, drei für mäßig, zwei für niedrig und eins für sehr niedrig beurteilt. Im Anhang 4 sind die Bewertungen tabellarisch aufgelistet und nach Evidenzgrad bewertet.

## 4 ERGEBNISSE

Der Ergebnisteil setzt sich aus drei Teilen zusammen. Im ersten Teil werden Modelle beschrieben, welche als theoretischer Hintergrund für die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung dienen. Der zweite Teil setzt sich aus Methoden im Unterricht und praktischen Anwendungen zusammen. Im dritten Teil der Ergebnisse wird ein Flowchart vorgestellt, welcher als Anleitung und Hilfsmittel für Lehrpersonen im praktischen Unterricht dienen soll um eine sichere Lernumgebung zu gestalten. Einzelne Ergebnisse sowie Eigenschaften der einzelnen Studien, sind tabellarisch im Anhang 5 aufgelistet.

### Teil I

#### 4.1 Didaktische Modelle

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Thema der Beziehungsdidaktik und dem ganzheitliche Planungsmodell. Didaktik ist die Kunst des Unterrichtens und didaktische Modelle sind theoretische Gebilde, welche mittels Analyse und Planung didaktisches Handeln im Unterricht ermöglichen (Jank & Meyer 2002). Im Zuge der Recherche hat sich ergeben, dass sich die Beziehungsdidaktik und das ganzheitliche

Planungsmodell gut für die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung eignen. Aus diesem Grund wird in den nächsten zwei Kapiteln näher darauf eingegangen.

#### 4.1.1 BEZIEHUNGSDIDAKTIK

Um eine sichere Lernumgebung zu erzeugen, eignet sich die Beziehungsdidaktik. Beziehungsdidaktik beinhaltet Wertschätzung gegenüber anderen und gegen sich selbst. Diese Grundsatzhaltung dient als Einstieg um Beziehungsdidaktik in der Klasse anzuwenden. Mit Hilfe von zehn Grundsätzen, lässt sich die Beziehungsdidaktik gut in die Praxis übertragen. Den zehn Grundsätzen der Beziehungsdidaktik liegen der Selbstwert und die Wertschätzung als Basis zugrunde. Weitere Grundsätze sind die Teilnehmerinnen- und Teilnehmerorientierung, Engagement und Distanz, die Kontextorientierung, die Verstärkung, die Viabilität, die Perspektivenvielfalt, die Zirkularität und die Lösungsorientierung (Reich 2008). In Abbildung 5 sind die Grundsätze dargestellt.

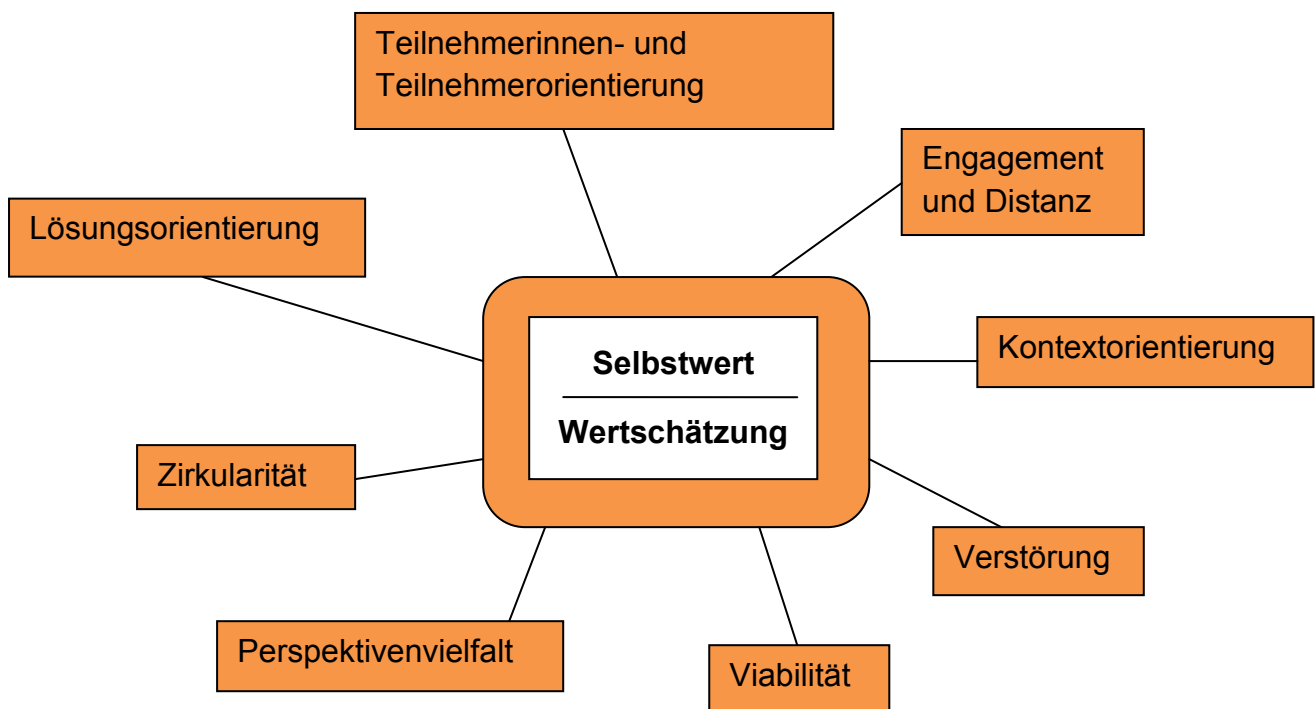


Abbildung 5: Beziehungsgrundsätze in der didaktischen Interaktion (Reich 2008, S. 34)

Im folgenden Abschnitt wird näher auf die zehn Grundsätze des Modells der Beziehungsdidaktik eingegangen.

Das *Selbstwertgefühl*, Basis des Modells, ist nicht immer gleich. Manchmal fühlen sich Personen in Beziehungen sehr wohl, manchmal achten sie sich selbst nicht oder werden von anderen nicht geachtet. Wir selbst beobachten uns und andere kritisch. Wichtig ist dabei uns als Akteurinnen oder Akteure zu beobachten und als Teilnehmende zu beurteilen. Eine Akteurin oder ein Akteur beobachtet Abläufe und Handlungen und nimmt diese wahr. Als Teilnehmende handeln sie selber und müssen sich dabei beurteilen. Je größer das Selbstwertgefühl, desto leichter fällt es Kritik anzunehmen und Fehler einzugestehen (Reich 2008).

Die *Wertschätzung*, ebenso Basis des Modells, bedeutet, sich in andere hineinversetzen können und ein Anderssein zu akzeptieren. Darunter versteht sich nicht, auf eigene Ziele und Vorstellungen zu verzichten und sich bei allem anpassen zu müssen. Vielmehr geht es darum anderen Offenheit entgegen zu bringen und eigene Grenzen zu setzen. Beispielsweise:

*„Ich mag Sie gern, verstehe Sie gut, doch aus meiner Sicht würde ich vorschlagen...“*

*oder*

*„Ich kann Sie gut leiden und verstehe Ihre Position, doch aus meiner Sicht kann ich sie aus folgenden Gründen... nicht teilen.“ (Reich 2008, S.35)*

Unter *teilnehmerinnen- oder teilnehmerorientiert* wird verstanden, sich auf die Wünsche und Erwartungen der Auszubildenden einzulassen und diese als Lehrperson im Unterricht zu integrieren. Nur gemeinsam wird das gewünschte Ziel erreicht (Reich 2008).

Unter *Engagement und Distanz* versteht sich, einerseits eine neutrale Haltung (Distanz) gegenüber Mitmenschen zu haben, welche durch wertfreie Beurteilungen von Sichtweisen besteht. Andererseits die eigene Meinung zu vertreten und diese der Gruppe rückzumelden (Engagement) (Reich 2008).

Die *Kontextorientierung* soll vermitteln, dass es nicht einen fixen Kontext gibt, sondern sich Kontexte in jeder Situation in der Gruppe neu gestalten müssen. Dabei fließen vergangene Praktika, Ausbildungen, Unterrichte oder soziale Gruppenkontexte mit ein (Reich 2008).

Mit *Verstörung* ist gemeint, dass Lehrpersonen versuchen sollen aus gewohnten Verhaltensmustern auszubrechen. Bestimmte immer wieder durchgeführte Schemata beim Unterrichten wiederholen sich. Diese gewohnten Schemata entsprechen oft nicht mehr den kulturellen Veränderungen und sollten reflektiert und überarbeitet werden (Reich 2008).

Die *Viabilität* oder auch Passung genannt zeigt die Notwendigkeit auf, didaktische Prozesse stets mit der Gruppe neu zu ermitteln, anzupassen und individuell zu differenzieren und zu verändern. Die Didaktik wird effektiv, wenn Lehrende und Lernende, welche Expertinnen oder Experten für ihr eigenes Lehren und Lernen sind, miteinander kommunizieren und sich organisieren (Reich 2008).

Die *Perspektivenvielfalt* sagt aus, dass es in Beziehungen nie ein Richtig oder ein Falsch gibt. Es werden individuell Hypothesen zu einem Thema gebildet. Diese gilt es in der Gruppe zu besprechen und ein gemeinsames Verständnis dafür zu erlangen. Es muss keinen gemeinsamen Konsens geben, aber für ein Anderssein Raum gelassen werden (Reich 2008).

Die *Zirkularität* beschreibt, weg zu kommen von der kausalen Wenn-dann-Beziehung hin zu einer zirkulären Betrachtungsweise von individuellen Erfahrungen und Erlebnissen innerhalb der Gruppe. Gruppendiskussionen und Erfahrungsaustausch über beispielsweise das letzte Praktikum bieten sich gerade in der Ausbildung von Gesundheits- und Pflegeberufen gut an (Reich 2008).

Nach dem Ansatz der *Lösungsorientierung* wird zunächst die Bestandsaufnahme eruiert, wie ein Problem zustande gekommen ist und eventuell wie sich das Problem auf Einzelne auswirkt. Danach kann ermittelt werden, wie sich das Verhalten verändern muss, damit die Gruppe zufrieden ist. Beispielsweise:

- *Welche Ressourcen sind zur Lösung vorhanden?*
- *Welche Vor- und Nachteile erreichen wir, wenn wir zu einer Lösung des Problems kommen?*
- *Lohnen sich die Veränderungen? Für wen?*
- *Welche Auswirkungen für uns und für andere hat die Lösung? (Reich 2008, S. 36)*

Die Anwendung dieser zehn Grundsätze in der Beziehungsdidaktik sollte Lehrende und Lernende nicht zu Verhaltenstherapeutinnen oder Verhaltenstherapeuten

umfunktionieren, sondern vielmehr eine beratende und kommunikative Sichtweise ermöglichen, um eine sichere Lernumgebung gemeinsam gestalten zu können. Wichtig dabei ist, dass die Gruppe über diese systemisch wirkenden Grundsätze Bescheid weiß. Lehrpersonen sollten ihre Gruppe dafür sensibilisieren. Für die richtige Anwendung der Beziehungsdidaktik im Unterricht, müsste die Beziehungsdidaktik zukünftig als fixer Unterrichtsbestandteil in der Lehrausbildung integriert sein (Reich 2008).

#### *4.1.2 GANZHEITLICHES PLANUNGSMODELL*

Ein erweitertes Planungsmodell aus der konstruktivistischen Didaktik, welches laut Reich (2008) als „ganzheitliche Planung“ definiert wird, findet in der Beziehungsdidaktik sehr gute Anwendung. Weggehend von den meist relativ kurz geplanten Lernverläufen im Unterricht, verfolgt das ganzheitliche Planungsmodell eine größere Betrachtungsweise von Unterrichtseinheiten. Besonders bei handlungsorientierten Methoden ist das Modell gut anwendbar. Dabei wird nicht schematisch ein geplanter Schritt nach dem anderen abgearbeitet, sondern nennt wesentliche Handlungsstufen im groben Planungskonzept, welche sich untereinander zirkulär bedingen. Dabei gibt es weder einen klar definierten Anfang noch ein Ende. Das Grundargument dieses ganzheitlichen Planungsmodells ist es, weg zu kommen von einem vollständig geplanten Unterricht, welcher sehr zeitaufwändig ist und häufig anders abläuft als geplant, hin zu einem offenen didaktischen Planungskonzept mit geringem Planungsaufwand und hohem Nutzen für Lehrende und Lernende (Reich 2008).

Im Anschluss wird dieses ganzheitliche Planungsmodell kurz vorgestellt. Ein genau definierter Ablauf und Beschreibung dessen würde zu umfangreich für diese Arbeit sein. Da sich dieses Modell für die Beziehungsdidaktik und die Erzeugung einer sicheren Lernumgebung gut anbietet, ist es dennoch wichtig die Planung dieses Beispielmodell darzustellen.

Grundlegend für die Anwendung des ganzheitlichen Planungsmodells in der Beziehungsdidaktik ist ein Wechsel zwischen Beobachterin oder Beobachter, Teilnehmende und Akteurin oder Akteur durchzuführen. Der Wechsel zwischen den drei Positionen soll bewusst von Lehrenden und Lernenden geplant sein. Die

Aufgabe von Akteurinnen oder Akteuren ist es Handlungen für Aufgabenstellungen zu planen um sie anschließend durchführen zu können. Hier wird von einer Unterrichtsplanung als Handlungsplanung gesprochen. In der Position als Teilnehmerin oder Teilnehmer wird bestimmten Vorgaben gefolgt, kann aber auch eigene entwickeln. Ebenso beurteilt werden die Teilnahmebedingungen. Als Beobachterin oder Beobachter werden andere und sich selbst beobachtet. Es wird immer die Gesamtsituation der Handlung betrachtet, beispielsweise wie Handlungen vorbereitet und durchgeführt werden und welche Kommunikation sich daraus entwickelt. Hier ist die Unterrichtsplanung eine Beobachtungsplanung (Reich 2008).

In den folgenden Absätzen werden die Aufgaben der einzelnen Positionen in den *Ebenen I., II. und III.* detailliert erläutert.

In der *Ebene I.* der Planungskompetenz gilt es im Vorhinein zu definieren aus welcher Position argumentiert wird. In der Position als Beobachterin oder Beobachter kann der Teilnehmerin oder dem Teilnehmer und der Akteurin oder dem Akteur näher gebracht werden, sich wieder auf die Ausgangslage eines Themas zu beziehen und offener miteinander zu kommunizieren. In der Rolle als Teilnehmerin oder Teilnehmer kann der Akteurin oder dem Akteur und der Beobachterin oder dem Beobachter aufgezeigt werden, geplante Handlungen und Beobachtungen zu überdenken. Akteurinnen oder Akteure sind in der Lage den anderen beiden Positionen zu erklären, etwas in Handlungen umzusetzen und durchzuführen. In Abbildung 6 ist der inneren Kreis (Ebene I.) der Planungsperspektive ersichtlich, in der sich Lehrende und Lernende als Beobachterin oder Beobachter, Teilnehmerin oder Teilnehmer sowie Akteurin oder Akteur befinden, wenn sie eine ganzheitliche Unterrichtsreihe planen (Reich 2008).

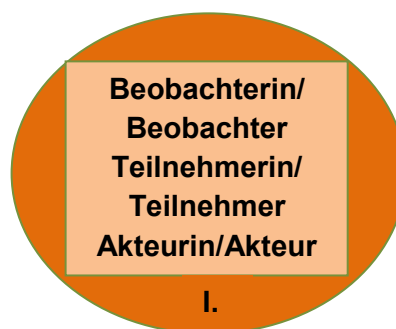


Abbildung 6: Ebene I. / innerer Kreis des ganzheitlichen Planungsmodells (Reich 2008, S. 247)

Im zweiten Kreis in *Ebene II.* des Modells befinden sich fünf Arbeitsstufen: Vorbereiten, Informieren, Durchführen, Präsentieren und Evaluieren. Lehrende oder Lernende in der Vorbereitungsrolle erstellen einen Plan, bereiten Material vor und stellen Informationen zu einem Stoffgebiet zusammen. Nach Informationsweitergabe an die ganze Gruppe, anhand einer zum Beispiel Präsentation oder Besprechung erfolgt eine weitere Handlung oder Beobachtung. In der Durchführungsphase wird gehandelt, erprobt, gefunden und transformiert. Am Ende wird das zuvor erarbeitete Ergebnis oder Werk präsentiert, welches eine didaktische Einheit abschließt. Das Resultat wird gemeinsam betrachtet und diskutiert. Evaluieren werden alle zuvor genannten Stufen um eine Rückmeldung an die erarbeitende Gruppe abzugeben. Hier spielt der Beziehungsaufbau innerhalb der Gruppe eine wesentliche Rolle, da bei einer positiv besetzten Beziehung Kritik leichter verteilt und angenommen wird (Reich 2008).

Diese Handlungsstufen dienen aus konstruktivistischer Sicht als Orientierungshilfe und stellen keine schematische Handlungskette dar an die sich Schritt für Schritt gehalten werden muss. Beispielsweise kann die Präsentation (Handlungsstufe 4) einer Gruppe für eine andere Gruppe als Vorbereitung (Handlungsstufe 1) oder Information (Handlungsstufe 2) dienen (Reich 2008). In Abbildung 7 ist der zweite Kreis mit den fünf Handlungsstufen dargestellt.

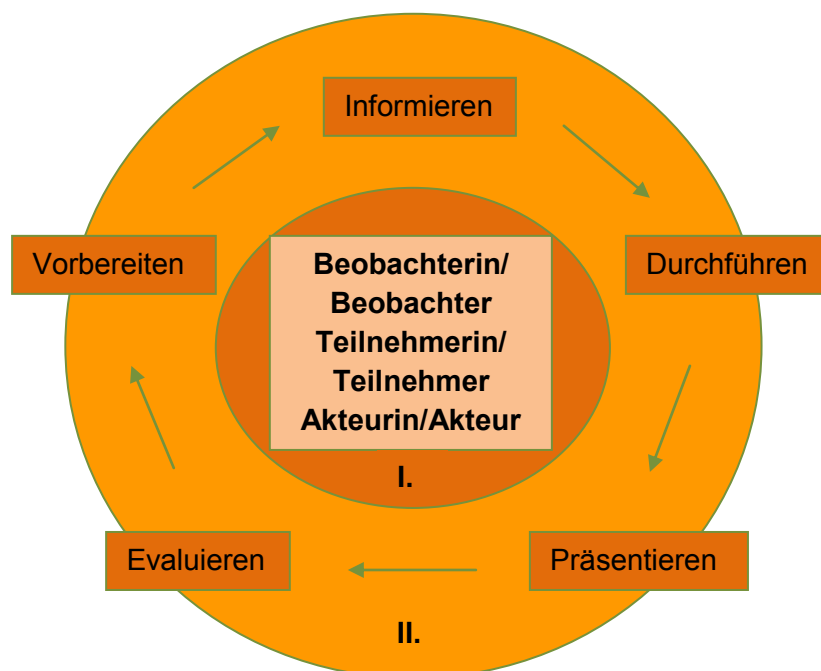


Abbildung 7: Ebene I. + Ebene II. / innerer Kreis mit den fünf Handlungsstufen des ganzheitlichen Planungsmodells (Reich 2008, S. 247)

Ein wichtiger Punkt im Hintergrund dieses Orientierungsmodells ist aus konstruktivistischer Sicht, das imaginäre Vorstellen, welches die symbolische Arbeit der Planung voranbringen soll aber auch bremsen kann. Die *Ebene III.* beinhaltet diese fünf Aspekte der Vorstellung: Imaginieren, Visionen entwickeln, Vorstellungen spiegeln, Anerkennen und spiegeln, sowie Imaginationen erfüllen (Reich 2008).

Bereits eine positive Vorstellung in den Köpfen von Personen kann Antrieb genug sein um sich selbst beispielsweise erfolgreich zu sehen. Solche positiven Imaginationen sind für den didaktischen Prozess wesentlich, ansonsten kann es in der Gruppe schnell zu Ablehnung und verminderter Aufmerksamkeit kommen. Eine Vision steigert den Antrieb zur Durchführung und ist didaktisch gesehen vorteilhaft. Vorsicht ist bei unrealistischen Vorhaben geboten, hier können Visionen rasch verloren gehen. Unter dem Aspekt Vorstellungen zu spiegeln, versteht sich, dass jede oder jeder seine Visionen der Kollegin oder dem Kollegen vorstellt. Durch Kommunikation oder symbolischer Darstellung spiegeln sich die eigenen Visionen. Eigene und andere Visionen wollen anerkannt werden. Hier reicht bereits ein kurzer positiver Zuspruch, ein Blick oder eine Geste. Damit wird der Selbstwert beider Seiten gesteigert. In Bezug auf die Wertschätzung in der Beziehungsdidaktik wird gesagt: *„Ich mag Sie gern, verstehe dich gut, aber aus meiner Sicht würde ich vorschlagen...“* (Reich 2008; S. 35). Um die Vorstellungen zu erfüllen müssen sie als Handlung, Beobachtung oder Teilnahme ausgeführt werden (Reich 2008). In Abbildung 8 ist Ebene III. im gesamten Planungsmodell dargestellt.

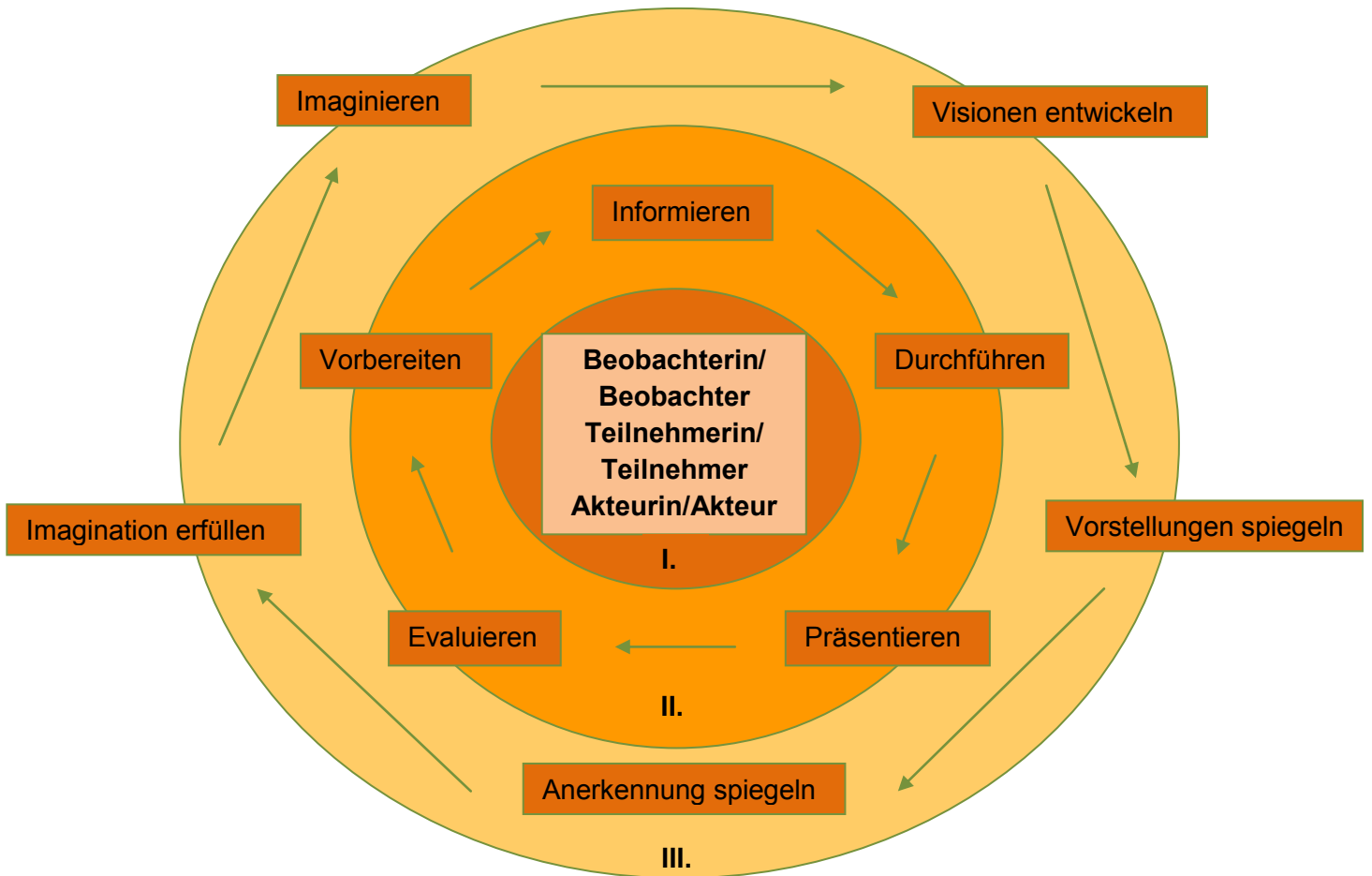


Abbildung 8: Ebene I. + Ebene II. + Ebene III. / innerer Kreis mit den fünf Handlungsstufen und den imaginären Vorstellungen des ganzheitlichen Planungsmodells (Reich 2008, S. 247)

Zusammenfassend bietet die konstruktivistische Didaktik anhand dieses ganzheitlichen Planungsmodells, welches von innen nach außen und umgekehrt betrachtet werden kann, eine Orientierungshilfe. Es bedarf Zeit und Erfahrung, dieses Modell praktisch anzuwenden. Lehrende und Lernende müssen sich damit auseinandersetzen welche Positionen sie zunächst im Unterricht einnehmen möchten, welche Handlungsstufen geplant werden und welche Ressourcen zur Durchführung überhaupt vorhanden sind. Wichtig ist dabei, das Orientierungsmodell nie als gänzlich abgeschlossen oder vollständig zu betrachten. Es ergeben sich immer wieder neue Handlungsfelder, die im Planungsmodell erarbeitet werden können (Reich 2008).

## Teil II

### 4.2 Methoden und Praxisanwendungen für die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung

Der Zeitfaktor, um eine sichere Lernumgebung zu erzeugen, spielt eine wesentliche Rolle bei der Planung und Durchführung. Die Einführung und Anwendung von neuen Methoden benötigt Zeit, Lehrpersonen werden aber zunehmend routinierter. Es entsteht eine angenehme Atmosphäre innerhalb der Klasse und die Kommunikation zwischen den Auszubildenden und der Lehrperson verbessert sich. Es gibt verschiedenen Methoden um eine sichere Lernumgebung herzustellen. Wichtig ist, dass sich die Lehrperson damit identifizieren kann und die Geeignetsten für sich selbst und die Klasse auswählt (Modell, DeMiero & Rose 2009).

Die Untersuchung von Singleton et al (2004), welche unter anderem, Themen zu den Inhalten in der Lehrausbildung erfragten, ergibt, dass die befragten Lehrkräfte es für eher relevant erachten psychologische Aspekte in Aus- und Weiterbildung zu integrieren, da die Tendenz von psychologischer Betreuung in Klassen steigt. Ebenso wird in der amerikanischen Lehrausbildung kritisiert, dass zu wenig Aspekte für konkrete Methoden für den praktischen Umgang mit der Gestaltung einer angemessenen Lernumgebung sowie mit diversen Problemen in einer Klasse aufgezeigt werden, an welche sich Lehrperson orientieren können (Jones 2006 zit.n. Ophardt & Thiel 2013; Krampen & Zayer 2006).

Die nachstehenden Ergebnisse zeigen auf und geben Anleitungen, erstens welche verschiedenen Methoden für die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung angewendet werden können, zweitens welche Aspekte dabei berücksichtigt werden müssen und drittens wie die praktische Umsetzung aussehen könnte.

#### 4.2.1 AUFBAU- UND KENNENLERNPHASE

Die Studie von Modell, DeMiero und Rose (2009) beschreibt, dass der Fokus in der ersten Woche einer neuen Klasse darauf liegen soll, sich gegenseitig kennen zu lernen, Zielsetzungen und Erwartungen in der Klasse zu definieren, Regeln aufzustellen um die Kommunikation zu verbessern und dadurch von Anfang an eine wohlfühlende Atmosphäre und eine sichere Lernumgebung zu gestalten. Bezogen

auf den Zeitfaktor, ist eine ganze Woche ausschließlich um sich kennenzulernen nicht möglich, allerdings können einzelne passende Methoden ausgewählt und gezielt im Unterricht eingesetzt werden (Modell, DeMiero & Rose 2009).

#### 4.2.1.1 Begrüßung

Um eine ganzheitliche oder sichere Lernumgebung zu erzeugen bedarf es einige Schritte. Bereits die tägliche Begrüßung der Auszubildenden ist wesentlich, um ein angenehmes Arbeitsklima zu erzeugen. Einige **Begrüßungstipps** an der Tür sind:

- „Grüß Gott, wie geht es Ihnen heute?“
- „Danke, dass Sie pünktlich in die Unterrichtsstunde kommen.“
- „Schöne Jacke haben Sie heute an.“
- „Ihre Frisur gefällt mir.“ (Breaux & Whitaker 2012, S. 14-15)

Auch wenn sich Lehrpersonen nicht immer über alle Teilnehmenden freuen, sollte versucht werden Freude vorzuspielen. Lehrerinnen und Lehrer sind manchmal Schauspielerinnen und Schauspieler. Ein wertschätzender Umgang, welcher bereits mit Begrüßung und Verabschiedung entsteht, reduziert Probleme in der Klasse und trägt zu einer sicheren Lernumgebung bei (Breaux & Whitaker 2012).

Am Beginn eines Kurses in einer neuen Klasse soll laut Modell, DeMiero und Rose (2009) eine unterstützende Lerngemeinschaft gegründet werden. Durch die Herstellung einer ganzheitlichen Lernumgebung von Beginn an, entsteht eine Balance auf emotionaler Ebene, sowie ein Gefühl von Gemeinschaft innerhalb der Gruppe (Modell, DeMiero & Rose 2009). Es ist notwendig einen sicheren Raum für Lernende zu erzeugen, indem sie ihre mentalen und intellektuellen Schwächen zeigen können ohne sich dabei beschämt zu fühlen (Modell 2008).

#### 4.2.1.2 Ermittlung der Gruppenerwartung

Der erste Schritt um eine sichere Lernumgebung zu erzeugen, beinhaltet herauszufinden welche Erwartungen die Gruppe an die zukünftigen Lernerfahrungen hat. Der zweite Schritt besteht darin, Richtlinien zu erstellen, welche eine Orientierung geben sollen wie die Verhaltensregeln innerhalb der Gruppe und der Lehrperson sind, ebenso wie miteinander kommuniziert wird. Lernende schreiben anonym drei bis fünf **Statements** auf eine Karte zu den Fragen:

- Welche Rolle haben Lernende im Klassenzimmer?
- Welche Rolle spielt die Lehrperson im Klassenzimmer?
- Welche Erwartungen habe ich an den Unterricht? (Modell, DeMiero & Rose 2009)

Anschließend werden die anonym geschriebenen Karten gemeinsam in der Gruppe diskutiert. Die Lehrperson gibt bekannt, welche Erwartungen sie oder er an die Klasse hat. Wenn geschriebene Statements nicht mit den Erwartungen der Lehrperson übereinstimmen, werden gemeinsam in der Klasse Aspekte gesucht, die zum Ziel führen sollen. Somit ist der Grundbaustein für eine Lerngemeinschaft entwickelt (Modell, DeMiero & Rose 2009).

Um eine gute Kommunikationsebene zwischen Lernenden und Lehrenden zu erzeugen, können **Kommentarkarten** verwendet werden, welche am ersten Tag ausgehändigt werden. Alle Studierenden in der Klasse erhalten ein Kärtchen worauf er oder sie Gedanken, Gefühle oder Erwartungen aufschreibt, die er oder sie an diesem Tag für dieses Semester, die gesamte Ausbildung oder die festgelegte zeitliche Periode hat. Die zeitliche Begrenzung ist frei definierbar, muss aber im Vorhinein festgelegt werden. Die anonym ausgefüllten Karten werden der Lehrperson abgegeben. Dadurch hat die Lehrperson bereits nach dem ersten Tag eine ungefähre Vorstellung über die Gedanken von allen Personen in der Klasse (Modell, DeMiero & Rose 2009).

Ebenso hilfreich für die Ermittlung der Erwartungshaltungen können **persönliche Indexkarten** sein. Diese werden am Ende einer Stunde von der Lehrperson abgesammelt. Darauf sollen Name, Datum, Fragen, Kommentare oder sonstige persönliche Gedanken oder Anliegen stehen. Falls jemand keine Anliegen hat, ist es möglich nur den Namen und das Datum auf die Indexkarte zu schreiben. Das Ziel dieser Indexkarten ist es, als Lehrperson herauszufinden, auf welchem Weg die zu Unterrichtenden im Lernprozess unterstützt werden können. Die Indexkarten werden vertraulich behandelt. Die Kommentare und Anliegen auf den Indexkarten sollen Themen zum Unterrichtsstoff, welche Inhalte klar waren oder noch unklar sind, positive und negative Aspekte der Unterrichtsstunde, gesundheitliche Probleme oder sehr persönliche Anliegen beinhalten. Die Kommentare werden in den nächsten Unterrichtsstunden diskutiert, beziehungsweise bei vertraulichen Anliegen,

persönliche Gespräche geführt. Ebenso ist die Möglichkeit gegeben, über E-Mail zu kommunizieren (Modell, DeMiero & Rose 2009).

Beispiele für **Indexkarten** sind:

- Ich glaube ich sollte mir den Stoff zu Hause noch einmal ansehen und darüber nachdenken. Es sieht so aus als ob ich Dinge mehrmals hören und sehen muss bis ich sie verstehe.
- Mehr Diskussionen in der Klasse und weniger Unterrichtsstoff in einer Stunde.
- Ich bin gestresst und kann nicht mehr gut schlafen. Ich bin frustriert und habe Angst, bitte helfen Sie mir. (Modell, DeMiero & Rose 2009)

Durch das Einbinden von kommunikationsfördernden Aktivitäten in den Unterricht, wie der Kommentarkarte oder der persönlichen Indexkarte, ist die Teilnahme der Lernenden am Unterricht höher. Es ist jedoch nicht notwendig beide Methoden anzuwenden. Ebenso obliegt es der Lehrperson ob diese Art von Methode für sie persönlich als sinnvoll angesehen wird (Modell, DeMiero & Rose 2009).

#### *4.2.2 FRAGEBÖGEN FELTE, VARK UND PEPS: ERMITTLUNG VON LERNTYPEN-UND LERNSTILEN*

In den letzten Jahren hat sich das Interesse an Lernstilen, Lehrmethoden und andragogischen Unterrichtstechniken erhöht. Unter Andragogik versteht man die Wissenschaft, welche sich mit dem Verstehen und der Gestaltung der lebenslangen Erwachsenenbildung beschäftigt. Dabei werden die soziale, berufliche, politische und kulturelle Bildung sowie die Entwicklung der Persönlichkeit untersucht. Das Ziel ist, erfolgreiche Lernende zu schaffen. Lehrpersonen vermitteln Auszubildenden den Lernstoff und zeigen ihnen wie sie ihr Lernverhalten verbessern können um effektiver zu Lernen. Dafür ist es notwendig, dass Lernende ihre persönlichen Lernstile kennen (Kharb et al. 2013).

Unter Lernstil versteht man die gewöhnliche oder bevorzugteste Art und Weise einer Person, Erkenntnisse, Haltungen und Fertigkeiten durch Bildung oder Erfahrung zu gewinnen. Es besteht die Möglichkeit, seinen persönlichen Lernstil in anderen Kontexten zu wechseln (James, D'Amore & Thomas 2011).

#### 4.2.2.1 FELTE

Aufgrund der Heterogenität der Teilnehmenden in Unterrichtsklassen ist eine Ermittlung der Lerntypen Voraussetzung für eine didaktische Unterrichtsplanung. Ein Instrument ist der Fragebogen zur Erfassung von Lerntypen und -eigenschaften mit FELTE. Anhand dieses Fragebogens erhalten Kursleitende relevante Informationen über Einstellungen und Handlungsweisen der Lernenden. Damit könnte der Teufelskreis der Demotivation unterbrochen werden und sich die Motivation der Lernenden steigern (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007)

Dieser Fragebogen (siehe Anhang 1, Abbildung 14) zur Erfassung von Lerntypen und -eigenschaften (FELTE) wurde entworfen um bei den Projekten Variation von Lernumgebungen (VaLe) und Lernerfolg und Lernerfolgskontrolle (LeKo) eingesetzt zu werden. Damit der Fragebogen direkt in der Praxis zum Optimieren des Lernprozesses eingesetzt werden kann, wurde eine Kurzversion von FELTE (KF) entwickelt. Der KF gibt Informationen über grundsätzliche und vom Unterricht unabhängige Lerneigenschaften. Der Fragebogen hat zwei Funktionen. Einerseits dient er als Diagnoseinstrument und andererseits reflektiert er das Lernverhalten von Lernenden. Obwohl der KF primär als Erhebungsinstrument für diverse Lernberatungen, beispielsweise in der Weiterbildung, entwickelt wurde, ist er effektiv zur Unterrichtsplanung eines Seminars oder einer Unterrichtsstunde einsetzbar. Das durch den KF erhobene individuelle Lernprofil gibt Hinweise auf den persönlichen Lernstil. Daraus ergibt sich ein heterogenes Bild in Bezug auf die Lernstile in der Klasse, auf die in der Unterrichtsplanung zukünftig Rücksicht genommen werden kann. Aufgrund des Zeitfaktors und der einfachen Handhabung ist der KF optimal in der Praxis einsetzbar. Durchschnittlich werden drei bis fünf Minuten zum Ausfüllen und zehn bis fünfzehn Minuten zum Auswerten durch die Lehrperson benötigt (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Nachstehend werden folgende Dimensionen, die mit dem KF erhoben werden, erläutert:

Die *metakognitive* Dimension gibt Aufschluss darüber wie jemand denkt. Das Denken wirkt sich auf die selbstgesteuerten Lernprozesses aus. Persönliche Lernstrategien werden reflektiert und gegebenenfalls verändert oder im Gegenteil, wenn ein Problem nicht lösbar ist, keine weiteren Gedanken damit verschwendet (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Die Dimension des *affektiven Lernzugriffs* beschäftigt sich mit der Herangehensweise des Lernens. Manche Personen sind eher skeptisch über ihres Lernerfolges und manche wiederum haben eine extreme Lernerwartung oder sind zuversichtlich bezüglich ihres Lernerfolges (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Die Dimension der *Motivation* eruiert die Gründe für die Ausbildung. Beispielsweise um neue Leute kennen zu lernen, sich selbst eine neue Lebensaufgabe zu stellen, aus Interesse oder weil das AMS es vorgeschrieben hat und die Ausbildung eine Möglichkeit für einen neuen Job ist (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Die Dimension des Lernerfolgs erhebt Daten über die Zuschreibung des Lernerfolgs. Das bedeutet, es gibt einen Unterschied darin, ob Lernende ihren Erfolg aufgrund von äußeren Umständen oder sich selbst zuschreiben (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

KF erfasst weiters auch die Dimension des *Lernmisserfolgs*. Hier hängt der Lernmisserfolg von äußeren oder inneren Faktoren ab. Beispielsweise eine schlechte Gruppenatmosphäre, kein Talent zu haben oder eine wenig kompetente Lehrperson gehabt zu haben (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Ein weiteres Konstrukt was von KF erfasst wird ist die *soziale Lernstruktur*. Die soziale Lernstruktur erfasst, ob lieber allein oder in der Gruppe gelernt wird (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Bezüglich der Reliabilitätsschätzung wurde Cronbach's Alpha als Maß für die interne Konsistenz gewählt. Die Reliabilität mit Cronbach's Alpha liegt bei allen Faktoren zwischen 0.503 und 0.815. Außer bei den Skalen Denkgzugriff (0.287) und extreme Lernerwartung (0.427), welche eher eine geringe Reliabilität aufweisen. Es werden jeweils nur zwei Items eines Faktors beim KF ausgewählt, aufgrund dessen sind die Ergebnisse als akzeptabel anzusehen (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Die Auswertung des KF findet mit einer Excel Datei statt. Damit ist es sehr gut möglich ein Lernerprofil zu erstellen. Anhand einer Tabelle und in Diagrammform kann abgelesen werden, welche Lernerprofile in der Gruppe vorhanden sind (siehe Anhang 1, Tabelle 1 und Abbildung 15). Es gibt keine festgelegte Reihenfolge zur Interpretation der Daten. Die Aussagen der einzelnen Dimensionen werden begutachtet und mit den anderen Faktoren in Beziehung gesetzt. Es soll ein erster

Eindruck vom Lernprofil und den Lerneigenschaften der Teilnehmenden entstehen. Das erstellte Lernprofil dient als Grundlage für Unterrichtsplanungen und als Reflexion für Lernende an sich. Mit dem KF wurde ein Erhebungsinstrument für die Praxis entwickelt, welches durch die Auswertungsdatei und den Tabellen mit wenig Aufwand viele Informationen über die Kursteilnehmenden gibt. Der KF wird einmalig in einer Gruppe erhoben. Die ausgewerteten Lernerprofile der Klasse können den Lehrpersonen, die ebenso in der Klasse unterrichten, weiter gegeben werden (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

#### **4.2.2.2 VARK**

Individuen haben unterschiedliche Lernpräferenzen, welche anhand des VARK Modells von Flemming und Mills (1992) ermittelt werden können. V steht für Visual, A für Auditory, R für Read/Write und K für Kinaesthetic. Visuell Lernende lernen am besten wenn sie den Lernstoff sehen, Auditive wenn sie ihn hören. Wieder andere bevorzugen es Dinge aufzuschreiben und zu lesen und kinästhetisch veranlagte Studierende bevorzugen es durch Erfahrung und Praxis zu lernen. Durch den VARK Fragebogen ergeben sich unimodale, diese bevorzugen nur einen Lernstil oder multimodale, wie bimodal, trimodal oder quadrimodale Lernpräferenzen. Dadurch sind 23 verschiedene Kombinationen möglich. Vorteile für Auszubildende sind, dass sie durch das Wissen über ihre eigene Lernpräferenz, ihre persönlichen Lerntechniken verbessern und effektiver Lernen können. Für Lehrende bedeutet es, ihre Unterrichtsmethoden dementsprechend der bevorzugten Lernstile, vorzubereiten (James, D'Amore & Thomas 2011; Kharb et al. 2013).

In der Untersuchung von Kharb et al. (2013) wurden 100 erstsemestrige Studierende, mittels VARK Fragebogen nach ihren Lernstilen befragt. Die 66 Studentinnen und 34 Studenten an der Sharda Universität in Indien nahmen freiwillig an der Erhebung teil. Sie wurden rekrutiert und aufgeklärt. Die Ergebnisse zeigen, dass 61% der 100 Befragten multimodale Lernstile bevorzugen, davon sind 41% bimodal veranlagt. 39% lernen unimodal. Von den 100 Befragten bevorzugen 27% kinästhetische Lernstile, 7% visuelle, 4% auditive und 2% lesen und schreiben lieber. Die Studie zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen Frauen und Männern. Frauen bevorzugen eher auditives Lernen als Männer und mehr Männer als Frauen bevorzugen kinästhetisches Lernen. Bezogen auf Unterrichtslehrrmethoden, zeigen

die Ergebnisse, dass praktische Unterrichtseinheiten mit 39% an erster Stelle stehen. Gefolgt von Vorträgen mit 32%, Selbststudium mit 18% und zuletzt den Lernprogrammen mit 11%. Daraus ergibt sich, dass sich der kinästhetische Lernstil mit dem praktischen Unterricht für diese Erhebungsgruppe sehr gut eignet (Kharb et al. 2013).

Die Studie von Baykan und Nacar (2007) erzielt dieselben Ergebnisse. Studien aus anderen Ländern wie Indien oder der USA hingegen zeigen, dass Erstsemestrige eher den Schreib- und Lesestil bevorzugen. In Saudi Arabien hingegen wird der auditive Lernstil präferiert. Demzufolge können die Ergebnisse von Kharb et al. (2013) nicht auf die Gesamtheit umgelegt werden. Es ist somit notwendig für die jeweilige Klasse eine Erhebung der Lernpräferenzen mittels VARK Fragebogen durchzuführen. Der Zeitaufwand pro Befragung dauert durchschnittlich 15-20 Minuten (Kharb et al. 2013).

Weitere Studien von Pashler et al. (2008) und Sankey et al. (2011) haben gezeigt, dass sich ein signifikanter Lernanstieg, durch einen an die Klasse angepassten Lernstil beim Unterrichten, in der Klasse ergibt. Heutzutage gibt es unterschiedliche Möglichkeiten einen Unterricht zu gestalten wie beispielsweise das Zeigen von Videos, Bilder oder die Gestaltung von kreativen Unterrichtseinheiten. Angepasste Lernstrategien fördern das kritische Denken, Evaluieren, Analysieren und Interpretieren von Aufgabenstellungen und steigern Problemlösungsprozesse und Entscheidungsfähigkeiten (Kharb et al. 2013).

Anhand der Querschnittsstudie von James, D'Amore und Thomas (2011) werden die Lernstile von 334 Studierenden im ersten Semester für Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung und Geburtshilfe an zwei verschiedenen Universitäten untersucht. Der Fokus der Untersuchung liegt dabei auf den Lernstilen bei unterschiedlichen Charakteristika bezogen auf Herkunft, Sprache, Vorkenntnisse, Alter, Geschlecht und Vorerfahrung im Gesundheitsbereich. Zuerst mussten die Teilnehmenden einen demografischen Fragebogen und anschließend den VARK Fragebogen ausfüllen. Der VARK Fragebogen ist, einfach anzuwenden, valide und reliabel (James, D'Amore & Thomas 2011).

Der VARK Fragebogen ist online frei zugänglich (The VARK Questionnaire for Younger People how do I learn best? <<http://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/the-vark-questionnaire-for-younger-people/>> Stand: 7.8.2015).

Die Ergebnisse zeigen, dass 56,3% der Befragten quadrimodal, 21,3% unimodal, 11,7% bimodal und 10,8% trimodal veranlagt sind. Die kinästhetische Komponente ist am stärksten ausgeprägt mit 31,7% in der Studienbefragung (n=334) und mit 30,3% in der VARK Onlinebefragung (n=59869). Am schwächsten ausgeprägt bei der Studienbefragung (n=334) ist der auditive Lernstil mit 22,3%, welcher aber nicht mit der Onlinebefragung (n=59869), in der der visuelle Lernstil mit 15,8% am schwächsten ausgeprägt ist, übereinstimmt. Des Weiteren unterscheidet sich die Studienbefragung (n=334) zur Onlinebefragung (n=59869) im quadrimodalen Lernstil mit 56,3% zu nur 36% (James, D'Amore & Thomas 2011).

Weitere Ergebnisse zeigen, dass städtische Befragte multimodal veranlagt sind und sich leichter tun bei der Anwendung von verschiedenen Unterrichtsformen, als ländliche Befragte, welche eher unimodal sind. Fremdsprachige Personen sind weniger visuell und auditiv veranlagt als diejenigen die in der Muttersprache unterrichtet werden. Frauen und Personen über 40 Jahre sind mehr unimodal geprägt als Männer und unter 40-jährige. Diese Ergebnisse zeigen die Komplexität einer heterogenen Klasse. Lehrpersonen können das Lernverhalten ihrer Studierenden beeinflussen, indem sie bereits zu Beginn eine Lerntypenbestimmung durchführen und die Lernenden auf ihre bevorzugten Lernstile sensibilisieren. Der VARK Fragebogen muss nur einmal in der Klasse durchgeführt werden. Die erhobenen Lerntypen in der Klasse werden an alle anderen Lehrpersonen weitergeleitet. Die Unterrichtsgestaltung kann daraufhin, so gut als möglich, angepasst werden (James, D'Amore & Thomas 2011).

Die Ergebnisse einer Studie von Alkhasawneh (2012) zeigen, dass 55% der befragten Studierenden multimodale Lernstile haben. Mittels VARK Fragebogen werden 197 Krankenpflegestudierende in drei unterschiedlichen Ausbildungsstufen zu ihren Lernstilen befragt. Von diesen 55% mit multimodalen Lernpräferenzen sind 60% kinästhetisch und 24% sind visuell veranlagt, in Kombination mit anderen Lernpräferenzen. Die Untersuchung ergibt, dass es Unterschiede in den drei Ausbildungsstufen gibt. Studierende in der letzten Ausbildungsstufe bevorzugen

kinästhetisch Unterrichtsmethoden, wohingegen Studierende im ersten Ausbildungsjahr visuelle Lernstile aufweisen (Alkhasawneh 2012).

Aufgrund der multimodalen Orientierung ist es für Lehrpersonen wichtig verschiedene Unterrichtsmethoden bezüglich der Lernpräferenzen anzuwenden. Kinästhetisch orientierte Methoden kombiniert mit auditiven, visuellen oder lese- und schreiborientierte Lernpräferenzen. Für Studierende mit dominanten Lernstilen sollte die Lehrperson spezielle Angebote vorbereiten, um besser auf den dominanten Lernstil eingehen zu können. Ansonsten verliert dieser Anteil an Studenten und Studentinnen in der Klasse schnell die Motivation am Lernen (Alkhasawneh 2012).

Diese Ergebnisse sind Ergebnissen aus anderen Studien wie James, D'Amore und Thomas (2011), Kharb et al. (2013) ähnlich. Für die Anwendung von Methoden im Unterricht, welche kinästhetisch veranlagte Studierende unterstützen sind praxisnahe Beispiele, selbstgesteuerte Unterrichtsformen wie beispielsweise Gruppenarbeiten oder simulierte Fallbeispiele, geeignet. Aufgrund der unterschiedlichen Lernstile in den Ausbildungsjahren, müssen Unterrichtsmethoden dem Ausbildungsstand der Klasse entsprechend angepasst werden. In Klassen mit älteren Studierenden können die Lernpräferenzen von Klassen mit jüngeren Studierenden stark unterscheiden. Deswegen sollte der VARK Fragebogen jährlich und in allen Klassen durchgeführt werden um eine angepasste Lernumgebung gestalten zu können (Alkhasawneh 2012).

#### **4.2.2.3 PEPS**

Eine Studie von Hallin (2014) bei der 263 Krankenpflegestudierende zu ihren Lernpräferenzen befragt werden ergibt, dass 31% auditiv, 30% taktil, 28% kinästhetisch und 8% visuell veranlagt sind. Die Studie weist keine Unterschiede bezüglich des Alters auf. Mittels PEPS Fragebogen, welcher ähnlich wie VARK ist, wurden die Daten erhoben. Für Studierende ist es vorteilhaft ihre persönlichen Lernstile zu kennen, da sie zu Hause ihre Lernmethoden darauf anpassen können. Eine große Anzahl an Studierenden ist multimodal veranlagt, 56,3% in der Studie von James, D'Amore und Thomas (2011), 61% in der Untersuchung von Kharb et al. (2013) oder 55% in der Studie von Alkhasawneh (2012). Diese Gruppe lernt nur solange Interesse besteht, danach lernt diese Gruppe der Befragten oberflächlich

und behält die Lerninhalte nur für kurze Zeit. Deshalb ist es für Lehrpersonen umso wichtiger, das Interesse der Studierenden zu wecken, deren Motivation zu steigern, klare Regeln und Strukturen zu schaffen um ein effektives Arbeiten zu ermöglichen (Hallin 2014).

Mittels FELTE, VARK oder PEPS, können unterschiedliche Lernpräferenzen von Individuen oder Gruppen ermittelt werden. Aufgrund der Möglichkeit, dass sich Lernstile verändern, soll die Fragebogenerhebung einmal pro Semester stattfinden. Wichtig ist, dass sich Lehrpersonen für die Diskussion über Lernpräferenzen der Studierenden Zeit nehmen und sich über eigene Lernpräferenzen bewusst sind. Gemeinsam können so in der Klasse zukünftige didaktische, pädagogische und Verhaltensstrategien erarbeitet werden (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007; James, D'Amore & Thomas 2011; Kharb et al. 2013; Hallin 2014).

#### 4.2.3 VERTRAUEN UND KOMMUNIKATION

Nachdem die verschiedenen Lernstile in einer Gruppe erhoben wurden, siehe vorheriges Kapitel, kann ein Rapport zu den Lernenden aufgebaut werden. Rapport wird in der Psychologie bildungssprachlich definiert als „auf einer Wellenlänge sein“ oder als „gute zwischenmenschliche Beziehung“ (Schoch & Immel 2013).

Bei gutem **Rapport** befindet sich die Lehrperson mit den Lernenden auf derselben Kommunikationsebene und Lernende können beim Lernen begleitet werden. Neues Wissen kann in Situationen angewendet werden. Die Herstellung des Rapports in einer Klasse ist oft der richtige Weg zum Lernerfolg und dient ebenso als Konfliktlöser in der Klasse. Durch Stimme, Körperhaltung, die Auswahl der Worte und den Atem kann Rapport erzeugt werden, das wird „Spiegeln“ genannt. Der Lehrende holt die Lernenden bildlich gesprochen dort ab wo sie sind, geht eine Weile mit ihnen, übernimmt anschließend die Führung und bringt sie dorthin wo sie leichter lernen können. Diesen Vorgang nennt man „Pacing“, was so viel heißt wie jemandem das Tempo vorzugeben. Durch Rapport wird eine angenehme Atmosphäre in der Gruppe geschaffen und statt Macht entsteht Einfluss und durch eine positive und natürliche Autorität herrscht eine harmonisierende Zusammenarbeit in der Klasse, mit gemeinsamen Zielen (Nitsche 2005). Anhand der grafischen Darstellung in

Abbildung 9 Technik der neurolinguistischen Programmierung (NLP) sollen die einzelnen Schritte erklärt werden.

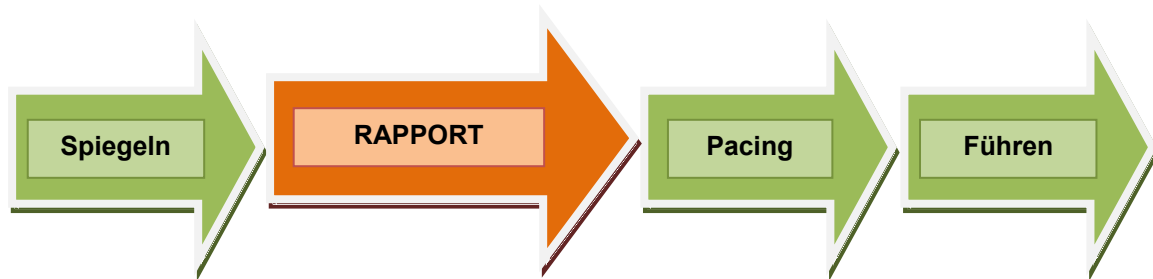


Abbildung 9: Technik NLP (Nitsche 2005)

Wenn sich Lehrpersonen für Auszubildende interessieren, wird ein angemessenes Benehmen im Unterricht erfahren. Die einfache Frage „*Alles in Ordnung?*“ kann viele Probleme aus der Welt schaffen und zeigt Empathie, Interesse, Respekt, sowie eine positive Einstellung und steigert somit die Motivation. Vertrauen wird leichter aufgebaut, indem sich Lehrpersonen nicht hinter einem Tisch oder Pult verstecken sondern sich barrierefrei zur Klasse hin öffnen. Ebenfalls zu empfehlen ist der Positionswechsel innerhalb des Raumes. Um ein angenehmeres Lernklima in der Klasse zu erzeugen, sollte nicht auf Humor und Lachen verzichtet werden. Lachen reduziert Stress und schüttet Endorphine im Gehirn aus. Das führt zu fröhlichere Schülerinnen und Schüler sowie Lehrende und reduziert Probleme (Breux & Whitaker 2012).

Oft zeigt sich durch ein einfaches „Danke“ Wertschätzung gegenüber den Auszubildenden. Das wiederum spiegelt sich im Verhalten der Lernenden wieder und diese zeigen mehr Motivation und Disziplin im Unterricht. Falls nicht einzelnen Personen ein Lob oder ein Danke ausgesprochen werden möchte, da es vielleicht für diejenige oder denjenigen unangenehm ist kurzzeitig im Mittelpunkt zu stehen, wird der gesamten Klasse für beispielsweise die gute Mitarbeit im Unterricht oder der Aufmerksamkeit und Disziplin im Unterricht ein Lob ausgesprochen (Breux & Whitaker 2012).

Die Lehrperson sollte Auszubildenden vermitteln, dass sie sich für die Lernenden interessiert und sie mag. Bei Unaufmerksamkeit während des Unterrichts kann die

Lehrperson am Ende der Unterrichtsstunde diejenige oder diejenigen fragen, ob etwas nicht in Ordnung ist und sich über ihre oder seine Gründe des Verhaltens informieren. Wichtig dabei ist die *Vermittlung* „*Sie waren zwar heute wenig diszipliniert, aber ich mag Sie trotzdem*“. Ebenso spiegeln sich das Verhalten, der Charakter und die Motivation einer Lehrkraft auf die zu unterrichtende Klasse wieder. Wenn Vortragende als freundlich, höflich und motiviert bei der Gruppe ankommen, werden sich Lernende ähnlich verhalten und dadurch ihre Motivation steigern (Breux & Whitaker 2012).

Durch einen positiven Blickkontakt zu den Studierenden im Klassenzimmer vermitteln Lehrpersonen Interesse und bauen leichter eine Beziehung zu der Gruppe auf. Blicke können freundlich, wütend oder ernst sein. Durch die nonverbale Kommunikation, wodurch die Körpersprache über die Hälfte ausmacht, wird viel Beziehungsarbeit geleistet. Ein Tipp ist positiven Blickkontakt zu Einzelnen immer wieder aufrecht zu halten und kein Eck im Raum zu vernachlässigen. Ebenso sollten Lehrpersonen versuchen öfter zu lächeln. Diese Mimik vermittelt eine positive Einstellung und Vertrautheit. Einfach nur zuzuhören und der Schülerin oder dem Schüler das Gefühl zu vermitteln für sie oder ihn ein offenes Ohr zu haben, ist ein wichtiger Aspekt in der Beziehungsgestaltung. Jemanden zuzuhören auch ohne etwas dazu zu sagen, gibt dem Gegenüber ein Gefühl der Vertrautheit und zeigt von Interesse (Wagner & Bathia 2009; Breux & Whitaker 2012).

In jeder Gemeinschaft kommt es manchmal zu Konflikten. Im Unterschied zur Störung ist ein Konflikt gekennzeichnet durch unterschiedliche Interessen, Wertvorstellungen und Ziele beider Interaktionsteilnehmerinnen und Interaktionsteilnehmer. Beide Seiten möchten ihr Ziel erreichen, sei es auch mit Widerstand. Sie behindern sich gegenseitig, das zu Frust führt. Vertrauen spielt eine große Rolle um Konflikte zu lösen. Vertrauen beinhaltet dass die Lehrkraft Kompetenz zeigt, indem sie die Gruppe bei der Konfliktlösung unterstützt. Sie muss verlässlich sein, indem das Reden und das Handeln übereinstimmen. Ebenfalls muss die Lehrperson engagiert sein und in der Klasse respektiert werden. Somit werden gemeinsam durch Kommunikation Problemlösungsansätze gefunden und Konflikte können beseitigt werden (Ophardt & Thiel 2013).

Die Anwendung der **empathischen Gesprächsführung** kann helfen Konflikte zu beseitigen. Bei dieser Art der Gesprächsführung wird die Sichtweise des Gegenübers

wahrgenommen. Die Lehrkraft zeigt, aus Sichtweise der Schülerin oder des Schülers Interesse und Wohlwollen. Das aktive Zuhören spielt dabei eine zentrale Rolle. Wichtig ist ebenso die nonverbale Kommunikation wie Mimik und Gestik, ebenso der Blickkontakt und eine den Studierenden zugewandte Körperhaltung. Die verbale Verständigung mit Phrasen wie „*Das ist eine gute Idee*“ oder „*Dieser Aspekt hört sich interessant an*“ dient dem Ausdruck von Interesse. Auch das Wiederholen des bisher Gesagten dient zur Absicherung des persönlichen Verständnisses „*Sie sind also der Meinung, ...*“ „*Habe ich Sie richtig verstanden, ...*“ (Ophardt & Thiel 2013, S. 131).

Die Studie von Kaplan und Assor (2012) wird durchgeführt, um mittels eines zweijährigen eingeführten Programmes (ASIT Dialog) an einer Schule, die positiven und negativen Gefühle von Studierenden zu erheben. Ebenso wird untersucht, ob sich das Aggressionslevel in der Klasse und eine selbstbestimmt unterstützende Gesprächsführung auf das Verhalten von Studierenden auswirkt. Es wird ein Pre- und Postfragebogen bei 420 Studierenden eingesetzt (Kaplan & Assor 2012).

Durch Workshops erlernen Lehrpersonen im Rahmen der Studie den **ASIT Dialog** (siehe Anhang 1, Abbildung 16) praktisch anzuwenden. Dabei unterstützt der ASIT Dialog Lehrpersonen beim Führen von authentischen Gesprächen mit ihren Studierenden und dabei ein Gefühl für wirkliche Verbindungen zu ihren Studierenden zu bekommen. Sieben bis zwölf Lehrpersonen treffen sich zweimal im Monat ein Jahr lang. In diesem Workshop werden kritische und allgemeine Situationen aus dem Unterricht besprochen. Die Gruppenleiterin oder der Gruppenleiter, Schulberaterin oder Schulberater der Schule, geben praktische Beispiele wie als Lehrperson ein selbstbestimmt unterstützender Dialog mit Studierenden in gewissen Situationen angewendet wird. Der ASIT Dialog basiert auf der SDT (2000) und Buber's philosophy (1960) (Kaplan & Assor 2012).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Studierende mehr positive und weniger negative Gefühle sowie weniger aggressives Verhalten nach Implementierung des Programmes aufzeigen. Nur einer der drei Indikatoren bezüglich der Gesprächsführung zeigt signifikante Ergebnisse. Die relevanz-fokussierte Gesprächsführung zwischen Lehrperson und Studierende beinhaltet, warum gerade diese Unterrichtsinhalte wesentlich sind und die Wichtigkeit des Gegenstandes in Bezug auf persönliche Werte und dem zukünftigen Beruf. Ein Item dafür lautet: „*Wir*

*sprechen mit unserer Vortragenden unserem Vortragenden über die Verbindung zwischen den Lerninhalten und der realen Welt“ (Kaplan & Assor 2012, S. 265).*

Durch die Einführung des Programmes an Schulen steigert sich das positive Gefühl und Wohlbefinden in den Klassenzimmern. Eine Aussage eines Schülers lautete: *„Für mich ist eine sinnvolle Gesprächsführung, wenn beide Seiten gewillt sind ihre Ansichten zu ändern oder Kompromisse einzugehen. Wenn man seine Meinung sagen kann, ohne dabei Angst haben zu müssen...“*. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen offen gegenüber den Haltungen ihrer Studierenden sind (Kaplan & Assor 2012, S. 265).

Zukünftig soll das Programm bereits von Beginn einer Lehrkarriere angewendet werden, damit Methoden des ASIT Dialoges verinnerlicht und automatisch beim Unterrichten und Kommunizieren mit Studierenden umgesetzt werden. Denn ein Umlernen von Verhaltensmustern in Bezug auf Kommunikation und dem Verhalten gegenüber seinen Studierenden ist schwieriger, als diese von Beginn an zu verinnerlichen (Kaplan & Assor 2012).

#### *4.2.4 KOOPERATIVES LERNEN UND KONSTRUKTIVE UNTERRICHTSMETHODEN*

Um ein kreatives Arbeiten im Klassenzimmer zu ermöglichen, ist die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung, in der sich Lernende wohl fühlen vorteilhaft. Eine vertrauensvolle Atmosphäre für offene Gespräche innerhalb der Gruppe reduziert Hemmungen und Blockaden neue Dinge auszuprobieren. Positive Rückmeldungen, Lob und Wertschätzung den Auszubildenden gegenüber auszusprechen, stärken den Willen für weitere Lernentwicklungen. Vertrauen in der Klasse schafft Platz für neue Ideen die respektiert werden, fördert eigenständiges Lernen und kreatives Hinterfragen (Kiel 2008).

Um Auszubildenden etwas vermitteln zu können, muss zuerst die Einstellung zum Lerninhalt geändert werden. In Bezug auf die Erwachsenenbildung, sollten sich alle in der Gruppe darüber im Klaren sein, warum gerade diese Ausbildung gewählt wurde und in wieweit die Lerninhalte für ihr Leben und für ihre zukünftige Arbeitsstelle notwendig sind. Allerdings gibt es in jeder Ausbildung, Themengebiete welche nicht für alle interessant sind. Gerade bei solchen Themen ist interessante Vermittlung der Unterrichtsinhalte und das Aufzeigen der Relevanz dieser Zukunft,

umso wichtiger. Gruppenarbeiten hingegen eignen sich für weniger interessante Themen sehr gut (Breux & Whitaker 2012). Im folgenden Text werden kooperatives Lernen und die praktische Umsetzung im Unterricht sowie die Methode der Aufgabenspezialisierung, die aufgabenspezifische Interaktion, Gruppenarbeiten oder der Feedbackgebung näher erläutert (Bohl et al. 2010).

Laut den Ergebnissen von Meyer et al. (2007), sind Unterrichte sehr lehrerzentriert. Es werden drei Niveaustufen unterschieden. In der ersten Stufe sieht sich die Lehrerin oder der Lehrer als Expertin oder Experte und die Lernenden müssen sich an das Wissen der Lehrperson anpassen. Im zweiten Niveau haben Auszubildenden die Möglichkeit zur Mitgestaltung, Mitplanung und Mitverantwortung. In der dritten Niveaustufe zielt der Ansatz darauf ab, dass der Lernprozess gemeinsam vollzogen wird. Lehrende und Lernende haben eine gemeinsame Verantwortung (Bohl et al. 2010).

Auf die Möglichkeit zur Mitgestaltung, baut die dritte Stufe des kooperativen Lernens auf. Kooperatives Lernen ist eine Interaktionsform, bei der Lernende gemeinsam und durch gegenseitiges Austauschen, Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Fokus steht die individuelle Lernleistung, dabei werden Methoden angewendet, welche speziell darauf abzielen. Es werden lernpsychologische, sozialpsychologische und didaktische Konzeptionen verwendet. Beispielsweise die Methode der Feedbackgebung. Bei der Methode der Feedbackgebung werden erarbeitete Ergebnisse präsentiert und die Studierenden können dafür Anerkennung erhalten. Das wiederum steigert die Motivation. Durch die Methode der Aufgabenspezialisierung sind Lernende aufeinander angewiesen. Dabei erarbeitet eine Gruppe einen Teil der Aufgabenstellung, welchen sie im Anschluss der anderen Gruppe präsentiert und umgekehrt. Die Unterstützung bei aufgabenspezifischen Interaktionen, wo Lern- und Lehrstrategien wie beispielsweise sich gegenseitig Fragen stellen, in den Unterricht integriert werden, stellt eine weitere Methode zur Mitgestaltung dar. Zuletzt wird durch Unterstützung der Gruppenprozesse, wie durch das Aufstellen von Gruppenregeln, Verteilung von Gruppenrollen oder der Evaluation des Lernprozesses, den Lernenden der Umgang innerhalb einer Gruppe vermittelt. Alle Gruppenmitglieder sollen einen möglichst großen Lernfortschritt erzielen. Kooperatives Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden gleichberechtigt sind, es keine direkte Anleitung durch die Lehrperson gibt, durch die

Gruppengröße alle miteinander kommunizieren können und vor allem das Hauptziel etwas gemeinsam zu erlernen im Fokus steht (Bohl et al. 2010).

Durch kooperatives Lernen werden soziale Beziehungen und das Lernklima in einer Klasse gesteigert. Des Weiteren sollen sich, durch die Anwendung geeigneter Methoden des kooperativen Lernens, individuelle Lernfortschritte auf fachlicher, sozialer, personaler und methodischer Ebene entwickelt. Anhand der Darstellung in Abb. 10 ist ersichtlich, wie diese Ebenen praktisch gefördert werden können (Bohl et al. 2010).

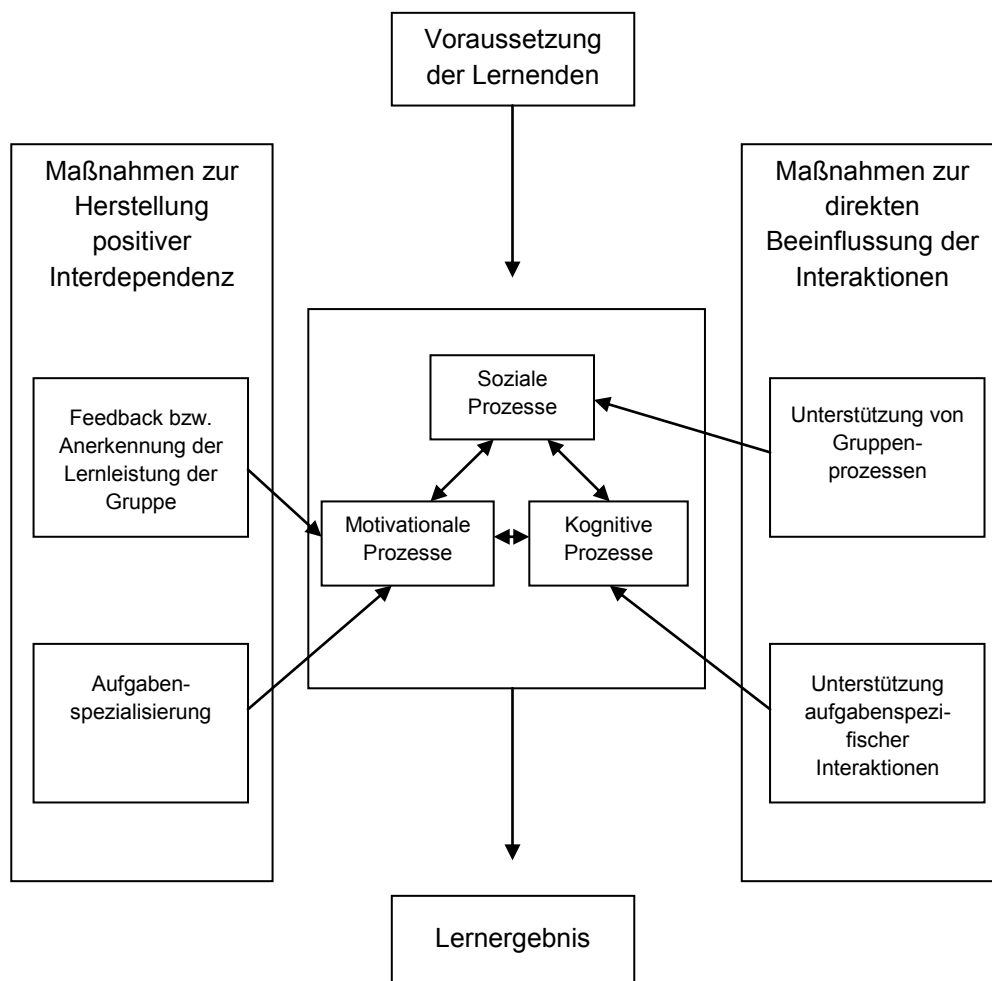


Abbildung 10: Die vier Ebenen (fachlich, sozial, personal, methodisch) und die praktische Umsetzung im kooperativen Lernen (Bohl et al. 2010, S. 354)

Anschließend werden einige praktische Beispiele für kooperatives Lernen im Unterricht vorgestellt.

Eine Methode des kooperativen Lernens wäre „**die Gruppenrallye**“ von Wahl (2004). Dabei sind ausreichende Kompetenzen mit dem jeweiligen Lernstoff für die Auszubildenden Voraussetzung. Der Ablauf erfolgt indem, anhand von ein paar Fragestellungen zum Thema, zuerst in Einzelarbeit der individuelle Leistungsstand ermittelt wird. Die Lehrperson wertet den Fragebogen aus und stellt leistungsheterogene Gruppen zusammen. Jede Gruppe erhält von der Lehrperson Unterlagen zum Lesen, einen Fragenkatalog, einen kreativen Arbeitsauftrag, wie beispielsweise einen Dialog zu kreieren oder Literatur zum Thema, welche selber zu recherchieren ist. Mit diesen Informationsquellen soll die Gruppe arbeiten und ihr Wissen steigern. Danach wird wiederum der Leistungsstand erhoben und der Lernzuwachs ermittelt. Gemeinsam wird nun in der Klasse diskutiert, welche Methoden zum größten Leistungszuwachs geführt haben. Die effektivsten Methoden werden zukünftig wieder angewendet werden. Das Ziel ist eine kooperative Unterrichtsplanung zwischen Lehrenden und Auszubildenden (Bohl et al. 2010).

In Bezug auf die *Aufgabenspezialisierung*, welche auf die motivationalen Prozesse abzielt, gibt es eine Methode, „**das Gruppenpuzzle**“, bei dem sich Lernende zunächst in Expertengruppen einen Teil des Lernstoffes selbst aneignen. Anschließend wird jeweils eine Expertin oder ein Experte in eine neue Gruppe eingegliedert und der zuvor erlernte Inhalt weitervermittelt. Lernende sind aufeinander angewiesen. Es wird bestätigt, dass durch die Übernahme der Expertenrolle die Motivation steigt. Allerdings hat die Studie von Slavin (1995) gezeigt, dass diese Methode nur in 27% der Fälle effektiver war, bezogen auf die Lernziele, als im Vergleich zu lehrerzentrierten Unterrichtsformen. Bei 46% gab es keinen Unterschied. Daraus wird geschlossen, dass es bei Methoden, in denen Lernende selbst Schulkameradinnen und Schulkameraden unterrichten und Wissen vermittelt wird, durch Lehrpersonen angeleitet werden müssen (Bohl et al. 2010).

Die Studie von Huber (2007) ergab, dass es hinsichtlich des Lernerfolgs, der intrinsischen Motivation, dem Einsatz von tiefgreifenden Lernstrategien sowie dem Selbstbestimmtheits- und Kompetenzerlebens, zu einer Steigerung kam. Verglichen wurde ein lehrerzentrierter Unterricht mit der Gruppenpuzzlemethode aus dem kooperativen Lernen (Bohl et al. 2010).

Eine weitere Methode aus dem kooperativen Lernen, welche auf die *Unterstützung von Gruppenprozessen* basiert, ist „**learning by teaching**“. Diese Methode zielt vor allem darauf ab, die Verantwortung an die Lernenden abzugeben und Vertrauen aufzubauen. Die Übergabe von Verantwortung fördert ein verantwortungsvolleres Verhalten und soziale Prozesse. Menschen mit Verantwortung verhalten sich grundsätzlich sozialer, als Menschen ohne Verantwortung. Das fördert wiederum die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung. (Breux & Whitaker 2012). Die Methode „learning by teaching“ verläuft ähnlich wie das Gruppenpuzzle:

Eine Unterrichtsstunde zuvor wird die Klasse in zwei Gruppen geteilt und jede Gruppe erhält andere Unterrichtsinhalte zu einem Thema. In der darauffolgenden Stunde wird das fehlende Wissen, jeweils von einer Schülerin oder einem Schüler aus der anderen Gruppe erklärt und dann umgekehrt. Das Ziel ist, dass am Ende der Unterrichtsstunde alle Auszubildenden in der Klasse am selben Wissensstand sind. Zum Abschluss findet eine gegenseitige Wissensüberprüfung statt (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

Der Vorteil dieser Methode ist, dass man den Lernenden die Verantwortung übergibt, ihr Wissen an die Kolleginnen und Kollegen weiter zu geben. Sie schlüpfen in die Rolle einer Lehrperson und sind für den Lernprozess des oder der anderen verantwortlich (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

Durch die Zusammenarbeit in der Klasse werden die Teamfähigkeit und soziale Kompetenz gefördert. Von Seiten der Lehrpersonen wird berichtet, dass Lernende bereit dafür sind Aufgaben zu lösen, auch wenn keine Lehrperson im Raum ist. Durch die Eigenmotivation der Schülerinnen und Schüler verringert sich die Kontrollfunktion der Lehrperson. Anhand von Videoanalysen und Beobachtungen wird die gesteigerte Motivationsrate seitens der Lernenden bestätigt. Sie sind sich ihrer Verantwortung über den eigenen Lernprozess und den Lernprozess ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler bewusst. Ein positives Lernklima reduziert die Angst Fehler zu machen. Die Lernenden wissen, dass man aus selbst gemachten Fehlern, einen persönlichen Lernzuwachs erzielen kann. Obwohl aus der Fallstudie von Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr (2012) herausgeht, dass eine positive Einstellung zum Lernen eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess ist, wurde nachweislich nicht bestätigt, dass Freude am Lernen zu einer

Steigerung eines langfristigen Fachwissen führt (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

In Anbetracht der Unterstützung *aufgabenspezifischer Interaktionen*, welche auf die kognitive Ebene abzielt, ist es für die Lerneffektivität wichtig, wie gut ein Lernstoff mit bereits erworbenem Wissen verknüpft wird. Dies kann durch Kompetenztrainings, wie beispielsweise das Erklären von bestimmten Schlüsselbegriffen oder das Begründen seiner Meinung zu einem Thema, erzielt werden. Ebenso ist die Reflexion des bisher Erlernten sehr wichtig, um herauszufinden wie gut etwas funktioniert oder was noch geübt werden muss. Eine Unterstützung wird immer dann eingesetzt, wenn Lernende wichtige Kompetenzen für die aufgabenspezifische Zusammenarbeit nicht haben oder zwar besitzen aber nicht anwenden können (Bohl et al. 2010).

In Bezug auf die methodische Ebene und die motivationalen Prozesse des kooperativen Lernens, ist die *Feedbackgabe zur Anerkennung für Leistungszuwachs* gut geeignet. Ein Phasenmodell zum Schülerinnenfeedback und Schülerfeedback wurde von Bastian (2007) entworfen (Bastian 2007, S. 164). Ziel dieses Phasenmodells ist es, Auszubildende, mittels Feedback, schrittweise zu einem selbstgesteuerten Lernprozess zu führen. Das soll dazu dienen, dass sich Lernende an der Unterrichtsentwicklung beteiligen. Durch Gespräche über den Unterricht, werden die Lernenden zum Nachdenken gebracht und anschließend gestalten die Auszubildenden den Unterricht mit. Durch die Feedbackgabe erhalten die Schülerinnen und Schüler Anerkennung sowie Verbesserungsvorschläge. Das bestärkt sie in ihrem Arbeiten und steigert die Motivation (Bohl et al. 2010). Methoden und Instrumente zur Feedbackgabe siehe Kapitel Feedback: Methoden und Instrumente.

Untersuchungen zur Effektivität von kooperativen Lernformen haben ergeben, dass sich der Leistungszuwachs bei 78% der Lernenden durch kooperative Lernmethoden, im Vergleich zu lehrerzentrierten Unterrichtsformen, erhöhte. Keinen Unterschied hat es in 22% der Untersuchungen gegeben (Bohl et al. 2010).

In Bezug auf die Implementierung von kooperativem Lernen in praktischen Unterrichten ist es vorteilhaft als Lehrkraft allgemeine Lehrerfahrung sowie Erfahrung mit kooperativem Lernen zu haben und zu wissen, wie Methoden daraus angewendet werden. Lehrende müssen, bei der Umstellung von lehrerzentrierten

Unterrichtsformen auf kooperatives Lernen, neue Kompetenzen erlernen und sich auf eine Rollenveränderung einstellen. Lehrende gelten nicht mehr nur als Wissensvermittlerinnen und Wissensvermittler, sondern haben die Funktion Lernende zu unterstützen und Lernprozesse zu diagnostizieren. Vor allem ist die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen und der Schulleitung grundlegend. Der gegenseitige Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie die von der Schulleitung dafür zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen sind wichtige Aspekte bei der Umstellung. Fortbildungen aller Beteiligten sind notwendig ebenso wie die Selbsterfahrung mit kooperativen Lernmethoden (Bohl et al. 2010).

#### *4.2.5 VOR- UND NACHTEILE VON GRUPPENARBEITEN UND PRAKTISCHE UMSETZUNGEN*

Die Unterstützung von Gruppenprozessen ist besonders für den Erwerb der sozialen Kompetenz und der Verbesserung in den Beziehungen der Klasse erforderlich. Gerade bei Gruppenarbeiten ist es sinnvoll, dass sich die Gruppenmitglieder besser kennenlernen. Sinnvoll sind das Aufstellen von Regeln für die Zusammenarbeit oder klare Rollenverteilungen. Des Weiteren muss die Gruppe reflektieren wie die Zusammenarbeit in der Gruppe funktioniert um gegebenenfalls Veränderungen durchführen zu können. Methoden zur Unterstützung von Gruppenprozessen sind zwar Voraussetzung für die Effektivität in der Zusammenarbeit, reichen aber alleine nicht aus um kognitive Lernziele zu erreichen. Der Ansatz dahinter ist, dass Gruppenarbeiten besser funktionieren, wenn sich die Gruppenmitglieder untereinander besser verstehen und respektieren (Bohl et al. 2010).

Die Studie von Hallin (2014) bei der 263 Krankenpflegestudierende zu ihren Lernpräferenzen befragt werden ergibt, dass 66% gerne in Gruppen arbeiten und 40% es bevorzugen, wenn eine Lehrperson im Klassenraum anwesend ist. Die Daten wurden mittels PEPS Fragebogen erhoben (Hallin 2014).

Heutzutage spielt die Teamarbeit in der Gesellschaft eine große Rolle. In jeglichen Branchen wie in der Medizin, Gesundheits- und Krankenpflege, Psychologie oder auch in der Wirtschaft oder im Softwarebereich wird in Arbeits- und Projektgruppen gearbeitet um sich gegenseitig auszutauschen und kreative Problemlösungsvorschläge zu erzielen. Durch die Gruppenarbeit werden Werte wie

Solidarität, Zuhören, Fairness oder Hilfeleistung für Schwächere erlernt. Ebenso werden eigene Grenzen und Grenzen anderer kennengelernt. Aktives Lernen wird durch unterschiedliche Kenntnisse und Meinungen gefördert. Durch die Anregung von Lernaktivitäten kann sich die persönliche Kompetenz für individuelle Lernstrategien, sowie die Lernmotivation, das Selbstbewusstsein und sogar das Selbstwertgefühl steigern. Ein weiterer Vorteil von Gruppenarbeiten ist die Entlastung in der Bearbeitung aus zeitökonomischer Sicht. Die Gruppen haben durch die Aufgabenverteilung mehr Zeit sich intensiver mit dem jeweiligen Bearbeitungsthema auseinanderzusetzen (Krampen & Zayer 2006; Bohl et al. 2010).

Wenn grundsätzliche Aspekte für die Durchführung von funktionierenden Gruppenarbeiten fehlen, können die erarbeiteten Ergebnisse in der Gruppenarbeit, die nachhaltigen Schulentwicklungsprozesse nicht effizient genug fördern. Grundsätzliche Aspekte sind beispielsweise die elf Erfolgskriterien zur Orientierungshilfe (siehe Anhang 1, Abbildung 18). Das Anwenden dieser Aspekte benötigt Zeit und Wissen. Aufgrund fehlender Zeit und mangelndem Wissen greifen Lehrpersonen oftmals auf Frontalunterricht mit strukturierten Vorgaben zurück (Krampen & Zayer 2006; Bohl et al. 2010).

Aus Gruppenarbeiten können sich auch Nachteile ergeben. Gruppenarbeiten eignen sich nicht für jeden Lerntyp. Manche Lernende sind flexibel, offen und fügen sich schnell in neue Strukturen ein. Anderen wiederum fällt es schwerer sich in ein „neues Team“ einzugliedern. Das Problem bei Gruppenarbeiten ist oft, dass diejenigen, welche bereits über das meiste Wissen verfügen, auch die meisten Aufgaben erledigen. Aus dem Grund, da die „Nichtwissenden“ sich von Beginn an zurückziehen oder sich die „Wissenden“ denken *„wenn ich es selbst mache, kommen wir schneller voran“* (Krampen & Zayer 2006). Ein weiterer Nachteil bei Teamarbeiten ist, dass Entscheidungen risikofreudiger getroffen werden als bei individuellen Entscheidungen. Ebenso, dass weniger Alternativmöglichkeiten zu einem Thema überlegt werden (Bohl et al. 2010).

#### **4.2.5.1 Themenzentrierte Interaktion**

Die Durchführung von Gruppenarbeiten bedarf eines strukturierten Vorgehens, damit die gewünschten Ergebnisse erzielt werden. Das ganzheitliche Konzept der

Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (TZI) eignet sich für die Durchführung von Gruppenarbeiten. Die Basis des Konzeptes ist ein Verständnis für die Person und den Prozess, dadurch werden die Entwicklung und das Lernen in den Mittelpunkt gestellt. Die Gruppe hat eine gemeinsame Verantwortung ihre Ziele zu erreichen. Durch einzelne Ideen entsteht ein generatives Konzept. In Abbildung 11 ist ersichtlich, dass die Gruppe durch vier zentrale Wirkfaktoren bestimmt wird, die im Verhältnis zueinander stehen. Die zu bewältigende Aufgabe, die Rahmenbedingungen, die Gruppe und die oder der Einzelne selbst (Bohl et al. 2010).

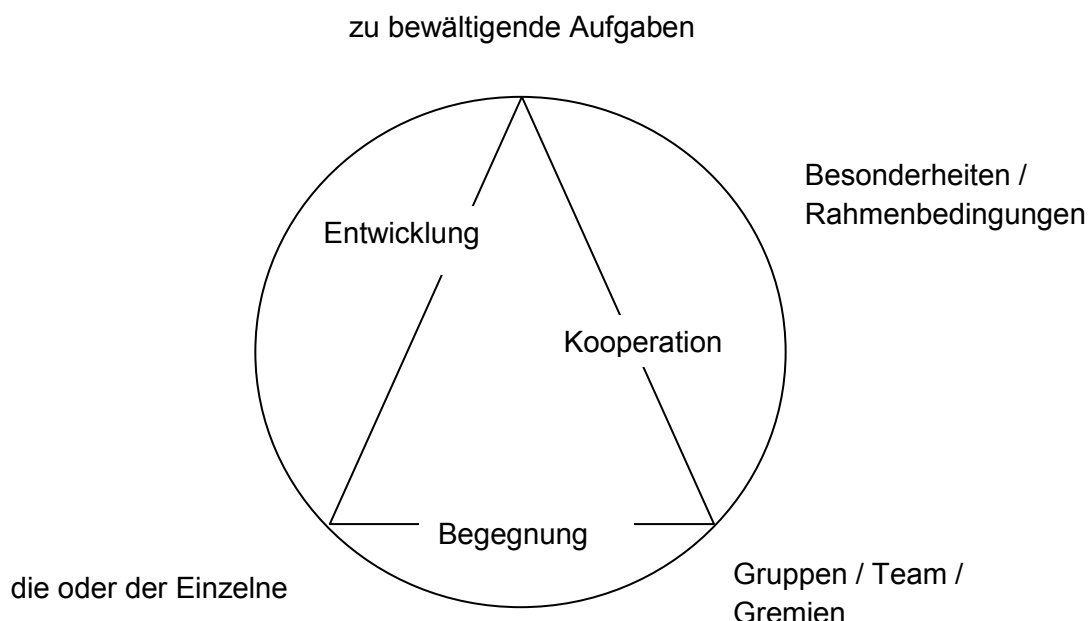


Abbildung 11: Strukturmodell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) (Bohl et al 2010, S. 551)

Ein effizientes Arbeiten innerhalb der Gruppe findet statt, wenn sich einzelne Personen in der Gruppe wohl fühlen und Vertrauen besteht. Nur so kann kreatives Denken und Arbeiten stattfinden. Die zu bewältigende Aufgabe ist das gemeinsame Ziel der Gruppe. Jedes Individuum leistet einen Beitrag, wenn möglich zu gleichen Anteilen. Voraussetzung sind Raum, Zeit und zur Verfügung stehenden Materialien. Um einen effizienten Erarbeitungsprozess zu gewährleisten, sollte eine Moderatorin oder ein Moderator ausgewählt werden, welche oder welcher den Prozessablauf organisiert und leitet. Durch eine angenehme Arbeitsatmosphäre und Struktur, vor

allem in der Anfangsphase, welche von einer guten Moderation sowie von dem grundsätzlichen Lernklima in der Klasse abhängt, entwickelt sich ein selbstständiges Arbeiten und eine positive Dynamik in der Gruppe. Die zentrale Aufgabe einer Moderation, welche von Sitzung zu Sitzung gewechselt werden sollte, liegt in der Steuerung des Arbeitsprozesses. Klare Strukturen schaffen, Vertrauen und Sicherheit für alle Beteiligten entwickeln und die Aktivität sowie den Prozess steigern, sind die Grundlage einer guten Moderation (Bohl et al. 2010).

Für die Lehrperson ist es wichtig, einen deutlich formulierten Arbeitsauftrag zu geben. Ein Beispiel dafür ist im Anhang 1, Abbildung 17 angeführt. Wesentlich dabei ist das „Was“ genau zu beschreiben, während das „Wie“ der Moderation oder der Gruppe überlassen wird (Bohl et al. 2010, S. 551).

#### **4.2.5.2 Demokratielernen**

Eine Methode für Gruppenarbeiten, um die soziale Kompetenz zu fördern und eine sichere Lernumgebung zu schaffen ist das „**Demokratielernen**“. Durch das Demokratielernen- und leben, welches ein Aspekt des kooperativen sowie des innovativen Lernens ist, konnte beobachtet werden, dass die Gemeinschaft gestärkt und das Vertrauen innerhalb der Klasse gesteigert wurde. Durch demokratische Gremien, dem Klassenrat innerhalb der Klasse oder auch einer Schule, können Verhaltensregeln aufgestellt werden. Zum Beispiel werden Auszubildende, welche sich in der Lernsituation anderweitig beschäftigen und die zuvor festgelegten Regeln nicht befolgen, vom Klassenrat dementsprechend sanktioniert (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

Wie erfolgt nun ein „**demokratisches Leben**“ in der Klasse:

Am Beginn der Woche findet der Klassenrat statt. Eine Schülerin oder ein Schüler übernimmt die Funktion der Moderatorin oder des Moderators. Die Rolle wechselt wöchentlich. Ein Sitzkreis wird gebildet. Die Moderatorin oder der Moderator fordert auf, Wünsche und Anliegen zu thematisieren. In der Gruppe wird diskutiert. Die Moderatorin oder der Moderator leiten die Diskussionsrunde. Die Lehrperson kann sich einbringen und vergangene festgelegte Ziele oder Verhaltensregeln noch einmal zur Sprache bringen (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

Schrittesser, Fraundorfer und Krainz-Dürr (2012) haben festgestellt, dass es für Lernende wichtig ist, ihre zuvor selbst aufgestellten Regeln zu befolgen. Die Lehrperson hält sich immer im Hintergrund. Aufgabenstellungen im Unterricht werden zwar von Seiten der Lehrperson erstellt, sie oder er steht aber bei der Ausführung nicht im Vordergrund. Den Lernenden wird Vertrauen geschenkt, indem sie selbst zu Gestaltenden ihrer eigenen Lernprozesse werden, sowie für das Gestalten der zu befolgenden Regeln verantwortlich sind. Die Anwendung der Methode des Demokratielernens eignet sich weniger für ältere Auszubildende, beziehungsweise kann das Grundkonzept verwendet, sollte aber an die jeweilige Gruppe angepasst werden (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

#### **4.2.5.3 Willenserklärung**

Als praktische Methode für eine klare Rollenverteilung und die Erstellung von Verhaltensregeln kann eine **“Willenserklärung”** für die Klasse kreiert werden, welche zu einem sinnvollen Lernen und der Steigerung der sozialen Kompetenz beitragen soll. Dabei werden Kleingruppen mit drei bis acht Teilnehmerinnen und Teilnehmer gegründet. Zunächst verfasst jede Kleingruppe ihre persönliche **“Willenserklärung”** und anschließend wird eine gemeinsame **“Hauptwillenserklärung”** für die Klasse erstellt (Modell, DeMiero & Rose 2009).

Ein Beispiel für eine **“Willenserklärung”** in einer Klasse ist:

“Die Absicht für unsere Lernumgebung ist es einen sicheren, lustigen, respektvollen, freundlichen, offenen, kritischen und kreativen Raum für Diskussionen und Gedanken zu erzeugen. In der sicheren Lernumgebung erwarten wir, dass jede und jeder seinen Beitrag leistet und ihre und seine Vorkenntnisse in Frage stellt. Wir wollen uns auf einem vorurteilsfreien Weg unterstützen welcher uns intellektuell wachsen lässt. Letztendlich ist unser Ziel nicht nur zu lernen, sondern eine soziale und professionelle Beziehung aufzubauen und miteinander geduldig und respektvoll umzugehen” (Modell, DeMiero & Rose 2009).

#### **4.2.5.4 Verhaltensrichtlinien**

Um „**Verhaltensrichtlinien**“ für die Gruppe festzulegen werden diese zunächst in den Kleingruppen erarbeitet und anschließend in der Klasse diskutiert und eine gemeinsame Richtlinie für die Klasse erarbeitet. Pro Gruppe dürfen nicht mehr als zehn Verhaltensregeln genannt werden. Die Richtlinie wird erstellt um eine sichere und unterstützende Lernumgebung zu erzeugen. Diskussionspunkte sind respektvoller Umgang, Kommunikation, Vertrauen, Kooperation und positive Bestärkung (Modell, DeMiero & Rose 2009).

Beispiele für eine **Verhaltensrichtlinie** sind:

1. Bevor die Klasse betreten wird, werden alle Handy's auf lautlos geschaltet.
2. Alle kommen pünktlich in die Stunde.
3. Alle haben sich auf die Unterrichtsstunde vorbereitet.
4. Sich gegenseitig bei Gruppendiskussionen ermutigen mitzumachen und sich fragen, warum sie oder er heute keinen Beitrag dazu geleistet hat.
5. Aufmerksam zuhören, sich nicht nur berieseln lassen.
6. Denk daran, dass jede und jeder seine Vorerfahrungen und unterschiedliche Perspektiven zu einem Thema hat, welche zu verschiedenen Fragestellungen resultieren.
7. Respektiere die Meinung anderer.
8. Einen Sinn für Humor haben.
9. Spaß haben. (Modell, DeMiero & Rose 2009)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Durchführung von Gruppenarbeiten das Know-How von Lehrpersonen voraussetzt. Anhand von Gruppenarbeiten erlernen die Teilnehmenden das Zusammenarbeiten und steigern ihre soziale Kompetenz, welche gerade im Gesundheitsbereich erwünscht ist. Gruppenarbeiten sollten als positiv erlebt werden, da sie bei richtiger Durchführung effiziente Ergebnisse erzielen können. Des Weiteren fördert sie die Arbeitszufriedenheit, da die Gruppe als Gemeinschaft ein Ziel erreicht hat sowie durch die aktive Beteiligung jedes Individuum ein demokratisches Grundverständnis erlebt wurde (Bohl et al. 2010, S. 551).

#### 4.2.6 FEEDBACK: METHODEN UND INSTRUMENTE

Als Feedbackmethode für ein Team eignet sich eine einfache Methode anhand einer **Portfolio-Matrix** (Abbildung 12). Die Übung „Was sind wir für ein Team“ und zielt darauf ab, die Gruppe in Bezug auf Aufgaben- und Beziehungsorientierung zu analysieren und daraus Handlungskonsequenzen zu ziehen. Die Anwendung geschieht folgendermaßen:

Jede und jeder in der Gruppe markiert anhand eines Klebepunktes den jeweiligen Quadranten wo sie oder er glaubt, dass sich die Arbeitsgruppe befindet. Anschließend wird in der Gruppe gemeinsam diskutiert, welche Unterschiede vorliegen und Verbesserungsvorschläge eruiert (Bohl et al 2010).

Ein optimales Team befindet sich im oberen rechten Quadranten mit einer hohen Aufgabeneffektivität und einem hohen mentalen Wohlbefinden. Diese Art von Feedbackmethode dient zur Visualisierung und zur allgemeinen Einschätzung einer Gruppe. Wo befindet sich die Gruppe derzeit und wie kann sie verbessert werden? (Bohl et al. 2010).



Abbildung 12: Portfolio-Matrix / Koordinationssystem (Bohl et al. 2010, S. 492)

Ein Instrument, welches zur Feedbackeinholung innerhalb einer Gruppe eingesetzt werden kann, ist der **Kasseler Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T)**. Vorteile dieses Teamdiagnosebogens sind, dass er praxistauglich ist und den wissenschaftlichen Anforderungen genügt. Der F-A-T mit seinen ursprünglich 22 Items, wurde auf elf Items gekürzt und mit zwei offenen Fragen ergänzt. Im Anhang 1, Abbildung 19 ist der „Teamdiagnosebogen“ dargestellt. Der Fragebogen bezieht sich auf die aufgabenbezogene Reflexivität, welche die Zielorientierung und die Aufgabenbewältigung beinhaltet, sowie auf die soziale Reflexivität, welche die Zusammenarbeit in der Gruppe und die Verantwortungsübernahme erhebt. Das Ziel ist es, dass die Gruppe im Anschluss selbstständig Pläne gestalten kann um ihre Ziele zu erreichen, Aufgaben noch besser zu erarbeiten, den Gruppenzusammenhalt zu stärken und Verantwortungsübernahmen festzulegen (Bohl et al. 2010).

Als Feedbackmethode für Lehrende kann ein **Rückmeldebogen** eingesetzt werden. Dadurch erhalten Lehrpersonen Informationen zum Unterricht. Was könnte verbessert werden oder was hat den Auszubildenden weniger zugesagt? Ein Rückmeldebogen beinhaltet Aspekte zu persönlichen Einstellungen, der Gestaltung des Unterrichts, der Atmosphäre im Klassenzimmer und allgemeine Ansichten über die Lehrperson. Der Einsatz des Rückmeldebogens ist frei wählbar. Er kann am Ende einer Unterrichtsstunde, einer längeren Unterrichtseinheit oder eines abgeschlossenen Kapitels ausgeteilt werden (Schrittesser, Fraundorfer & Krainz-Dürr 2012).

#### *4.2.7 INTRINSISCHE UND EXTRINSISCHE MOTIVATION*

Nicht nur kognitive Fähigkeiten führen zu einem erfolgreichen Lernergebnis, sondern auch viele andere Faktoren spielen dabei eine Rolle. Ein wichtiger Aspekt ist die Motivation. Eine bereits durch mehrere Studien empirisch belegte Theorie der Motivation ist die **self-determination theory (SDT)** von Deci und Ryan (1985) und Ryan und Deci (2000). Studien zeigen, dass im Ausbildungssektor die SDT positive Ergebnisse, wie eine selbstregulierende Motivation zu lernen und eine bessere Selbstwahrnehmung, aufweist. Des Weiteren fördert die SDT individuell optimale Lernstrategien zu finden, keine unsinnigen Lernmethoden anzuwenden, eine größere

Motivation am Klassengeschehen teilzunehmen und bessere Noten zu erzielen (Susic-Vasic et al. 2015).

Die Literaturübersicht von Kusurkar et al. (2012) gibt Erkenntnisse darüber, ob die Motivation von Studierenden bei den Veränderungen in der Lehrplangestaltung einen Einfluss hat. Lernprozesse bestehen aus Sicht der Schulpsychologie aus drei Dimensionen. Erstens der Kognition, welche beinhaltet was zu lernen ist, zweitens der affektiven und motivationalen Regulierung, welche beschreibt, warum gelernt wird und drittens der metakognitiven Regulierung, welche angibt, wie etwas erlernt wird. Diese drei Dimensionen sollten Curriculumsentwickelnde anleiten eine konstruktive Lernumgebung zu erzeugen. In vielen entwickelten Lehrplänen fehlen die Aspekte die intrinsische Motivation von Studierenden zu fördern (Kusurkar et al. 2012).

In der Übersichtsarbeit von Kusurkar et al. (2012) wurden Theorien und Modelle, welche sich auf die Motivation von Lernenden beziehen, gesucht. „The Theory of hierarchy of needs“ (1943) von Maslow basiert auf der Wichtigkeit von unterschiedlichen Bedürfnissen von Personen in ihrem Leben. Diese Theorie geht davon aus, dass zuerst Grundbedürfnisse wie beispielsweise Essen, Trinken, Liebe und Sicherheit erfüllt sein müssen, um die höchste Stufe, die Selbstverwirklichung zu erreichen. Bildung wird, laut dieser Theorie, als ein Wunsch sich selbst zu verwirklichen gesehen und fällt in die höchste Stufe der Bedürfnispyramide (siehe Abbildung 1). Die „Self-determination theory“ (SDT) von Deci und Ryan (1985) besagt, dass das Verhalten einer Person nicht ausschließlich von der Motivation, sondern von der Qualität der Motivation abhängt. Die SDT unterscheidet zwischen der extrinsischen und der intrinsischen Motivation, wobei die intrinsische Motivation zu einem intensiveren Lernen und auch zu einem besseren Lernergebnis führt (Kusurkar et al. 2012).

Ergebnisse von Kusurkar et al. (2012) und Kusurkar et al. (2011) zeigen, dass Motivation den Lernprozess fördert und einen Einfluss auf die Lernleistung hat. Damit tiefgründiges Lernen, eine verbesserte Leistung sowie Wohlbefinden und Zufriedenheit erzielt werden können, ist es wichtig die intrinsische Motivation von Studierenden zu steigern. Diese setzt sich zusammen aus dem Bedürfnis der Autonomie, *„ich lerne etwas weil ich es lernen will“* und dem Bedürfnis nach Kompetenz, welche das Gefühl beschreibt, seine gewünschten Ziele auch zu

erreichen. Des Weiteren besagt die SDT sich auf eine Bezugsperson zu beziehen. Im Klassenzimmer sind es die Lehrpersonen, im Alltag vielleicht die Eltern und im medizinischen Bereich können das auch Patientinnen und Patienten sein. Auf jeden Fall müssen diese drei Faktoren für ein Individuum erfüllt sein, um intrinsisch motiviert zu lernen (Kusurkar et al. 2011; Kusurkar et al. 2012).

Ergebnisse der Übersichtsarbeit zeigen, dass gerade die SDT bei medizinischen und gesundheitsbezogenen Ausbildungen von großer Bedeutung ist und bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden soll. Der Hauptgrund liegt darin, dass die SDT sich auf die Qualität der Motivation bezieht, welche die intrinsische Motivation berücksichtigt. Zielführend soll ein engagiertes lebenslanges Lernen sein und nicht ein Lernen, welches auf gute Noten abzielt (Kusurkar et al. 2011; Kusurkar et al. 2012).

Eine weitere Literaturrecherche von Kusurkar et al. (2011) liefert aussagekräftige Ergebnisse über den Zusammenhang von Motivation mit der schulischen Leistung. Umso größer die intrinsische Motivation umso besser die schulische Leistung. Die Studie von Sobral (2004) weist einen positiven Zusammenhang zwischen gesteigerter intrinsischer Motivation und besseren Schulnoten auf. Ebenso die Studie von Moolaert et al (2004), welche besagt, dass eine gesteigerte Motivation mit einer gesteigerten Klassenleistung einhergeht. Andere Studienergebnisse wie von Hulsman et al. (2007) und Popovic (2010) zeigen keinen Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und gesteigerter Klassenleistung (Kusurkar et al. 2011).

Des Weiteren liefert die Übersichtsarbeit von Kusurkar et al. (2011) Ergebnisse über den Wohlfühlfaktor innerhalb der Klasse. Ein erhöhter Wohlfühlfaktor steigert den Eifer zu lernen und die Leidenschaft für die Ausbildung. Wohingegen ein reduziertes Wohlfühlen Zweifel über die richtige Berufswahl mit sich bringt. Selbstbestimmte Motivation, basierend auf der SDT und verbessert den Wohlfühlfaktor in allen Ausbildungen. Bezogen auf die Geschlechter, zeigen weibliche Studierende eine höhere Motivation als männliche Studenten (Kusurkar et al. 2011).

Die Literaturübersicht von Kusurkar et al. (2011) liefert Empfehlungen für die Praxis, worin Lehrpersonen Aspekte identifizieren sollen, welche die Motivation ihrer Studierenden positiv beeinflussen. Dadurch ist es möglich als Lehrperson eine angepasste Lernumgebung zu schaffen und institutionelle Unterrichtskulturen zu verändern und zu verbessern. Ebenfalls sollten in der Curriculumentwicklung

Aspekte, welche die Motivation von Studierenden steigern, einbezogen werden. Dadurch können Lehrmethoden, wie beispielsweise Gruppenarbeiten effektiver eingesetzt werden. Um die Selbstbestimmtheit von Studierenden zu fördern, soll regelmäßig Feedback gegeben, praktische Unterrichte durchgeführt werden und ein früherer Patientinnen oder Patientenkontakt möglich sein. Selbstbestimmte Studierende erfahren eine gesteigerte Zufriedenheit in ihrer Ausbildung (Kusurkar et al. 2011).

Die Studie von Cortright et al. (2013) ermittelt die Haltung, den Glauben, Charakteristika und die Motivation von Lernenden während einer Aufgabenstellung mittels Intrinsic Motivation Inventory (IMI) bei 26 Studentinnen und 20 Studenten am Ende eines Kurses. Der Grund für die Untersuchung basiert auf der Theorie, dass intrinsische Motivation ein ausschlaggebender Faktor für gesteigerte Lernleistung ist und Lehrpersonen ihre Unterrichtsmethoden darauf aufbauen sollen. Ergebnisse zeigen, dass je höher die Skalen für Spaß und Freude sind, desto besser sind die Kursnoten. Damit bestätigen die Ergebnisse, dass intrinsische Motivation eine positive Auswirkung auf Klassenleistung hat. Es besteht ein Unterschied zwischen weiblicher und männlicher intrinsischer Motivation. Die Untersuchung weist darauf hin, dass Lehrpersonen in der Praxis einen sensibleren Umgang in Bezug auf die Rücksichtnahme der intrinsischen Motivation bei Frauen und Männern aufweisen sollen, da geschlechtliche Unterschiede bestehen (Cortright et al. 2013).

Die Studie von Susic-Vasic et al. (2015) testet die Motivationsstile von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre ausführende Funktion beim Lernen. Der Begriff ausführende Funktion beinhaltet, die Funktion des Arbeitsgedächtnisses, die kognitive Flexibilität, die Hemmung und die Problemlösungsansätze. Bei der Untersuchung mussten Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen acht und vierzehn Jahren, unterschiedlicher Schulstufen und Schultypen, einen Computertest absolvieren und einen Fragebogen beantworten. Die Testergebnisse zeigen, dass hohe intrinsische Motivation mit einer geringeren Fehlerquote einhergeht und eine hohe extrinsische Motivation eine größere Fehlerrate hervorruft. Insgesamt zeigen intrinsisch motivierte Lernende eine größere ausführende Funktion verglichen mit extrinsisch Motivierten. Des Weiteren weisen die Ergebnisse auf, dass ältere Lernende, in Gymnasien und der Mittelschule, insgesamt eine geringere intrinsische Motivation haben. Begründet wird das Ergebnis mit einer weniger autonomen

Unterrichtsumgebung an höheren Schulen. Bezogen auf die Geschlechterunterschiede zeigen Schülerinnen eine höhere intrinsische Motivation als Schüler. Eine reduzierte Fehlerquote geht mit einer zur Selbstständigkeit führenden Unterstützung von Lehrpersonen, welche Lernende zu selbstständigem Lernen anleitet, einher (Susic-Vasic et al. 2015).

Susic-Vasic et al. (2015) testet weiterhin das Zusammenspiel der Motivation von Lernenden und der zur Selbstständigkeit führenden Unterstützung von Lehrpersonen. Ergebnisse zeigen, dass wenn Lehrpersonen Unterstützung geben, welche Lernende zu selbstständigem Lernen anleitet, steigert das die intrinsische Motivation. Weitere Studien wie von Assor et al. (2005) und Black und Deci (2000) bestärken die Bedeutung der intrinsischen Motivation in Lernumgebungen. Lehrpersonen sollen ihren Studierenden die Möglichkeit bieten Aufgaben frei auswählen zu können und Aufgabenstellungen so zu bewältigen, wie es für sie am leichtesten fällt. Mit **Autonomie Phrasen** wie „*Sie könnten...*“, oder „*Sie können auswählen zwischen...*“ anstatt von Phrasen wie „*Sie müssen...*“ oder „*Sie sollen...*“ vermittelt Lernenden eine Art von Autonomie und selbstständiges Lernen im Unterricht. Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass wenn Lehrpersonen auf eine autonome Art und Weise unterrichten, sich das Klassenengagement steigert, bessere Noten erzielt werden und eine positivere Einstellung zum Lernen entwickelt wird (Susic-Vaic et al. 2015).

Die Studie von Hallin (2014) bei der 263 Krankenpflegestudierende zu ihren Lernpräferenzen befragt werden ergibt, dass 16% eine hohe Motivation aufweisen und 9% eine hohe Eigenverantwortung haben. Für Lehrpersonen ist es eine Herausforderung die interne Motivation und Zufriedenheit der Lernenden zu steigern. Frauen sind motivierter als Männer und bevorzugen klare Strukturen. Als Lehrperson soll darauf geachtet werden. Die Daten wurden mittels PEPS Fragebogen erhoben (Hallin 2014).

Die Studie von Kusurkar et al. (2012) untersucht den Einfluss von Motivation auf die akademische Leistung und ermittelt den Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Studierenden. Dabei wurden 383 Studierende mittels Fragebogen (AMS, R-SPQ-2F) befragt. Die Studienergebnisse begründen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen relativer selbstbestimmter Motivation (RAM), das Maß zwischen selbstbestimmter (intrinsischer) und kontrollierter (extrinsischer) Motivation

und effektiven Lernstrategien gibt. Des Weiteren, dass die selbstbestimmte (intrinsische) Motivation positiv mit effektiven Lernstrategien und einem tiefgründigeren Lernen korreliert, wozu mehr Lernaufwand benötigt wird, dieser aber zu besseren Noten führt. Ein Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Studierenden ergibt, dass Studentinnen eine höhere selbstbestimmte oder intrinsische Motivation und eine niedrigere kontrollierte oder extrinsische Motivation haben als männliche Studierende. Die Studienergebnisse zeigen, dass zukünftig stärker versucht werden soll die selbstbestimmte (intrinsische) Motivation von Studierenden zu fördern, um ein tiefgründigeres Lernen anzutreiben, um bessere Lernergebnisse zu erzielen. Dabei muss auf den Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Studierenden geachtet werden, da männliche Studenten grundsätzlich weniger selbstbestimmte Motivation aufweisen als weibliche Studentinnen (Kusurkar et al. 2012).

Intrinsische Motivation, kann von Lehrpersonen im Unterricht gefördert werden. Durch die Selbstbestimmtheit bekommen Lernende mehr Verantwortung für ihr Verhalten und dies reduziert den Druck. Damit werden sie motivierter Eigeninitiative zu ergreifen und haben das Gefühl den Unterricht mitbestimmen zu können. Die Selbstreflektion steigt und ebenso der Wille Zeit und Energie in ihr Lernen zu investieren. Ebenso beschreibt die Studie von Niemiec und Ryan (2009), dass wenn Studierende sich von der Lehrperson respektiert, ernst genommen und geschätzt fühlen, sie sich Herausforderungen des Lernens eher stellen. Für Unterrichtende ist es wichtig zu wissen, dass durch tägliche Maßnahmen in der Klasse, wie die Strukturierung des Unterrichts, die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, das eigene Verhalten und der gesamte Unterrichtsstil das Motivationslevel von Lernenden stark beeinflussen. Generell sollten Lehrpersonen ihren Kursteilnehmenden das Gefühl von Anteilnahme, Wärme, Unterstützung und Ermutigung vermitteln und das auf eine freundliche, enthusiastische und hilfreiche Art und Weise (Cortright et al. 2013).

Basierend auf der Self-Determination Theory (SDT) of motivation, welche auf die drei Aspekte, Selbstbestimmtheit, Kompetenz und Unterstützung baut, wurden zwölf praktische Tipps für Lehrpersonen entwickelt um die intrinsische Motivation von Schülerinnen und Schüler zu steigern. Unter dieser Theorie wird verstanden, dass Lernende selbstbestimmt, aber von der Lehrperson unterstützend, Unterrichtsinhalte

erlernen. Diese Methode steigert die Autonomie und Kompetenz der Lernenden in Bezug auf ihr Lernverhalten. Des Weiteren wird ihre Motivation Inhalte zu erlernen selbstentschlossener und in Anbetracht der Patienten- und Patientinnenbetreuung mehr selbstunterstützender. Die Studie von Reeve, Deci & Ryan et al. (2004) zeigt, dass eine Kombination aus selbstbestimmten-unterstützenden Lernen und einer durch die Lehrperson klaren Struktur im Unterricht, die besten Lernerfolge erzielt. Die Studie von Hallin (2014) bei der 263 Krankenpflegestudierende zu ihren Lernpräferenzen befragt wurden ergibt, dass 75% der Krankenpflegestudierende klare Strukturen bevorzugen und 40% eine Autoritätsperson im Klassenzimmer wünschen (Hallin 2014). Das selbstständige Erarbeiten und Erreichen eines Zieles stärkt laut der Studie von Ryan & Deci (2000) die persönliche Kompetenz und steigert die intrinsische Motivation. Laut Ryan et al (2004) steigert eine Lernumgebung, welche sich durch die emotionale Unterstützung der Lehrperson kennzeichnet, die intrinsische Motivation von Lernenden (Kusurkar et al. 2011). Im Anhang 1, Tabelle 2 werden **zwölf Tipps zur Steigerung der Motivation** vorgeschlagen.

#### *4.2.8 KLASSENZIMMERMANAGEMENT*

Der Begriff „Classroom Management“ oder früher „Klassenführung“ genannt beinhaltet sämtliche unterrichtsrelevanten Faktoren und individuelle Lehrplangestaltungen, aber auch die sichtbare Gestaltung des Klassenzimmers (Eichhorn 2008; Ophardt & Thiel 2013). Aus Forschungsergebnissen geht hervor, dass Auszubildende durch Unterstützung, Freundlichkeit, respektvollen Umgang und ein angenehmes Lernklima in der Klasse, im Unterricht aktiver mitarbeiten und ein lernwirksamer Unterricht gefördert wird. Studien haben belegt, dass durch die Stärkung der Klassengemeinschaft die kognitiven Lernleistungen steigen. Der Zusammenhalt in der Gruppe, das Wir-Gefühl und die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit spielen dabei eine bedeutende Rolle (Helmke 2007; Eichhorn 2008; Bohl et al. 2010).

##### **4.2.8.1 Die Gestaltung der nicht sichtbaren Lernumgebung**

Um effektiv unterrichten zu können, ist ein gutes Klassenzimmermanagement oder „nicht sichtbare Lernumgebung“ besonders bei verschiedenen Charakteren,

notwendig. Oft übertragen sich Stress und negative Emotionen von Lehrpersonen auf die Auszubildenden. Ein Ziel eines guten Klassenzimmermanagement ist es, Auszubildenden das Lernen schmackhaft zu machen, sodass es ihnen, wenn auch nicht immer, Freude bereitet. Studien von Ritter und Hancock (2007), Nie und Lau (2009) und Cheng (2013) zeigen, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Auszubildenden, eine unterstützende Umgebung in der Klasse, sowie das Gefühl für Lernende sich respektiert, gemocht und zugehörig zu fühlen, das Klassenzimmermanagement verbessert (Ritter & Hancock 2007 zit. n. Nie & Lau 2009).

Im Klassenzimmermanagement ist das Verständnis über Fürsorglichkeit und kontrolliertem Verhalten durch die Lehrperson von Wichtigkeit. Die Studie von Nie and Lau (2009) untersuchte wie sich Fürsorglichkeit und kontrolliertes Verhalten durch die Lehrperson in einem Klassenzimmer, auf das Engagement, Fehlverhalten und Zufriedenheit von Lernenden auswirkt. Die SDT diene als theoretische Grundlage, zum besseren Verständnis für das Verhalten und die Fürsorglichkeit von Studierenden. Laut Deci und Ryan (2000) und Ryan und Deci (2000) besagt die SDT, dass wenn Personen in ihrem sozialen Kontext, die Möglichkeit haben ihre Grundbedürfnisse zu erfüllen, steigert das ihre Motivation, optimiert ihre Leistung und ihr Wohlbefühl. Wenn die Umgebung das nicht zulässt, kommt es zur gegenteiligen Wirkung (Nie & Lau 2009).

Einige Studien wie von Nicholls und Houghton (1995) zeigen, dass sich durch starke Kontrolle von Lehrpersonen, Missverhalten von Studierenden reduzieren kann. Andere Studien wie beispielsweise Lewis et al. (2008) hingegen besagen, dass durch zu starke Kontrolle die intrinsische Motivation herabgesetzt wird. Es gibt einen Unterschied zwischen externer Kontrolle und kontrolliertem Verhalten. In der Studie von Nie und Lau (2009) wird kontrolliertes Verhalten beschrieben als, das Lehrpersonen negatives Verhalten in der Klasse stoppen, reduzieren und korrigieren, sowie positives Verhalten beibehalten, um eine sichere Lernumgebung zu gestalten. Es ist wichtig Strukturen und Regeln in einem Klassenzimmer aufzustellen und soziale Interaktionen zuzulassen (Nie & Lau 2009).

Die Studie von Nie und Lau (2009) formuliert zwei Hypothesen. Erstens, dass sich zu starke Kontrolle negativ auf das Missverhalten von Lernenden und sich positiv auf das Engagement im Klassenzimmer auswirkt. Zweitens, dass sich Fürsorglichkeit

positiv auf das Engagement von Studierenden und ihrer Zufriedenheit im Schulalltag zeigt. Die Hälfte der Klasse wurde zufällig einer Gruppe zugeteilt. Eine Gruppe musste Fragen bezogen auf ihr Missverhalten, Engagement und Zufriedenheit ausfüllen und die andere Gruppe berichtete über den Umgang in der Klasse während des Englischunterrichtes. Alle mussten ihre demografischen Daten angeben (Nie & Lau 2009).

Ergebnisse bezogen auf das Engagement, ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern und in Bezug auf den sozioökonomischen Status. Kontrolliertes Verhalten und Fürsorglichkeit durch Lehrpersonen führt zu einem gesteigerten Engagement. Ergebnisse bezogen auf das Fehlverhalten, ergeben dass Schüler ein stärker ausgeprägtes Missverhalten zeigen als Schülerinnen. In Klassen mit niedrigem sozioökonomischem Status gibt es mehr negatives Verhalten. Ergebnisse bezogen auf die Zufriedenheit zeigen, dass es Unterschiede bei den Geschlechtern gibt. Schüler sind mit dem Schulleben zufriedener als Schülerinnen. Die Zufriedenheit in Bezug auf den sozioökonomischen Status ist nicht aussagekräftig. Die Fürsorglichkeit korreliert mit der Zufriedenheit nicht aber das kontrollierte Verhalten (Nie & Lau 2009).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse von Nie und Lau (2009), dass bei stärkerer Kontrolle durch die Lehrperson, das Engagement in der Klasse steigt. Damit wird bestätigt, dass Strukturen und Regeln zu einem gesteigertem Lernergebnis führen. Ebenso zeigen die Ergebnisse, dass sich Kontrollverhalten effektiv auf Fehlverhalten auswirkt. Im Gegensatz zur Fürsorglichkeit, welche sich nicht auf das Fehlverhalten auswirkt. Zusammengefasst sind Kontrollen für negatives Verhalten notwendig und durch Fürsorglichkeit alleine wird Fehlverhalten nicht reduziert. Dafür steigern fürsorgliche Lehrpersonen die Zufriedenheit in der Klasse. In Klassen mit höherem sozioökonomischem Status geht Kontrolle mit reduzierter Zufriedenheit und Fürsorglichkeit mit gesteigerter Zufriedenheit einher. In Klassen mit höherem sozioökonomischem Status sollte das kontrollierte Verhalten weniger, dafür die Fürsorglichkeit vermehrt an Ausdruck gewinnen. Für die Praxis sollen Lehrpersonen eine Mischung zwischen kontrolliertem Verhalten und Fürsorglichkeit in den Unterricht einbauen (Nie & Lau 2009).

Es wird nicht immer bestätigt, dass wenn Lernende mit dem Unterricht zufrieden waren, diese eine größere Leistungsbereitschaft und bessere Beurteilungen hatten,

als bei Lernenden die unzufrieden mit dem Unterricht waren (Cohen 1981). Ein weiteres Studienergebnis von Heise, Hasselhorn und Hager (2003) zeigt auf, dass es eine Beziehung zwischen der wahrgenommenen Unterrichtsqualität und dem subjektiven Lernfortschrittes gibt, allerdings wurde der Lernerfolg und das Wissen durch früher gelerntes und der aktiven Teilnahme am Unterricht erlangt (Krampen & Zayer (2006).

In Bezug auf die optimale Lehrpersönlichkeit, welche Mitgefühl, Verständnis, Harmonie und Vertrautheit nach Krampen und Zayer (2006) aufzeigen soll, kam es in der Studie von Dutke (2003) zu dem Ergebnis, dass die soziale Verträglichkeit eine wesentliche Komponente bei einer Lehrperson ist. Bei Lehrpersonen, welche mitfühlend und verständnisvoll sind, sowie sehr viel Wert auf Harmonie und Vertrauen in der Klasse legen, wurde festgestellt, dass Auszubildende tendenziell schlechtere Hausarbeiten abgeben. Diese Persönlichkeitsmerkmale sollte eine Lehrperson in einer sicheren Lernumgebung aufweisen. In der Studie von Krampen und Zayer (2006) konnte nicht erhoben werden, warum sich diese Tendenz zeigt. Es wird angenommen, dass Studierende weniger Aufwand betreiben und sich weniger Mühe geben, da sie der Meinung sind, dass die Beurteilung, bei sozial verträglichen Lehrenden, milder ausfällt und die Maßstäbe gesenkt werden. Anzumerken ist hierbei, dass es sich bei der Untersuchung um einen Arbeitsauftrag außerhalb des Unterrichts handelte und nicht während des Unterrichts stattgefunden hat. Deshalb ist es schwierig einen Schluss über die sozial verträgliche Lehrperson, welche die gewünschten Persönlichkeitsmerkmale einer sicheren Lernumgebung aufweist, mit der Zufriedenheit der Lehrperson und dem Lernerfolg der Lernenden zu vergleichen (Krampen & Zayer 2006).

#### **4.2.8.2 Die Gestaltung der sichtbaren Lernumgebung**

In Bezug auf die sichtbare Gestaltung der Lernumgebung in der Klasse, welche die Sitzordnung und etwaige Lernmaterialien beinhaltet, sollten drei wesentliche Aspekte berücksichtigt werden. Erstens wohin sich die Aufmerksamkeit Auszubildenden richtet. Zweitens die Beobachtung der Lernenden durch die Lehrerin oder den Lehrer. Drittens die Schaffung von Durchgängen für alle sich im Raum befindenden Personen. Es gibt verschiedene Anordnungsarten von Tischen und Sesseln. Folgende Fragen sollten dabei berücksichtigt werden:

- Wie kann eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die zentralen Informationsquellen, wie beispielsweise die Tafel, das Flip Chart oder einer Präsentation am besten unterstützt werden?
- Wie können Ablenkungsquellen minimiert werden?
- Wie kann der Durchgang für alle im Raum gewährleistet werden?
- Ist der Überblick der Schülerinnen und Schüler gewährleistet? (Ophardt & Thiel 2013, S. 83)

Für die Ausrichtung des Tisches der Lehrperson muss beachtet werden, dass um einen Gesamtüberblick von der Klasse zu erhalten, der Tisch zentral ausgezurichtet werden muss. Wenn der Tisch eher für Beratungsgespräche dienen soll, ist es vom Vorteil ihn seitlich zu platzieren (Ophardt & Thiel 2013).

#### 4.2.9 GEFÜHLSARBEIT IM UNTERRICHT

Mit Gefühlsarbeit im Unterricht können die persönlichen Emotionen entdeckt und zugelassen werden. Ebenso kann auf die Gefühle anderer eingegangen werden. Laut Arnold (2001) erlernt jedes Individuum ihre oder seine emotionalen Muster im Laufe des Lebens und reagiert dementsprechend nach außen darauf. Im Unterricht geht es darum, eine persönliche „**emotionale Kompetenz**“ zu entwickeln. Dabei können folgende Fragen gestellt werden:

- Wer bin ich? Was macht mich aus?
- Was brauche ich? Welche Bedürfnisse habe ich? Was sind meine Ziele? Was ist mir wichtig?
- Was sind meine Stärken und Schwächen? Was kann ich gut? Was macht mir Spaß?
- Woran glaube ich? (In Bezug auf andere Menschen, das Leben, den Erfolg oder mich selbst) Was bestimmt mein Handeln, Denken und meine Gefühle? (Krampen & Zayer 2006, S. 482)

Um diese Fragen in den Unterricht zu integrieren, eignen sich verschiedene Medien, wie beispielsweise Theater, Musik, Magie und Tanz. Das Medium Musik und Singen

kann Gefühle laut werden lassen und die Sprache zum Ausdruck bringen. Die Musik bringt Mut auf hörbar zu werden und bringt ebenso Freude und Spaß in die Gruppe. Die Stimme sagt viel über die momentane Stimmung eines Menschen aus. Instrumente dienen dazu Gefühle indirekt der Gruppe zu vermitteln. Am Schluss der Unterrichtseinheit können Gesang und Klang miteinander verbunden und gemeinsam vorgespielt werden (Krampen & Zayer 2006).

#### **4.2.9.1 Auflockerung mit Musik**

Es ist bewiesen, dass Musik in verschiedenen Situationen zur Stressreduktion beiträgt (Chafin et al 2004, Labbe et al 2007). Demnach kann Musik in einer Unterrichtsklasse eingesetzt werden, um eine angenehme Lernatmosphäre zu erzeugen oder auch um Stress zu reduzieren. Die Studie von Michael and Modell (2003) zeigt, dass Musik in der Klasse und in der Pause zu einer herzlicheren Atmosphäre führt. Musik kann eingesetzt werden um lange Unterrichtsblöcke aufzulockern, den Lernenden wieder mehr Antrieb zu geben, eine Balance der Befindlichkeit herzustellen und somit einen Beitrag zu einer sicheren Lernumgebung zu schaffen (Modell, DeMiero & Rose 2009).

Eine alternative Methode, welche einerseits zur Auflockerung des Unterrichts, aber vor allem Spaß macht und ein Gefühl der Gemeinschaftlichkeit mit sich bringt ist die **“Mit-Sing-Methode”**. Diese kann eingesetzt werden, wenn die Klasse nach einem langen Unterrichtstag schon müde ist, am Beginn der Stunde, falls in der Vorstunde eine Prüfung stattgefunden hat oder auch zwischendurch, nach theorielastigen Inhalten. Die Sing-Einheit soll nicht länger als fünf Minuten dauern. Dabei wird der Liedertext auf die Wand projiziert und alle singen mit. Entweder hat sich die Klasse bereits Lieder vorbereitet oder das Lied passt zum Unterrichtsthema und wurde von der Lehrperson ausgesucht. Bei dieser Methode muss sich vor allem die Lehrperson wohlfühlen, diese gibt den Ton an. Eingesetzt wird die **“Mit-Sing-Methode”** nur dann, wenn die Klasse zustimmt oder die Lehrperson eine Pause einplant (Modell, DeMiero & Rose 2009).

#### **4.2.9.2 Auflockerung durch Tanz**

Durch Tanz können eingefrorene Gefühle und Muster wieder gelockert werden. Tanz gibt die Möglichkeit Gefühle in Bewegung zu bringen und ohne Worte Gefühle umzusetzen. Ebenso kann man sich durch den Rhythmus der Musik anderen leichter nähern. Das Ziel der Gefühlsarbeit im Unterricht mit den Medien Musik, Gesang und Tanz ist es, die eigenen Gefühle zu erfahren, die Gefühle anderer besser wahrzunehmen und sich darauf einzustellen. Denn je weniger Angst vor seinen eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer besteht, umso besser kann mit Gefühlen umgegangen werden und umso angemessener können sich Personen in verschiedenen sozialen Situationen verhalten (Krampen & Zayer 2006).

#### *4.2.10 EINFÜHRUNG EINES NEUES CURRICULUMS – BEISPIEL EINES GANZHEITLICHEN UNTERRICHTS IN NORWEGEN*

1998 wurde an der Universität in Bergen, Norwegen, ein neues Curriculum eingeführt. Dieses baut auf den Prinzipien eines ganzheitlichen Unterrichts auf, welche einerseits Aspekte einer sicheren Lernumgebung, wie gesteigertes Wohlbefinden und Zufriedenheit im Klassenzimmer und andererseits ein fächerübergreifendes Unterrichten beinhalten. Die Studie von Berge et al. (2012) zeigt, dass weder die befragten Studentinnen und Studenten noch die Lehrpersonen das neu eingeführte ganzheitliche Curriculum an der Universität für besser erachten, als das alte traditionelle Curriculum. Insgesamt werden in der Fragebogenerhebung mehr negative Faktoren für das ganzheitliche Curriculum als für das traditionelle Curriculum genannt. Beispielsweise nennen 96% der befragten Studierenden, dass es zu wenige Ausbilder und Ausbilderinnen für praktische Unterrichtseinheiten gibt. Über 50% sind der Meinung, dass Lehrpersonen zu wenig über die Durchführung von Methoden einer ganzheitlichen Unterrichtsgestaltung wissen und nicht auf dem aktuellsten Wissensstand sind. Auf Seiten der Lehrerschaft wird genannt, dass es schwierig ist, auf allen Gebieten Wissen und Erfahrung zu haben, da die meisten Lehrpersonen auf ein Fachgebiet spezialisiert sind. Es ist für die Lehrenden sehr zeitaufwändig sich in alle Themengebiete einzulesen und auf dem aktuellsten Wissensstand zu sein (Berge et al. 2012).

Die Schlussfolgerung dieser Studie lautet, dass nicht alle Erneuerungen und ganzheitliche Unterrichtsformen die effektivsten für Studierende und Lehrende sind.

Die Ergebnisse der Studie von Berge et al. (2012) widerlegen die Hypothese, dass  
DGKP Bettina Panzi, BSc Gestaltung einer sicheren Lernumgebung 71

Studierende zufriedener mit ganzheitlichen Unterrichtsformen sind. Effektiver wäre es, sich vor einer Curriculumsgestaltung Gedanken darüber zu machen, wie sich ganzheitliche Unterrichte auf Lehrpersonen und auf deren praktische Vorbereitung auswirken (Berge et al. 2012).

### **Teil III**

#### ***4.2.11 FLOWCHART, LEITFADEN ZUR GESTALTUNG EINER SICHEREN LERNUMGEBUNG***

Im dritten Teil der Ergebnisse wird der Flowchart, welcher als Leitfaden zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung dient, vorgestellt. Der Flowchart besteht aus neun Schwerpunkten, die jeweils einzelne verschiedene Methoden aufzeigen. Im Ergebnisteil II und im Anhang 1 sind die einzelnen Methoden detailliert beschrieben. Mit Hilfe des Flowcharts soll es für Lehrpersonen einfacher sein, sich auf eine neue Klasse vorzubereiten. In der ersten Unterrichtswoche soll mit der Kennenlernphase begonnen werden. Alle anderen Phasen müssen nicht der Reihe nach abgearbeitet werden, sondern sind je nach Bedarf frei wählbar. Zu beachten ist, dass es sinnvoll wäre zuerst das Vertrauen innerhalb der Gruppe aufzubauen und die Kommunikation zu stärken, bevor Gruppenarbeiten als Unterrichtsmethoden eingesetzt werden. Andererseits dienen auch Gruppenarbeiten dazu, um sich besser kennen zu lernen. Somit obliegt es der Lehrperson, welche Methoden für sie persönlich und für die Klasse in Frage kommen und am geeignetsten zu einem bestimmten Zeitpunkt sind. Der Flowchart wird nachfolgend in Abbildung 13 aufgelistet und im Anhang 2, Abbildung 20 grafisch dargestellt.

## Flowchart

### Leitfaden zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung

#### Kennenlernphase (4.2.1.)

- Begrüßungstipps
- Ermittlung der Gruppenerwartung
  - o 3 – 5 Statements über Verhaltensregeln in der Klasse aufstellen
  - o Kommunikation fördern durch Kommentarkarten
  - o Ermittlung der persönlichen Erwartungshaltung

#### Ermittlung von Lerntypen- und -stilen (4.2.2.)

- FELTE / KF (Anhang 1, Abb. 14)
- VARK (Kapitel 4.2.2.2, <<http://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/the-vark-questionnaire-for-younger-people/>>)

#### Aufbau von Vertrauen und Kommunikation (4.2.3.)

- Erzeugung von Rapport
- Empathischen Gesprächsführung
- Selbstbestimmt unterstützende Gesprächsführung (ASIT Dialog, Anhang 1, Abb. 16)

#### Kooperatives Lernen (4.2.4)

- Gruppenrallye
- Gruppenpuzzle
- Learning by teaching

#### Gruppenarbeiten (4.2.5.)

- Elf Erfolgskriterien zur Orientierungshilfe (Anhang 1, Abb. 18)
- TZI (4.2.5.1.)
- Demokratielernen (4.2.5.2.)
- Willenserklärung (4.2.5.3)
- Verhaltensrichtlinien (4.2.5.4)

#### Feedback (4.2.6.)

- Portfolio-Matrix (Abb. 12)
- Kessler Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T); (Anhang 1, Abb. 19)
- Rückmeldebogen für Lehrpersonen

#### Motivation (4.2.7)

- Basis SDT
- Autonomie Phrasen
- Zwölf Tipps zur Steigerung der Motivation

#### Klassenzimmermanagement (4.2.8)

- Kontrolliertes Verhalten & Fürsorglichkeit (4.2.8.1)
- Anordnungsarten von Tischen und Sesseln (4.2.8.2)

#### Gefühlsarbeit im Unterricht (4.2.9)

- Emotionale Kompetenz entwickeln
- Durch die „Mit-Sing-Methode“ mehr Spaß, Freude und ein Gefühl der Gemeinschaftlichkeit erlangen
- Durch Tanz eingefrorene Gefühle und Muster auflockern

Abbildung 13: Flowchart, Leitfaden zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung

## 5 DISKUSSION

Das Ziel dieser Arbeit ist die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung, in der Erwachsenenbildung im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung, um die Klassenleistung und die Zufriedenheit von Studierenden und Unterrichtenden zu steigern. Aufgrund der knappen Zeitressourcen ist es für Lehrpersonen schwierig sich auf ihre Klasse einzustellen und effektive Unterrichtsmethoden, welche sich an den unterschiedlichen Lernstilen der Gruppe orientiert, zu finden. Zielführend wäre die intrinsische Motivation der Studierenden zu stärken, um ihr Interesse für Unterrichtsinhalte zu wecken. Durch selbstständiges Lernen unter Anleitung wird Lernen tiefgründiger und durch den Einsatz von Gruppenarbeiten stärkt sich der Zusammenhalt in der Klasse. Um diese Aspekte zu erreichen, kann die Anwendung eines Flowcharts hilfreich sein. Dieser Leitfaden gibt methodische Tipps, welche Methoden angewendet und wie diese im Unterricht eingesetzt werden können.

Der Zeitfaktor, um eine sichere Lernumgebung zu erzeugen, spielt eine große Rolle. Die Einführung und Anwendung von neuen Methoden ist zeitaufwändig, Unterrichtende werden aber zunehmend routinierter. Durch den Einsatz von Methoden, um eine sichere Lernumgebung zu erzeugen, entsteht eine angenehme Atmosphäre innerhalb der Klasse und die Kommunikation zwischen den Auszubildenden und der Lehrperson verbessert sich. Es gibt verschiedenen Methoden die zielführend sind, wichtig ist, dass sich die Lehrperson damit identifizieren kann und die Geeignetsten für sich selbst und die Klasse auswählt (Modell, DeMiero & Rose 2009).

Als didaktisches Modell einer sicheren Lernumgebung dient die Beziehungsdidaktik. Durch die Anwendung der zehn Grundsätze im Unterricht sollten Lehrende und Lernende eine beratende und kommunikative Sichtweise entwickeln, um gemeinsam eine sichere Lernumgebung zu gestalten. Die Zirkulärität, einer der zehn Grundsätze, beschreibt weg zu kommen von einer kausalen Wenn-dann-Beziehung hin zu einer zirkulären Betrachtungsweise von individuellen Erlebnissen innerhalb der Gruppe. Gruppendiskussionen und Erfahrungsaustausch von bereits absolvierten Pflegepraktika, sind ein Beispiel dafür (Reich 2008).

Aus konstruktivistischer Sicht findet lernen aktiv, selbstgesteuert, konstruktiv, situativ und in einem sozialen Prozess statt. Die Teilnehmenden sind aktiv am Unterricht

beteiligt und entwickeln ihr Interesse, zu dem was sie tun, indem sie ihre Verhaltensmuster erarbeiten und identifizieren (Lehner 2009). Daher kann das ganzheitliche Planungsmodell, aus der konstruktivistischen Didaktik, in der Beziehungsdidaktik gut angewendet werden. Bei diesem Modell liegt der Schwerpunkt auf einer zirkulären Unterrichtsgestaltung mit groben Handlungsstufen, welche sich wesentlich von einer genau geplanten Unterrichtsstunde unterscheidet. Es bedarf Zeit und Erfahrung sich auf dieses Modell als Lehrperson, aber auch als Lernende einzulassen, kann aber im Bereich der Erwachsenenbildung gut angewendet werden, da selbstbestimmtes Lernen bei älteren Studierenden möglich ist (Reich 2008).

In der Aufbau- und Kennenlernphase einer neuen Gruppe ist laut Modell, DeMiero und Rose (2009) eine unterstützende Lerngemeinschaft wesentlich. Es entsteht ein Gefühl von Gemeinschaft, in der Lernende mentale und intellektuelle Schwächen zeigen können, ohne sich schämen zu müssen (Modell 2008). Um die Gruppenerwartung zu eruieren können Kommentarkarten oder Indexkarten verwendet werden. Darauf schreiben Studierende anonym ihre Erwartungen an den Unterricht. Als Orientierungshilfe dienen Verhaltensregeln. Diese Statements werden ebenfalls anonym von Lernenden aufgestellt, in der Gruppe mit der Lehrperson diskutiert, verglichen und angepasst. Durch das Einbinden von kommunikationsfördernden Aktivitäten in den Unterricht, ist die Teilnahme der Lernenden höher. Gerade im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege ist das Gefühl einer Gemeinschaft wichtig, um sich gegenseitig austauschen zu können und Probleme oder Erfahrungen aus den Praktika zu besprechen (Modell, DeMiero und Rose 2009).

Aufgrund der Heterogenität der Teilnehmenden in Unterrichtsklassen ist eine Ermittlung der Lerntypen Voraussetzung für eine didaktische Unterrichtsplanung. Ein Instrument ist der Fragebogen zur Erfassung von Lerntypen und –eigenschaften - FELTE. Anhand dieses Fragenbogens erhalten Kursleitende relevante Informationen über Einstellung und Handlungsweisen der Lernenden. Die verkürzte Version KF ist aufgrund des Zeitfaktors und der einfachen Handhabung effektiv für die Unterrichtsplanung eines Seminars oder einer Unterrichtsstunde einsetzbar. Durchschnittlich werden drei bis fünf Minuten zum Ausfüllen und zehn bis fünfzehn Minuten zum Auswerten benötigt. Der KF wird einmalig in der Gruppe eingesetzt und

die ausgewerteten Lernerprofile der Klasse, anderen Lehrpersonen zur Verfügung gestellt (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007).

Eine weitere Erhebungsmethode von Lernstilen in der Klasse ist der VARK Fragebogen. Dieser wird einmal im Jahr (Kharb et al. 2013) oder einmal pro Semester (Hallin 2014) mit einem Zeitaufwand von 15-20 Minuten, durchgeführt. Untersuchungen ergeben, dass die Mehrheit einer Gruppe multimediale Lernstile aufweist, 56,3% in James, D'Amore und Thomas (2011), 55% in Alkhasawneh (2012) oder 61% bei Kharb et al. (2013). Städtische Studierende sind stärker multimodal veranlagt als ländliche Studierende. Kinästhetische Unterrichtsmethoden sind am stärksten ausgeprägt, vor allem bei männlichen Studierenden und in höheren Ausbildungsstufen. Im ersten Ausbildungsjahr weisen Studierende visuelle Lernstile auf. Untersuchungen von Pashler et al. (2008) und Sankey et al. (2011) haben ergeben, dass sich ein signifikanter Lernanstieg, durch einen an die Lernstile der Klasse angepassten Unterricht ergibt. Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit einer Lernstilerhebung und Anpassung von Unterrichtsmethoden, an die jeweilige Klasse (Kharb et al. 2013). Kinästhetische Unterrichtsmethoden werden in der Ausbildung von Gesundheits- und Krankenpflegeberufen eingesetzt, könnten aufgrund der Ergebnisse aber noch verstärkter Anwendung finden.

Laut der Untersuchung von Hallin (2014), welche mittels PEPS Fragebogen Lernstile von Gesundheits- und Krankenpflegestudierende ermittelte, sind 31% auditiv, 30% taktil, 28% kinästhetisch und 8% visuell veranlagt. Es können keine Unterschiede im Alter aufgezeigt werden. Es ist wichtig, sich als Lehrperson für Diskussionen über Lernpräferenzen von Studierenden aber auch für persönliche Lernpräferenzen Zeit zu nehmen, um zukünftig gemeinsam didaktische, pädagogische und Verhaltensstrategien zu erarbeiten (Hallin 2014). Der PEPS Fragebogen eignet sich aufgrund seiner 100 Fragen und einem höheren Zeitaufwand weniger gut. Aus diesem Grund sind FELTE und VARK zu bevorzugen.

Um Vertrauen und eine gute Kommunikation in einer Klasse zu erzeugen, eignet sich der Rapport, welcher bedeutet auf einer Wellenlänge zu sein, sehr gut. Durch die Stimme, Körperhaltung und die Auswahl der Worte wird Rapport erzeugt. Studierende werden dort abgeholt wo sie gerade stehen, durch die Lehrperson begleitet und dorthin geführt, wo sie leichter lernen (Nitsche 2005). Mit einfachen Fragen wie „*Alles in Ordnung?*“ wird Interesse, Empathie und Respekt gegenüber

den Lernenden ausgesendet. Durch die Erzeugung eines angenehmen Lernklimas, Lachen und Humor werden Stress und Probleme reduziert. Mit einem einfachen „Danke“ wird Wertschätzung ausgestrahlt. Dass wiederum führt zu mehr Motivation und Disziplin im Unterricht. Ebenso spiegeln sich das Verhalten, der Charakter und die Motivation einer Lehrkraft auf die zu unterrichtende Klasse wieder. Wenn Vortragende als freundlich, höflich und motiviert bei der Gruppe ankommen, werden sich Lernende ähnlich verhalten und dadurch ihre Motivation steigern (Breux & Whitaker 2012).

Die Anwendung der empathischen Gesprächsführung zeigt Interesse an der Meinung des Gegenübers. Phrasen wie „Das ist eine gute Idee“ oder das Wiederholen vom Gesagten „Habe ich Sie richtig verstanden, ...“ sind wesentliche Merkmale der empathischen Gesprächsführung. Die Studie von Kaplan und Assor (2012), welche eine selbstbestimmt unterstützende Gesprächsführung (ASIT Dialog), zwei Jahre lang an einer Schule getestet hat zeigt, dass Studierende mehr positive als negative Gefühle in Bezug auf den Unterricht und weniger aggressives Verhalten im Klassenzimmer aufzeigen. Insgesamt hat sich das Wohlbefinden in den Klassenzimmern durch die Anwendung des ASIT Dialoges gesteigert. Eine Aussage eines Schülers lautete: „Für mich ist eine sinnvolle Gesprächsführung, wenn beide Seiten gewillt sind ihre Ansichten zu ändern oder Kompromisse einzugehen. Wenn man seine Meinung sagen kann, ohne dabei Angst haben zu müssen ...“ In Zukunft soll das Programm der selbstbestimmt unterstützenden Gesprächsführung in Schulen oder Weiterbildungseinrichtungen für Gesundheits- und Krankenpflegeberufe angewendet werden um die Methoden des ASIT Dialoges im Unterricht zu automatisieren (Kaplan & Assor 2012).

Kooperatives Lernen ist eine Interaktionsform, bei der Lernende gemeinsam und durch gegenseitiges Austauschen, Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Fokus steht die individuelle Lernleistung, dabei werden Methoden angewendet, welche speziell darauf abzielen. Lernende sind gleichberechtigt, es gibt keine direkte Anleitung durch die Lehrperson, durch Kleingruppen wird Kommunikation gefördert und das Hauptziel, gemeinsam zu lernen, besser ermöglicht. Durch kooperatives Lernen werden die soziale Beziehung und das Lernklima in der Klasse gesteigert und individuelle Lernfortschritte auf fachlicher, sozialer, personaler und methodischer Ebene verstärkt. Untersuchungen haben ergeben, dass sich durch die Anwendung

von kooperativen Lernformen bei den Untersuchten ein Leistungszuwachs von 78% ergeben hat. Aus der Fallstudie von Schritteser, Fraundorfer und Krainz-Dürr (2012) geht hervor, dass eine positive Einstellung zum Lernen eine wesentliche Voraussetzung ist, allerdings wird nachweislich nicht bestätigt, dass Freude am Lernen zu einer Steigerung eines langfristigen Wissens führt (Bohl et al. 2010).

In Bezug auf die Implementierung von kooperativem Lernen in den praktischen Unterricht ist es vorteilhaft als Lehrkraft allgemeine Lehrerfahrung sowie Erfahrung mit kooperativem Lernen zu haben und zu wissen, wie Methoden daraus angewendet werden. Lehrende müssen neue Kompetenzen erlernen und sich auf eine Rollenveränderung einstellen. Fortbildungen und Selbsterfahrung mit kooperativen Lernmethoden sind notwendig für eine effektive Anwendung im Unterricht (Bohl et al. 2010). Kooperatives Lernen fördert fachliche, soziale, methodische und personale Handlungskompetenzen, welche in der Gesundheits- und Krankenpflege täglich eingesetzt werden müssen.

Heutzutage spielt Teamarbeit in der Gesellschaft und vor allem im Bereich der Gesundheit- und Krankenpflege eine große Rolle, um sich gegenseitig auszutauschen, zusammenzuarbeiten und kreative Problemlösungsvorschläge zu entwickeln. Aus diesem Grund sollen bereits in der Ausbildung Gruppenarbeiten im Unterricht eingesetzt werden. Die Studie von Hallin (2014) ergibt, dass in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung 66% der befragten Studierenden lieber in der Gruppe arbeiten. Davon bevorzugen es 40%, wenn eine Lehrperson im Raum ist, um Fragen stellen zu können. Gruppenarbeiten funktionieren besser, wenn sich Gruppenmitglieder untereinander gut verstehen und sich gegenseitig vertrauen. Für Lehrpersonen ist es wichtig, klare Anweisungen für Gruppenarbeiten zu geben. Dafür können die elf Erfolgskriterien (siehe Anhang 1, Abbildung 18) als Orientierungshilfe genutzt werden (Krampen & Zayer 2006; Bohl et al. 2010). Aus zeitökonomischer Sicht, können sich Studierende bei Gruppenarbeiten mit einem Themengebiet intensiver auseinandersetzen. Ein Nachteil davon ist, dass nicht alle in der Klasse denselben Lernstil aufweisen und sich mit Gruppenarbeiten identifizieren können (Bohl et al. 2010).

Das ganzheitliche Konzept der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (TZI) eignet sich gut für die Durchführung von Gruppenarbeiten. Die Basis des Konzeptes ist ein Verständnis für die Person und den Prozess, welche die Entwicklung und das

Lernen in den Mittelpunkt stellt. Für die Lehrperson gilt, bei der Aufgabenstellung das „Was“ genau zu definieren und das „Wie“ der Gruppe zu überlassen (Bohl et al. 2010). Weitere Methoden wie das „Demokratielernen“ oder die Erstellung von „Willenserklärungen“ und „Verhaltensrichtlinien“ in der Klasse durch Studierende selbst, fördern das Zusammenleben in der Klasse. Diese Methoden eignen sich in der Erwachsenenbildung allerdings nur in abgewandelter und dem Alter entsprechender Form (Schrittesser, Fraundorfer & Kainz-Dürr 2012). Die Durchführung von Gruppenarbeiten setzt das Know-How von Lehrpersonen voraus. Anhand von Gruppenarbeiten erlernen die Teilnehmenden das Zusammenarbeiten und steigern ihre soziale Kompetenz, welche gerade im Gesundheitsbereich erwünscht ist. Gruppenarbeiten sollten als positiv erlebt werden, da sie bei richtiger Durchführung effiziente Ergebnisse erzielen können und die Arbeitszufriedenheit steigern (Bohl et al. 2010).

Durch Feedback können Auszubildende schrittweise zu einem selbstgesteuerten Lernprozess geführt werden. Studierende sollen sich an der Unterrichtsentwicklung beteiligen und den Unterricht mitgestalten. Methoden der Feedbackgabe sind beispielsweise die Erstellung einer Portfolio-Matrix, F-A-T für Lernende und ein Rückmeldebogen für Lehrpersonen (Bohl et al. 2010; Schrittesser, Fraundorfer & Kainz-Dürr 2012).

Ein wichtiger Aspekt für erfolgreiches Lernen ist die Motivation. Die Self-determination theory (SDT) von Deci und Ryan (1985) besagt, dass das Verhalten einer Person nicht ausschließlich von der Motivation, sondern von der Qualität der Motivation abhängt. Die SDT unterscheidet zwischen der extrinsischen und der intrinsischen Motivation, wobei die intrinsische Motivation zu einem intensiveren Lernen und auch zu einem besseren Lernergebnis führt (Kusurkar et al. 2012). Studien wie Moulaert et al. (2004), Sobral (2004), Kusurkar et al. (2011), Kusurkar et al. (2012) oder Cortright et al. (2013) belegen, dass eine gesteigerte intrinsische Motivation mit einer gesteigerten Klassenleistung einhergeht. Um tiefgründiges Lernen, verbesserte Leistung, Wohlbefinden und Zufriedenheit zu erzeugen, muss die intrinsische Motivation im Klassenzimmer gefördert werden. In der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung ist die Orientierung nach der SDT bedeutsam, damit die zuvor genannten Aspekte erreicht und im späteren Berufsleben angewendet werden (Kusurkar et al. 2011; Kusurkar et al. 2012).

Die Studie von Kusrkar et al. (2011) belegt, dass gesteigerte Motivation den Wohlfühlfaktor und damit einhergehend den Eifer zum Lernen erhöht. Cortright et al. (2013) beschreiben einen positiven Zusammenhang zwischen mehr Spaß und Freude und besseren Schulnoten. Laut Kusrkar et al. (2012), Cortright et al. (2013), Hallin (2014) und Sosis-Vasic et al. (2015) sind Studentinnen stärker motiviert zu lernen als Studenten. Ebenso reduziert eine gesteigerte Motivation die Fehlerrate bei Tests laut einer Untersuchung von Sosis-Vasic (2015). Durch die zur Selbstständigkeit führenden Unterstützung von Lehrpersonen wird die intrinsische Motivation gesteigert (Sosis-Vasic 2015).

Basierend auf der SDT, welche auf die drei Aspekte, Selbstbestimmtheit, Kompetenz und Unterstützung baut, wurden zwölf praktische Tipps für Lehrpersonen entwickelt um die intrinsische Motivation von Studierenden zu steigern. Diese Methode steigert die Autonomie und Kompetenz der Lernenden in Bezug auf ihr Lernverhalten. Des Weiteren wird die Motivation, Inhalte zu erlernen selbstentschlossener und in Anbetracht der Patientinnen- und Patientenbetreuung stärker selbstunterstützender. Die Studie von Reeve, Deci und Ryan et al. (2004) zeigt, dass eine Kombination aus selbstbestimmten-unterstützenden Lernen und einer klaren Struktur im Unterricht durch die Lehrperson, die besten Lernerfolge erzielt. Das selbstständige Erarbeiten und Erreichen eines Zieles stärkt laut der Studie von Ryan und Deci (2000) die persönliche Kompetenz und steigert die intrinsische Motivation. Laut Ryan et al. (2004) steigert eine Lernumgebung, welche sich durch die emotionale Unterstützung der Lehrperson kennzeichnet, die intrinsische Motivation von Lernenden (Kusrkar et al. 2011). Zukünftig soll stärker versucht werden die intrinsische Motivation von Studierenden zu fördern, um ein tiefgründigeres Lernen anzutreiben und bessere Lernergebnisse zu erzielen (Kusrkar et al. 2012). Ebenfalls sollen bereits in der Curriculumsentwicklung Aspekte, welche die Motivation von Studierenden steigern, einbezogen werden. Dadurch können Lehrmethoden, wie beispielsweise Gruppenarbeiten, effektiver eingesetzt werden (Kusrkar et al. 2011).

Aus Forschungsergebnissen geht hervor, dass Auszubildende durch Unterstützung, Freundlichkeit, respektvollen Umgang und ein angenehmes Lernklima in der Klasse, im Unterricht aktiver mitarbeiten und ein lernwirksamer Unterricht gefördert wird. Studien haben belegt, dass durch die Stärkung der Klassengemeinschaft die kognitiven Lernleistungen steigen. Der Zusammenhalt in der Gruppe, das Wir-Gefühl

und die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit spielen dabei eine bedeutende Rolle (Helmke 2007; Eichhorn 2008; Bohl et al 2010).

Studien von Ritter und Hancock (2007), Nie und Lau (2009) und Cheng (2013) zeigen, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Auszubildenden, eine unterstützende Umgebung in der Klasse sowie das Gefühl für Lernende sich respektiert, gemocht und zugehörig zu fühlen, das Klassenzimmermanagement verbessert. Stress und negative Emotionen von Lehrpersonen übertragen sich hingegen auf Studierende. (Ritter & Hancock 2007 zit. n. Nie & Lau 2009).

Laut Deci und Ryan (2000) und Ryan und Deci (2000) besagt die SDT, dass wenn Personen in ihrem sozialen Kontext, die Möglichkeit haben ihre Grundbedürfnisse zu erfüllen, sich ihre Motivation und ihr Wohlfühl steigert, sowie sich ihre Leistung optimiert. Aus der Studie von Nie und Lau (2009) geht hervor, dass kontrolliertes Verhalten und Fürsorglichkeit durch Lehrpersonen das Engagement von Auszubildenden und die Zufriedenheit steigern. Damit wird bestätigt, dass Strukturen und Regeln zu einem gesteigerten Lernergebnis führen, nicht aber allein die Fürsorglichkeit, welche sich aber auf die Zufriedenheit auswirkt. Ein weiteres Ergebnis ist, dass Schüler im Unterricht grundsätzlich zufriedener sind als Schülerinnen (Nie & Lau 2009).

Nach Krampen und Zayer (2006) beinhaltet eine optimale Lehrpersönlichkeit Mitgefühl, Verständnis, Harmonie und Vertrautheit. Ergebnisse von Krampen und Zayer (2006) weisen auf, dass Studierende sich weniger Mühe bei Hausübungen geben, wenn sie wissen, dass die Lehrperson aufgrund ihrer sozialen Verträglichkeit milder beurteilt. Bei der Untersuchung handelt es sich um einen Arbeitsauftrag außerhalb des Unterrichts. Aus diesem Grund ist es schwierig einen vergleichbaren Schluss über die sozial verträgliche Lehrperson, mit den gewünschten Persönlichkeitsmerkmalen einer sicheren Lernumgebung und der Zufriedenheit und dem Lernerfolg der Studierenden zu ziehen (Krampen & Zayer 2006).

Es gibt verschieden Anordnungsarten, wie Tische und Sessel im Klassenzimmer platziert werden können. Zu beachten ist erstens wohin sich die Aufmerksamkeit der Studierenden hinrichten soll, zweitens von welchem Teil des Raumes die Lehrperson einen guten Überblick hat und drittens die Schaffung von freien Durchgängen im Raum (Ophardt & Thiel 2013).

Um Gefühle im Unterricht wahrzunehmen und diese auszudrücken eignen sich verschiedene Medien wie Musik, Tanz, Magie und Theater. Musik kann eingesetzt werden um lange Unterrichtsblöcke aufzulockern, den Lernenden wieder mehr Antrieb zu geben, eine Balance der Befindlichkeit herzustellen und somit einen Beitrag zu einer sicheren Lernumgebung zu schaffen (Modell, DeMiero & Rose 2009). Gerade in der Gesundheits- und Krankenpflege erleben Studierende in der Praxis mit Patientinnen und Patienten Situationen, welche oft erhöhten Verarbeitungsbedarf haben. Das Ziel der Gefühlsarbeit im Unterricht mit den Medien Musik, Gesang und Tanz ist es, die eigenen Gefühle zu erfahren, die Gefühle anderer besser wahrzunehmen und sich darauf einstellen zu können (Krampen & Zayer 2006).

Nicht immer führt die Einführung von neuen Curricula an Schulen und Universitäten zu effektiven Ergebnissen. So zeigt die Studie von Berge et al. (2012) dass Studierende und Lehrpersonen mit der Einführung von ganzheitlichen Unterrichtsformen unzufrieden sind. Diese beinhalten einerseits Aspekte einer sicheren Lernumgebung, wie das Bestreben nach einem gesteigerten Wohlbefinden und einer gesteigerten Zufriedenheit im Klassenzimmer und andererseits ein fächerübergreifendes Unterrichten. Studierende haben das Gefühl, dass Lehrpersonen zu wenig über die Durchführung von Methoden einer ganzheitlichen Unterrichtsgestaltung wissen. Lehrpersonen wiederum finden es schwierig Wissen und Erfahrung in allen Gebieten zu haben und befinden es für zeitaufwändig, immer auf dem aktuellsten Wissensstand zu sein (Berge et al. 2012).

Die Literatur weist eine Vielzahl an Möglichkeiten auf, welche für Lehrpersonen in der Praxis anwendbar sind, um sich besser auf die Klasse und die einzelnen Studierenden vorzubereiten. Eine Lücke in der Literatur ist ein eindeutiges und kurz formuliertes Konzept, welches Lehrpersonen als Leitfaden in der Praxis dienen soll um eine sichere Lernumgebung zu erzeugen. Eine Limitation dieser Arbeit ist, dass die Studienergebnisse sich nicht spezifisch auf die Erstellung einer sicheren Lernumgebung beziehen, sondern sich auf einzelne Teilbereiche wie der intrinsischen Motivation, der Erhebung der Lerntypen oder der Kommunikation und den Verhaltensmustern im Klassenzimmer beruhen.

## 6 SCHLUSSFOLGERUNG

Ergebnisse zeigen, dass die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung viele Veränderungen in einer Klasse mit sich bringt. Um die Klassenleistung zu steigern können verschiedene Methoden angewendet werden. Ein Punkt ist die Fragebogenerhebung zur Bestimmung von Lerntypen und Lernstilen, um sich als Lehrperson auf die Klasse in Bezug auf die Unterrichtsplanung gezielter vorzubereiten. Ebenso werden durch die Einführung von kooperativem Lernen oder Teilaspekte daraus, Lernfortschritte auf fachlicher, sozialer, methodischer und personaler Ebene gezeigt. Aus der Kombination von selbstbestimmten-unterstützenden Lernen und klaren Strukturen im Unterricht, können gesteigerte Lernerfolge erzielt werden. Eine positive Einstellung zum Lernen, Freude und Spaß am Unterricht führt nicht automatisch zu besseren Schulnoten, motiviert Studierende aber aktiver am Unterricht teilzunehmen. Ein respektvoller und freundlicher Umgang miteinander fördert eine aktive Mitarbeit und einen lernwirksamen Unterricht. Durch eine gute Klassengemeinschaft und einen Zusammenhalt in der Gruppe werden kognitive Leistungen gesteigert. Die Stärkung von intrinsischer Motivation der Studierenden verbessert die Klassenleistung, führt zu tiefgründigerem Lernen, mehr Wohlbefinden und Zufriedenheit. Wenn die Grundbedürfnisse von Personen in einem sozialen Kontext erfüllt sind, erhöht sich die Motivation, das Wohlbefinden und die Leistung. Durch die Kombination aus kontrolliertem Verhalten und Fürsorglichkeit von Lehrpersonen, steigert sich das Engagement und die Zufriedenheit von Auszubildenden. Die Zufriedenheit von Auszubildenden steigert sich einhergehend mit einem angenehmen Lernklima, welches durch Lachen, wertschätzendem Umgang oder einer empathischen Gesprächsführung erzeugt werden kann. Kooperative Unterrichtsmethoden, wie Gruppenarbeiten oder die Übergabe von Verantwortung auf die Studierenden selbst, verbessern das Wohlbefinden und das Lernklima und sollten unbedingt in der Praxis Anwendung finden.

Da der Zeitfaktor immer eine große Rolle spielt, ist es schwierig als Lehrperson motiviert zu sein und neue Methoden in den Unterricht einzubringen. Mit Hilfe des Flowcharts, der Leitfaden zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung, kann dem zeitlichen Aspekt entgegengewirkt werden. Ob in der praktischen Umsetzung die Anwendung des Flowcharts effektiv ist, bezogen auf den Zeitfaktor und die Zufriedenheit von Lehrpersonen und Studierenden, soll in der Zukunft im Unterricht

getestet und mittels einer Langzeitstudie aufgezeigt werden. Des Weiteren soll zukünftig bereits in der Curriculumsentwicklung beziehungsweise durch die Schule, Einrichtung oder Universität selbst, mehr Raum und Zeit geschaffen werden, um sich als Lehrperson effektiver auf Veränderungen und auf eine neue Klasse vorbereiten zu können.

## Literaturangabe

- Alkhasawneh, E 2012, Using VARK to assess changes in learning preferences of nursing students at a public university in Jordan: Implications for teaching, *Nurse Education Today* 33, 1546-1549.
- Arnold, R 2003, Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Universität Kaiserslautern Heft Nr. 18, in Krampen, G & Zayer H 2006, *Didaktik und Evaluation in der Psychologie*, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Assor, A et al. 2005, Directly controlling teacher behaviors as predictors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: the role of anger and anxiety, *Learn. Instruct.* 15, pp 397-413. zit. n. Susic-Vasic et al 2015.
- Bastian, J 2007, *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*, Beltz, Weinheim, Basel.
- Bastian, J & Groß, L 2012, *Lerntechniken und Wissensmanagement, Studieren aber richtig*, UVK Konstanz, München.
- Berge, M E et al. 2012, A critical Appraisal of Holistic Teaching and its effects on dental student learning at university of Bergen, *Journal of dental education*, vol. 77, no 5, pp. 612-620.
- Beishuizen, JJ et al. 2001, Students and teachers cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.
- Bjork, R A 1994, Memory and metamemory considerations in the training of human beings, In: *Metakognition: Knowledge about Knowing*, Cambridge, MIT Press, pp.185-205.
- Black, A E & Deci, E L 2000, The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective, *Sci. Educ.* 84, pp. 740-756. zit. n. Susic-Vasic et al 2015.
- Bohl, T et al. 2010, *Handbuch Schulentwicklung, Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire*, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Breaux, A & Whitaker, T 2012, *50xSchülerverhalten verbessern, Lernumgebung verändern - leichter unterrichten*, Beltz, Basel.
- Chafin, S et al. 2004, Music can facilitate blood pressure recovery from stress, *Br J Health Psychol* 9, pp. 393-434.

- Cheng, Y 2013, What Are Students' Attitudes towards Different Management Strategies: A Cross-Regional Study, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141, pp. 188 – 194.
- Cohen, P A 1981, Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studie. *Review of Educational Research*, 51, 281-309.
- Cortright, R N et al. 2013, Higher levels of intrinsic motivation are related to higher levels of class performance for male but not for female students, *Adv Physiol Educ* vol. 37, pp. 227-232.
- Deci, E L & Ryan, R M 2000, The „what“ and „why“ to goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, vol. 11, pp. 227-268. zit. n. Nie & Lau 2009.
- Dubs, R 1999, *Lehren und Lernen – ein Wechselspiel*, Frankfurt/Main.
- Dutke, S 2003, Zufriedenheit Studierender mit universitären Lehrveranstaltungen, Hausarbeitsleistung und Dozentenpersönlichkeit, zit. n. Krampen, G & Zayer H 2006.
- Edrweit, G 2002, Lehrevaluation und Lehrziele, *Forschung & Lehre*, 9 (8), 421-423.
- Eichhorn, C 2008, *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*, 4. Aufl. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Fineout-Overholt et al. 2010, Evidence-Based Practice, Step by Step, *AJN*, Vol. 110, No. 7, S. 47-52.
- Finkelstein, C et al. 2007, Anxiety and stress reduction in medical education: an intervention, *Med Educ* 41, pp. 257-264.
- Flemming, ND & Mills, C 1992, Not Another Inverntory, Rather a Catalyst for reflection, *To Improve the Academy*, vol. 11, pp. 137-155. zit. n. Kharb, B et al. 2013.
- Heise, E, Hasselhorn, M & Hager, W 2003, Lehrevaluation, Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (1), 43-57.
- Helmke, A 2007, Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung?, *Pädagogik*, 59 (5), 44-49.
- Huber, A A 2007, *Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form Kooperatives Lernens*, Logos Verlag, Berlin.

- James, S, D'Amore, A & Thomas, T 2011, Learning preferences of first year nursing and midwifery students: Utilising VARK, *Nurse Education Today*, vol. 31, pp. 417-423.
- Jank, W & Meyer, H 2002, *Didaktische Modelle*, 11. Auflage, Cornelsen, Berlin.
- Kaiser, A, Kaiser, R & Hohmann, R 2007, *Lerntypen – Lernumgebung – Lernerfolg, Erwachsene im Lernfeld*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Kaplan, H & Assor, A 2012, Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program, *Soc Psychol Educ*, Vol. 15:2, 251-269.
- Kiel, E 2008, *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*, Klinkhardt UTB, Bad Heilbrunn.
- Krampen, G & Zayer H 2006, *Didaktik und Evaluation in der Psychologie*, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Kulbe, A 2009, *Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik, Lehrbuch für Pflegeberufe*, 2. Auflage, Kohlhammer, Stuttgart.
- Kusurkar, R A et al. 2011, Motivation as an independent and a dependent variable in medical education: A review of the literature, *Medical Teacher*, 33:e242-e262.
- Kusurkar, R A et al. 2011, Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory, *medical teacher*, 33:978-982.
- Kusurkar, R A et al. 2012, Have Motivation Theories Guided the Development and Reform of Medical Education Curricula? A Review of the Literature, *Acad Med*, vol.87, no.6, pp. 735-743.
- Kusurkar, R A et al. 2012, How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis, *Adv in Health Sci Educ*, 18(1): 57–69.
- Labbe, E et al. 2007, Coping with stress: the effectiveness of different types of music, *Appl Psychophysiol Biofeedback* 32, pp. 163-168.
- Lehner M 2009, *Allgemeine Didaktik*, Haupt Bern, Stuttgart, S. 74-86.
- Lewis, R et al. 2008, Student's reaction to classroom discipline in Australia, Israel and China, *Teaching and Teacher Education* 24, pp. 715-724, zit. n. Nie, Y & Lau, S. 2009.
- Meyer, D G, Hoppe-Graff, S & Keller, B 2008, *Psychologie*, 2. Auflage, Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- Meyer, H 2011, *Unterrichtsmethoden II Praxisband*, 14. Auflage, Cornelsen, Berlin.

- Michael, J A & Modell, H I 2003, Active Learning in Secondary and College Science Classrooms: a Working Model for Helping the Learner to Learn, Mahwah, Erlbaum.
- Modell, H I 2008, First principles for promoting meaningful learning, FASEB J22, p. 767.
- Modell, H I, DeMiero, F G & Rose L 2009, In pursuit of a holistic learning environment: the impact of music in the medical physiology classroom, Adv Physiol Educ 33:37-45.
- Mosebach, H, Berger, S, Helmbold, A, Schröder, L & Wietecdk, P 2010, NANDA International Pflegediagnosen: Definition und Klassifikation 2009-2011, Recom Verlag, Kassel.
- Nicholls, D & Houghton, S 1995, The effects of canter's assertive discipline program of teacher and student behavior, British Journal of Educational Psychology 65, pp. 197-210, zit. n. Nie, Y & Lau, S. 2009.
- Nie, Y & Lau, S 2009, Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective, Contemporary Educational Psychology, vol. 34, pp. 185-194.
- Niemiec, C P & Ryan R M 2009, Autonomy, competence and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. Theory Res Educ vol. 7, pp. 133-144.
- Nitsche, P 2005, Nonverbales Klassenzimmermanagement, 1. Auflage, Ubooks, Wien.
- Nolting, H P & Paulus P 1996, Pädagogische Psychologie, 2. Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Ophardt, D & Thiel, F 2013, Klassenmanagement, Ein Handbuch für Studium und Praxis, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Pashler, H et al. 2008, Learning Styles Concepts and Evidence, Psychological Science in the Public Interest, vol. 9, no. 3, pp. 105-119. Zit. n. Kharb et al 2013.
- Polit, D F & Beck, C T 2012, Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice, 9. Auflage, Wolters Kluwer Health, Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Prithishkumar, I J & Michael, S A 2014, Understanding your student: Using the VARK model, Education Forum, vol. 60, no. 2, pp. 183-186.

- Reeve, J, Deci, E L & Ryan, R M 2004, Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McInerney DM, van Ellen S, editors. Big theories revisited. USA: Information Age Publishing Inc pp. 31-60.
- Reich K 2008, Konstruktivistische Didaktik, Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, 4. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Rindermann, H 1999, Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden nach Merkmalen guter Dozenten und Veranstaltungen. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 23, 136-156.
- Ritter, J T & Hancock, D R 2007, Exploring the relationship between certification sources, experience levels and classroom management orientations of classroom teachers, Teaching and Teacher Education, vol. 23, pp. 1206-1216.
- Ryan, R M & Deci, E L 2000, Self-Determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. Am Psychol 55(1):68-78.
- Sacher W 2006, Didaktik der Lernökologie, Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Sankey et al. 2011, The impact of multiple representations of content using multimedia on learning outcomes across learning styles and modal preferences, International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, vol. 7, no. 3, pp. 18-35. Zit. n. Kharb et al 2013.
- Schoch, M & Immel, O 2013, Duden. Die deutsche Rechtschreibung, 26. Auflage, Band 1, Dudenverlag, Berlin.
- Schrittesser, I, Fraundorfer, A & Krainz-Dürr, M 2012, Innovative Learning Environments, Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen, 1. Auflage, Universitätsverlag, Wien.
- Shea, B J et al. 2007, Development of AMSTAR: a measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews, BMC Medical Research Methodology, 7:10.
- Sheehan, E P & DuPrey, T 1999, Qualität der Lehre: Bedingungsvariablen des studentischen Urteils. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9, 189-196.
- Singleton, K et al. 2004, Welche psychologischen Themen wünschen sich Lehrerinnen und Lehrer im Studium und in der Weiterbildung?, in Krampen, G

- & Zayer H 2006, Didaktik und Evaluation in der Psychologie, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Slavin, R E 1995, Cooperative Learning, Theory, Research and Practice, Allyn and Bacon, 2nd ed, Boston.
- Sosic-Vasic Z et al. 2015, The impact of motivation and teachers' autonomy support on children's executive functions, *Frontiers in Psychology*, vol. 6, Article 146, pp. 1-12.
- Sponsel, R 1984, Lebens- und Selbstzufriedenheit als Psychotherapieerfolgskontrolle: praktische Systematik psychologischer Behandlungsforschung, IEC Verlag, Erlangen.
- Ulich, K 2001, Einführung in die Sozialpsychologie der Schule, Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- Verhagen A P et al. 1998, The Delphi List: A Criteria List for Quality Assessment of Randomized Clinical Trials for Conducting Systematic Reviews Develop by Delphi Consensus, *J Clin Epidemiol* vol. 51, no. 12, pp. 1235-1241.
- Wagner, A & Bathia VK 2009, Diversity and Tolerance in Socio-Legal Contexts, MPG Books, Great Britain.
- Wahl, D 2004, Die Gruppenrally, in Huber, AA, Kooperatives Lernen-kein Problem, Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit, Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig.
- Wilde D 1999, Felder der Unterrichtsplanung im vorfachlichen Unterricht, TU Berlin.

### **Internetseiten**

- AK Steiermark 2015, Pflegeausbildung neu, Stand: 25.8.2015, <[http://stmk.arbeiterkammer.at/beratung/arbeitsrecht/gesundheitsberufe/Pflegeausbildung\\_\\_.html](http://stmk.arbeiterkammer.at/beratung/arbeitsrecht/gesundheitsberufe/Pflegeausbildung__.html)>.
- AMS 2015, Berufliche Zukunft/Weiterbildung, Gesundheit/Körperpflege, Ausgabe 2015/2016, Stand: 25.8.2015, <[http://www.ams.at/b\\_info/download/wbgesund.pdf](http://www.ams.at/b_info/download/wbgesund.pdf)>.
- Critical Appraisal Skills Programme 2013, Qualitativ Research Checklist, Stand: 1.8.2015, <[www.casp-uk.net](http://www.casp-uk.net)>.

- Kahlert, J 2007, Ganzheitlich Lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begreifen, Stand: 28.4.2015, <<http://www.widerstreit-sachunterricht.de/>>.
- Neil D Fleming 1987, The VARK Questionnaire for Younger People how do I learn best?, vers. 7.1, Stand: 7.8.2015, <<http://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/the-vark-questionnaire-for-younger-people/>>.
- RIS 2004, Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Stand: 23.11.2015, <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10011026>>.
- RIS 2015, Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Stand: 23.11.2015, <[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT\\_COO\\_2026\\_100\\_2\\_1118292/COO\\_2026\\_100\\_2\\_1118308.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_1118292/COO_2026_100_2_1118308.pdf)>.

## Anhang 1: Abbildungen und Tabellen

### Fragebogen FELTE

Anfangsfragebogen FELTE									
<b>Titel der Veranstaltung</b>									
Bitte tragen Sie nachfolgend den <b>Kurztitel</b> der von Ihnen besuchten Veranstaltung ein: _____									
Bitte tragen Sie das <b>Datum</b> und <b>Gesamtstundenzahl</b> der von Ihnen besuchten Veranstaltung ein: _____									
<b>Ermitteln der Code-Nummer</b>									
Mit der Codenummer sind keine Rückschlüsse auf ihre Person mehr möglich, ihre Daten sind damit <b>anonymisiert!</b> Bitte denken Sie daran, die Codenummer einzutragen.									
– Anfangsbuchstabe des Vornamens der Mutter (Bsp.: E, wenn Vorname Elke)									
– GeburtsTAG der Mutter (nur Tag; Bsp.: 07.09. wird zu 07)									
– Eigener GeburtsTAG (nur Tag; Bsp.: 27, wenn Geb. am 27.03.)									
Bitte den so ermittelten Code (Bsp.: E 0727) hier eintragen: <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>									
<b>Persönliche Daten</b>									
Alter in Jahren _____ (bitte Zahl eintragen)									
Geschlecht (bitte Zutreffendes ankreuzen). <input type="checkbox"/> (1) männlich <input type="checkbox"/> (2) weiblich									
<b>Schulischer Abschluss</b> (bitte höchsten Abschluss ankreuzen)									
<input type="checkbox"/> (1) kein Schulabschluss									
<input type="checkbox"/> (2) Hauptschulabschluss									
<input type="checkbox"/> (3) Qualifizierter Hauptschulabschluss									
<input type="checkbox"/> (4) Mittlere Reife									
<input type="checkbox"/> (4) Fachabitur/Abitur									

Abbildung 14: FELTE (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007)

## Berufsausbildungsabschluss

(bitte höchsten Abschluss ankreuzen)

	ohne Abschluss	mit Abschluss
abgeschlossene Berufsausbildung	<input type="checkbox"/> (1a)	<input type="checkbox"/> (1b)
Meisterprüfung	<input type="checkbox"/> (2a)	<input type="checkbox"/> (2b)
Fachhochschule	<input type="checkbox"/> (3a)	<input type="checkbox"/> (3b)
Universität	<input type="checkbox"/> (4a)	<input type="checkbox"/> (4b)
Berufliche Weiterbildung	<input type="checkbox"/> (5a)	<input type="checkbox"/> (5b)
Sonstiges	<input type="checkbox"/> (6a)	<input type="checkbox"/> (6b)

An wie vielen **Weiterbildungen** haben Sie in den letzten 3 Jahren teilgenommen?

---

Wie viele Weiterbildungen waren davon **freiwillig**?

---

Welche Weiterbildungen waren für Sie **besonders wichtig**? Warum?:

---

---

Sind Sie in einem Seminar schon einmal in Lerntechniken (z.B. über Lernverständnis, Projektplanung, Speedreading, Strukturierung) eingeführt worden?

(1) ja       (2) nein

### **Hinweis zur weiteren Bearbeitung:**

*Bei den folgenden Fragen sollen Sie jeweils ihren persönlichen Grad der Zustimmung oder Ablehnung zu den Fragen oder Meinungen wiedergeben. Bitte kreuzen Sie jede Frage einzeln an. Zögern Sie nicht beim Ankreuzen der Einzelfragen, die erste Intuition ist meist die richtige! Bitte setzen Sie Ihr Kreuz immer genau auf die von Ihnen als zutreffend erachtete Zahl. Die Beantwortung wird ca. 20 Min. in Anspruch nehmen.*

Kreuzen Sie **bitte** an, in welchem Maße Sie den Aussagen zustimmen.

0 = Ich stimme überhaupt nicht zu

3 = Ich stimme überwiegend zu

1 = Ich stimme nicht zu

4 = Ich stimme zu

2 = Ich stimme überwiegend nicht zu

5 = Ich stimme völlig zu

Wir *danken* Ihnen schon an dieser Stelle für die Beantwortung der Fragen!

Abbildung 14: FELTE (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007)

### Wie ich denke:

Jeder Mensch eignet sich im Laufe seines Lebens einen eigenen Stil in der Bearbeitung von Problemen an, der seine persönliche „Note“ ausmacht. Stellen Sie sich vor, Sie stehen vor einer schwierigen Aufgabe, die Sie lösen wollen. Wie gehen Sie persönlich dabei vor?

	Stimme überhaupt nicht zu					Stimme völlig zu						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. Wenn ich bei der Bearbeitung eines Problems nicht zügig vorankomme, höre ich auf.												
2. Ich hoffe auf den „erlösenden“ Einfall...												
3. Ich stelle mir Zwischenfragen, um sicher zu gehen, dass ich alles verstanden habe.												
4. Tauchen bei der Bearbeitung einer Aufgabe Schwierigkeiten auf, schaue ich, ob ich alles Wichtige berücksichtigt habe.												
5. Ich probiere die verschiedensten Wege aus, vielleicht führt mich einer davon weiter.												
6. Ich überprüfe immer wieder, was ich gelöst habe und was noch zu bearbeiten ist.												
7. Ich fange erst einmal an.												
8. Ich mache eine Pause und bearbeite das Problem danach weiter.												

### Wie ich an das Lernen herangehe:

	Stimme überhaupt nicht zu					Stimme völlig zu						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. Wenn ich mir vorgenommen habe, etwas zu lernen, bin ich sicher, dass ich auch Erfolg haben werde.												
2. Auf mein Lernvermögen habe ich mich noch immer verlassen können.												
3. Ich kann mir gar nicht vorstellen, dass es mit dem Lernen bei mir mal nicht funktionieren könnte.												
4. Auch wenn ich mir noch so viel Mühe gebe, Lernen führt bei mir nur selten zum Erfolg.												
5. Wenn ich mit dem Lernen anfangen, habe ich immer das Gefühl, dass am Ende der Erfolg ausbleibt.												
6. Meist weiß ich von Anfang an, dass das Lernen mir Schwierigkeiten bereiten wird.												
7. Wenn ich anfangen, etwas zu lernen, will ich immer gleich der/die Beste sein.												
8. Bei Beginn eines Kurses setze ich mir meist große Ziele.												

Abbildung 14: FELTE (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007)

### Wie ich am besten lerne:

In diesem Abschnitt bitten wir Sie, jede der 14 durchnummerierten Fragen einzeln zu beantworten.

#### Ich verstehe eine Sache gut, wenn ...

Stimme  
überhaupt  
nicht zu

Stimme  
völlig  
zu

1. ... ich einen Vortrag darüber gehört habe.	0	1	2	3	4	5
2. ... ich sie praktisch ausprobiert habe.	0	1	2	3	4	5

#### Ich kann mich gut an etwas erinnern, das ...

Stimme  
überhaupt  
nicht zu

Stimme  
völlig  
zu

3. ... ich gehört habe.	0	1	2	3	4	5
4. ... ich gesehen habe.	0	1	2	3	4	5

#### Wichtig ist für mich, dass ...

Stimme  
überhaupt  
nicht zu

Stimme  
völlig  
zu

5. ... ein Sachverhalt zuerst in klaren, aufeinander folgenden Schritten erklärt wird, so dass sich am Ende ein Überblick ergibt.	0	1	2	3	4	5
6. ... zuerst ein Überblick über ein Thema gegeben wird, bevor ich mich mit Einzelheiten beschäftige.	0	1	2	3	4	5

#### Ich arbeite gut ...

Stimme  
überhaupt  
nicht zu

Stimme  
völlig  
zu

7. ... alleine.	0	1	2	3	4	5
8. ... in einer Arbeitsgruppe.	0	1	2	3	4	5

#### Ich kann mich gut erinnern an etwas, was ...

Stimme  
überhaupt  
nicht zu

Stimme  
völlig  
zu

9. ... mir andere Personen erklärt haben.	0	1	2	3	4	5
10. ... ich selber ausprobiert habe.	0	1	2	3	4	5

Abbildung 14: FELTE (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007)

**Ich verstehe eine Sache gut, wenn sie hauptsächlich ...**

Stimme  
überhaupt  
nicht zu

Stimme  
völlig  
zu

11. ... mündlich erklärt wird.	0	1	2	3	4	5
12. ... schriftlich erklärt wird.	0	1	2	3	4	5

**Wenn ich eine schriftliche Arbeit zu erstellen habe, ...**

Stimme  
überhaupt  
nicht zu

Stimme  
völlig  
zu

13. ... bearbeite ich erst verschiedene Teile der Arbeit und ordne sie anschließend.	0	1	2	3	4	5
14. ... arbeite ich mich eher Schritt für Schritt von Anfang bis Ende vorwärts.	0	1	2	3	4	5

**Warum ich das Seminar besuche:**

*Jeder nimmt aus ganz bestimmten Gründen an Weiterbildungsseminaren teil. Was ist für Sie ausschlaggebend, um sich für dieses Seminar anzumelden?*

**Ich nehme an diesem Seminar teil, weil ich ...**

Stimme  
überhaupt  
nicht zu

Stimme  
völlig  
zu

1. ... hoffe, das im Seminar Gelernte für meine ehrenamtliche Tätigkeit nutzen zu können.	0	1	2	3	4	5
2. ... neue Leute kennen lerne.	0	1	2	3	4	5
3. ... das angebotene Thema interessant finde.	0	1	2	3	4	5
4. ... glaube, mit dem, was im Seminar vermittelt wurde, Probleme im persönlichen Bereich besser bewältigen zu können.	0	1	2	3	4	5
5. ... zu Kursen gehe, die genau diese(r) Kursleiter(in) anbietet.	0	1	2	3	4	5
6. ... geistig „in Form“ bleiben möchte.	0	1	2	3	4	5
7. ... das im Seminar Gelernte privat gut gebrauchen kann.	0	1	2	3	4	5
8. ... das im Seminar Gelernte beruflich nützen kann.	0	1	2	3	4	5
9. ... das Seminar auf Wunsch vom Arbeitgeber besuche.	0	1	2	3	4	5

Abbildung 14: FELTE (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007)

**Wenn ein Seminar für mich erfolgreich war, lag es meistens daran, dass ...**

	Stimme überhaupt nicht zu					Stimme völlig zu						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. ... ich einfach ein Talent dafür hatte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. ... ich mich angestrengt hatte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. ... es zufällig gut gelaufen ist/ich Glück hatte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. ... die Anforderungen niedrig waren.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. ... die Seminarleitung gut erklären konnte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. ... anschauliche Medien und Methoden eingesetzt wurden.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. ... ich mir das Lernen gut eingeteilt hatte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. ... ich bei der Sache war.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. ... ich gute Lernstrategien eingesetzt hatte bzw. dass ich wusste, wie Lernen funktioniert.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. ... ich mit den richtigen Leuten zusammen gelernt hatte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. ... die Stimmung in diesem Kurs gut war.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

**Wenn ein Seminar für mich nicht erfolgreich war, lag es meistens daran, dass...**

	Stimme überhaupt nicht zu					Stimme völlig zu						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
1. ... ich einfach kein Talent dafür hatte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
2. ... ich mich nicht angestrengt hatte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
3. ... die Umstände ungünstig waren/ich einfach Pech hatte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
4. ... die Anforderungen zu hoch waren.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
5. ... die Seminarleitung nicht gut erklären konnte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
6. ... nicht genug anschauliche Medien und Methoden eingesetzt wurden.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
7. ... ich nicht wusste, wie ich mir das Lernen am besten einteile.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
8. ... ich abgelenkt war.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
9. ... ich keine geeigneten Lernstrategien kannte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
10. ... ich mit der „falschen“ Arbeitsgruppe zusammen gelernt hatte.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
11. ... die Stimmung in diesem Kurs schlecht war.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Abbildung 14: FELTE (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007)

**Meinen Lernerfolg in Seminaren schätze ich normalerweise ein als ...**

sehr gut                      schlecht

--	--	--	--	--	--

**Erfassung des Lernergebnisses**

	Stimme überhaupt nicht zu			Stimme völlig zu		
	0	1	2	3	4	5
1. Ich bin froh, wenn ich Gelegenheit bekomme, mein Gelerntes zu überprüfen.						
2. Ich fühle mich nicht wohl dabei, wenn mein Lernergebnis in irgendeiner Form abgeprüft wird.						
3. Die Lernerfolgskontrolle zeigt mir, woran ich noch arbeiten muss.						
4. Wenn mir die Lernerfolgskontrolle Lücken aufzeigt, werde ich alles daran setzen, sie zu füllen.						
5. Ich halte Lernerfolgskontrolle generell für nicht sinnvoll.						

Haben Sie bereits Erfahrung mit Lernerfolgskontrollen in Weiterbildungsseminaren gemacht?

nein                       ja

Wenn ja, welche Form der Lernerfolgskontrolle haben Sie erlebt und welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?

---



---



---

**Anmerkungen/Sonstiges:**

---



---



---

**Abb. 1** Fragebogen zur Erfassung von Lernertypen und -eigenschaften (FELTE)

Abbildung 14: FELTE (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007)

## Beispiel für eine Auswertungstabelle von KF

Die Tabelle weist vier Spalten auf. Anhand dieses Beispiels wird veranschaulicht welche Werte eingetragen werden. Links unter „Faktoren“ die Dimension und Unterfaktoren, in der zweiten Spalte unter „Wert“, wird die Summe aller vom Befragten angekreuzten Werte bei den Items angegeben, welche zum jeweiligen Faktor gehört. Die „Faktormittelwerte“ in der dritten Spalte werden durch die Teilung des Werts mit der jeweiligen Anzahl der Items errechnet. Im Endeffekt erhält man in der vierten Spalte unter „Ergebnis“, ob für den Lernenden oder die Lernende der Faktor zutrifft oder nicht. Werte zwischen 0 bis einschließlich 2,5 treffen nicht bzw. kaum zu und Werte ab 2,6 treffen zu.

Faktoren	Wert	Faktormittelwerte	Ergebnis
<b>Kontrolle des Denkgzugs:</b>			
Abruptiver Zugriff	2	2,0	Nein
Kontrollierender Denkgzug	7	3,5	Ja
Hoffend-probierender Denkgzug	8	4,0	Ja

Tabelle 1: KF (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007, S. 245)

## Beispiel für ein Diagramm von KF

Anhand des Diagrammes soll für Lehrpersonen visuell dargestellt werden, welches Endergebnis der Faktorenausprägung des FELTE vorherrscht.

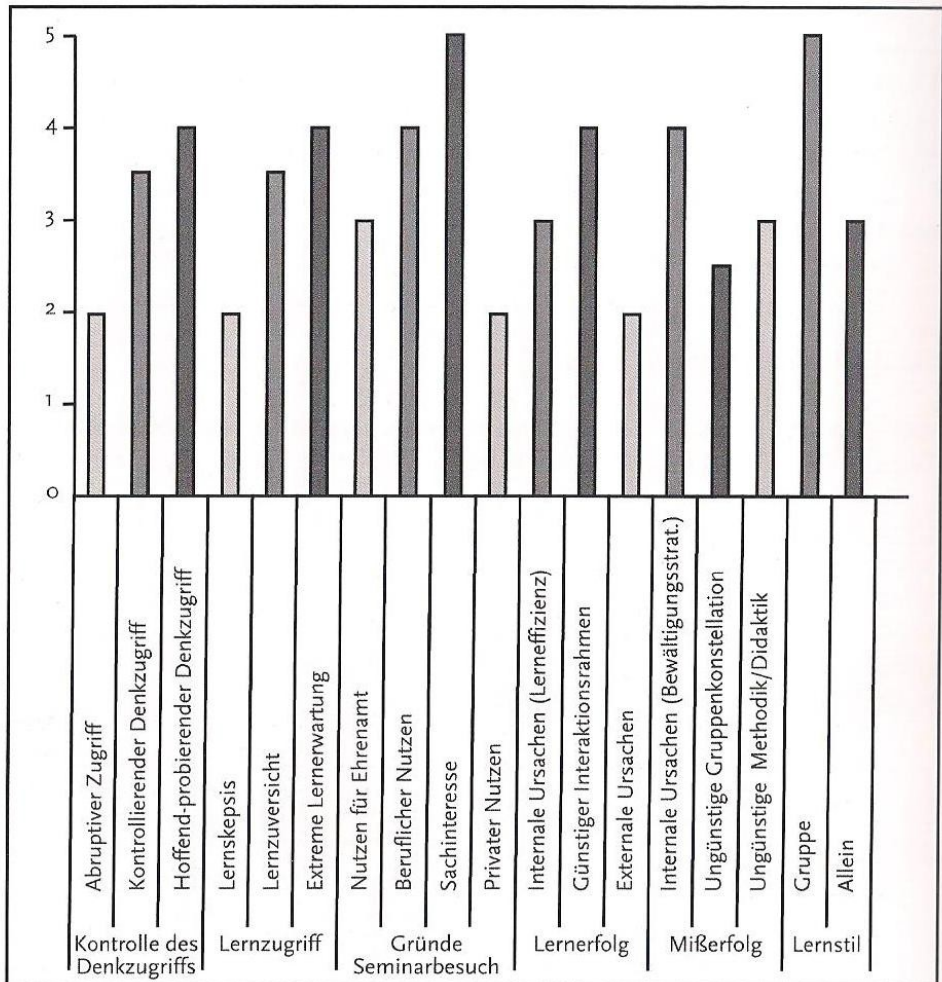


Abbildung 15: Beispiel eines Diagrammes von KF (Kaiser, Kaiser & Hohmann 2007, S. 246)

## Autonomy Supporting Dialogue Questionnaire

### Auswahl fokussierter Dialog

1. Die Lehrperson fragt, welches Fach die Studierenden lieber mögen und welches eher weniger.
2. Die Lehrperson fragt, ob die Art und Weise des Unterrichtes geändert werden soll.
3. Oft wird mit der Lehrperson darüber gesprochen Dinge aus einer anderen Perspektive zu betrachten und auf einem anderen zu lernen.

### Relevanz fokussierter Dialog

1. Es wird über den Bezug zwischen Lerninhalt und der Realität gesprochen.
2. Es wird darüber gesprochen, warum bestimmte Lerninhalte relevant für die Zukunft sind.
3. Die Lehrperson spricht über die derzeitigen Gefühle im Klassenraum

### Kritisch unterstützender Dialog

1. Die Lehrperson hört sich die Ideen und Meinungen der Klasse an
2. Die Lehrperson lässt Raum, um Dinge zu besprechen welche für die Klasse als störend empfunden werden.
3. Die Lehrperson macht die Klasse darauf aufmerksam, Dinge anzusprechen, auch wenn es unterschiedliche Meinungen gibt.
4. Die Lehrperson ist gewillt sich die Forderungen und Beschwerden der Klasse anzuhören.

Abbildung 16: ASIT Dialog Autonomy Supporting Dialogue Questionnaire (Kaplan & Assor 2012)

## Beispiel für einen Arbeitsauftrag in der Klasse

Arbeitsauftrag
Für die Arbeit an diesem Thema haben Sie 45 Minuten Zeit
Thema:  <i>Wie erfolgt der Verbandwechsels bei chronischen Wunden und welche Aspekte sind dabei zu beachten?</i>
Bitte legen Sie folgende Rollen und Aufgaben fest bevor Sie mit der Arbeit beginnen: <ul style="list-style-type: none"><li>• Leitung/Moderation: in Gruppen ab ca. 6 Personen ist es für ein effizientes Arbeiten hilfreich, wenn eine Person die Leitung/Moderation übernimmt.</li><li>• Dokumentation: bitte schreiben Sie die Ergebnisse auf und notieren Sie wer in der Gruppe mitgearbeitet hat</li><li>• Zeithüterin und Zeithüter: damit die knappe Zeit gut genutzt werden kann ist es hilfreich, wenn eine Person die Zeit im Blick behält</li><li>• Präsentation auf dem „Marktplatz“: bitte entscheiden Sie, wer als Ansprechperson für etwaige Fragen am „Marktplatz“ zur Verfügung steht; bitte wechseln Sie sich nach 10 Minuten ab, so dass sich alle aus Ihrer Gruppe einen Überblick über die Ergebnisse der anderen verschaffen können.</li></ul> Sollten Sie aus welchen Gründen auch immer mehr Zeit benötigen, teilen Sie dies bitte möglichst frühzeitig mit.
Zu berücksichtigen sind folgende Punkte: <ul style="list-style-type: none"><li>• Hygienemaßnahmen</li><li>• Vorbereitung</li><li>• Durchführung</li><li>• Nachsorge</li><li>• Wer führt den VW durch?</li><li>• Wer trägt die Verantwortung?</li><li>• Wie und was wird dokumentiert?</li></ul> Die Fragen am Ende der einzelnen Bereiche sollen Ihnen als Diskussionsanregung dienen. Sollten Sie andere oder weitere Fragestellungen haben, arbeiten Sie an den Themen, die Sie in der Kleingruppe für bedeutsamer halten. Bitte halten Sie diese Ergebnisse ebenfalls fest.
Diskussionspunkte: <ul style="list-style-type: none"><li>• Bei welchen Krankheitsbildern treten chronische Wunden auf?</li><li>• Unterschied zwischen aseptischen und septischen VW</li><li>• ...</li></ul>

Abbildung 17: Beispiel für einen Arbeitsauftrag (Bohl et al. 2010)

### **Elf Erfolgskriterien zur Orientierungshilfe für eine konstruktive Gruppenarbeit:**

1. Für die Gruppe ist es wichtig einen Beziehungsrahmen zu haben. Das bedeutet eine konstruktive Streitkultur zu haben, welche auf einer wertschätzenden Beziehung aufgebaut ist.
2. Das Team braucht ein Ziel. Ein stimmiges Leitbild muss erarbeitet sein.
3. Die Gruppe braucht eine klare Aufgaben- und Rollenverteilung.
4. Wichtig ist die Kommunikation und Feedback einholen.
5. Die Gruppenleitung sollte sich abwechseln. Aufgaben der Gruppenleitung sind die Vorbereitung, Moderation und die Auswertung.
6. Das Team benötigt klare Zeitvorgaben aber auch Autonomie.
7. Die Gruppe braucht materielle und immaterielle Unterstützung wie beispielsweise Schulungen zur Moderationstechnik oder Feedbackeinholung.
8. Regelmäßige und zeitnahe Erfolgserlebnisse motiviert die Gruppe. Deshalb auch Zwischenergebnisse präsentieren lassen.
9. Die Gruppe benötigt Handlungskonsequenzen. Einen Aktionsplan erstellen. Wer? Mit wem? Bis wann?
10. Es ist wichtig, dass die Gruppe eine gute Balance zwischen Aufgaben- und Beziehungsorientierung findet.
11. Regelmäßiges Feedback geben steigert die Zusammenarbeit und den gemeinsamen Nutzen daraus.

Abbildung 18: Elf Erfolgskriterien für Gruppenarbeiten (Bohl et al. 2010, S. 287)

## Teamfeedback: Teamdiagnosebogen

1) Uns sind die Ziele des Teams unklar.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Die Ziele unseres Teams sind unklar.
2) Ich identifiziere mich nicht mit den Zielen des Teams.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ich identifiziere mich mit den Zielen des Teams.
3) Unsere Ziele sind unrealistisch und unerreichbar.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Unsere Ziele sind realistisch und erreichbar.
4) Die Teammitglieder wissen nicht genau, was sie zu tun haben.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Die Teammitglieder kennen ihre Aufgaben.
5) Informationen werden oft zu spät ausgetauscht.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Informationen werden rechtzeitig ausgetauscht.
6) Einige denken zu viel an sich selbst.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Das Team steht im Mittelpunkt und nicht der Einzelne.
7) Es gibt Konkurrenz zwischen den Teammitgliedern.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Konkurrenz zwischen den Teammitgliedern ist kein Thema.
8) Wir reden nicht offen und frei miteinander.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Wir reden offen und frei miteinander.
9) Wir behalten wichtige Informationen für uns.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Wir bringen alle wichtigen Informationen in unser Team ein.
10) Wir denken selten über Verbesserungen nach.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Wir denken ständig über Verbesserungen nach.
11) Die Teammitglieder vermeiden es, Verantwortung zu übernehmen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Die Mitglieder übernehmen Verantwortung.
12) Was sind die „Schätze“ dieses Teams, die wir unbedingt bewahren sollten?		
		.....
		.....
13) Was gefällt mir an diesem Team überhaupt nicht?		
		.....
		.....

Abbildung 19: Teamdiagnosebogen; Kasseler Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T) (Bohl et al. 2010, S. 493)

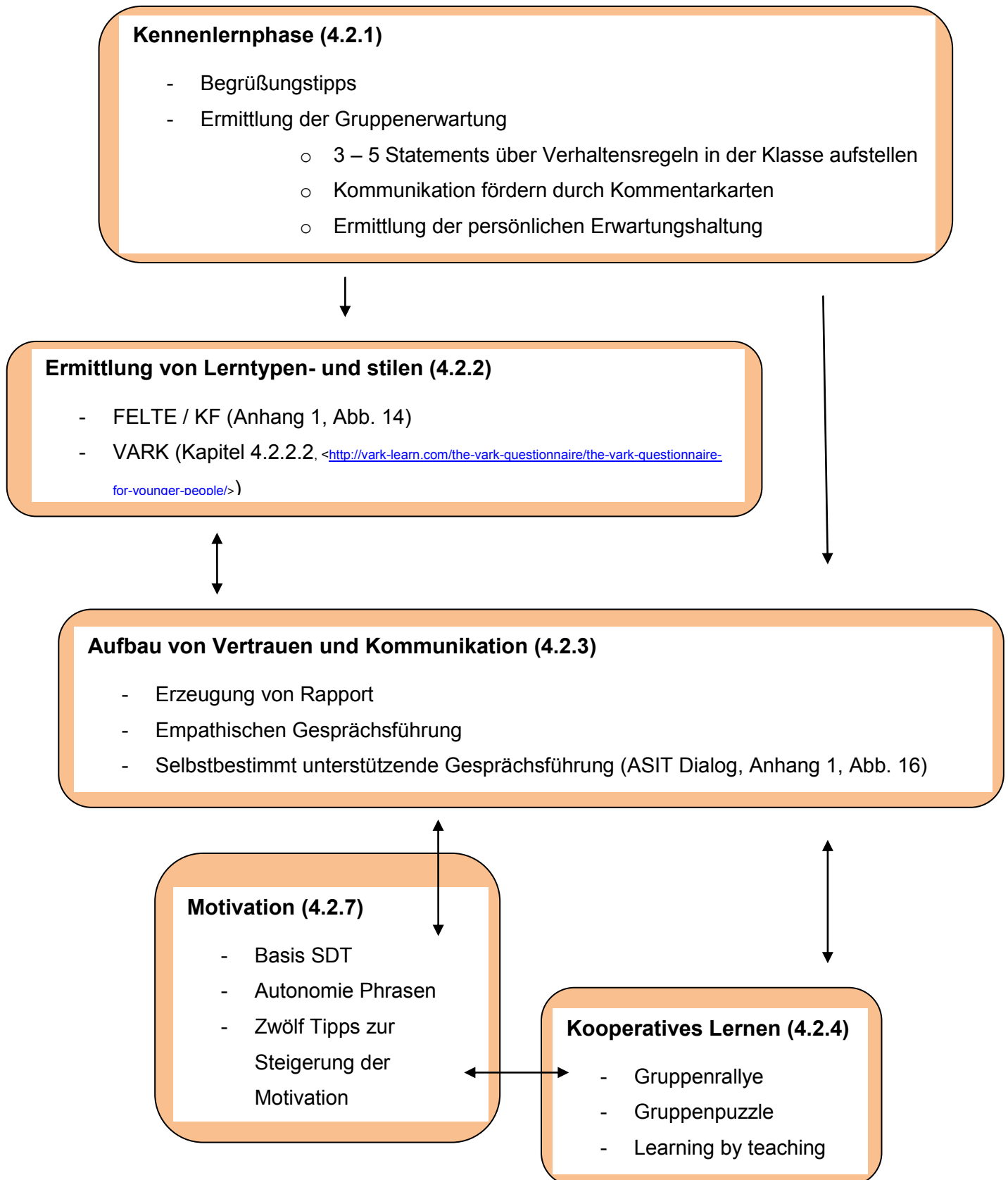
## Zwölf Tipps zur Steigerung der intrinsischen Motivation

	<b>12 Vorschläge zur Steigerung der intrinsischen Motivation</b>
<b>Tipp 1</b>	<p>Finde heraus und fördere was die Lernenden wollen. Versuche die dafür benötigten Maßnahmen auch umzusetzen</p> <p>z.B.: Fallbasierte Lerneinheit, Durchführung einer Blutzuckermessung, inklusive selbstständige Erarbeitung des metabolischen Blutzuckerspiegels und den Komplikationen</p>
<b>Tipp 2</b>	<p>Die innere Haltung der Lernenden zu einem Thema, leitet ihr Verhalten</p> <p>z.B: während des Unterrichtes darauf aufmerksam machen, dass dieses Thema wichtig ist und nicht zu sagen: „für die Prüfung ist dieser Inhalt relevant“</p>
<b>Tipp 3</b>	<p>Zur aktiven Teilnahme ermutigen</p> <p>z.B.: durch Gruppendiskussionen; die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt und diskutiert selbstständig über ein Thema</p>
<b>Tipp 4</b>	<p>Ermutige Lernende mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen</p> <p>z.B.: soll sich jeder Schüler und Schülerin in der Klasse am Ende der Stunde eine Diskussionsfrage für die nächste Stunde überlegen oder sich eine Frage für sich selbst überlegen, was man gerne wissen möchte „nice to know“</p>
<b>Tipp 5</b>	<p>Unterstütze eine strukturierte Unterrichtsführung</p> <p>z.B.: am Beginn der Stunde die Unterrichtsstruktur erklären, Lernende selbstständig arbeiten lassen und dabei eine aktive beratende Funktion einnehmen</p>
<b>Tipp 6</b>	<p>Produziere geeignete Herausforderungen für den Unterricht</p> <p>z.B.: gib den Lernenden kleine Themen zum Ausarbeiten und Präsentieren in der Gruppe, diese sollten nicht zu schwierig aber auch nicht zu einfach sein</p>
<b>Tipp 7</b>	<p>Gib positives und konstruktives Feedback</p> <p>z.B.: zeitlich angebrachtes Feedback geben, um die Lücke zwischen dem</p>

	<p>bereits Gelernten und dem noch zu Erlernenden aufzuzeigen; Verbesserungsansätze als Vorschläge vermitteln und nicht als Vorgaben!</p>
<b>Tipp 8</b>	<p>Gib emotionale Unterstützung</p> <p>z.B.: Kreiere eine Lernumgebung, welche eine emotionale Unterstützung bietet, in welcher sich Lernende sicher fühlen und eine angenehme Atmosphäre herrscht. Darin können Lernende ihre Gefühle, Zweifel und Fragen besser teilen.</p>
<b>Tipp 9</b>	<p>Anerkenne den Ausdruck von negativen Empfindungen</p> <p>z.B.: Lernende sollten das Gefühl haben, den Unterricht mitgestalten zu können und auch negative Aspekte nennen zu dürfen. Ein Thema könnte sie zwar interessieren, aufgrund des Tests in der darauffolgenden Unterrichtsstunde, möchte die Klasse diesen Inhalt lieber auf einen anderen Tag verschieben.</p>
<b>Tipp 10</b>	<p>Vermittle die Wichtigkeit eines uninteressanten Themas</p> <p>z.B.: Vorsicht! Eine nichtmotivierte Schülerin oder ein Schüler kann andere damit anstecken. Darum ist es wichtig, die Notwendigkeit eines uninteressanten Themas zu vermitteln. Fragen ob jemand selbst oder ein Familienmitglied von beispielsweise Diabetes Mellitus betroffen ist, kann die Wichtigkeit in der Praxis aufzeigen.</p>
<b>Tipp 11</b>	<p>Auswahlmöglichkeiten geben</p> <p>z.B.: Die Klasse fragen, in welcher Form sie ihre bereits erlernten Unterrichtsinhalte der Lehrperson darstellen möchten. Test, Präsentation, kreatives Darstellen...</p>
<b>Tipp 12</b>	<p>Artikulare mit „könnten, mögen“ statt mit „müssen, brauchen, sollen“</p> <p>z.B.: „es liegt an Ihnen, ...“, „es ist Ihre Entscheidung...“vielleicht könnten Sie das auf diese Weise machen“</p>

Tabelle 2: Zwölf Tipps zur Steigerung der intrinsischen Motivation (Kusurkar et al. 2011)

## Anhang 2: Flowchart, Leitfaden zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung



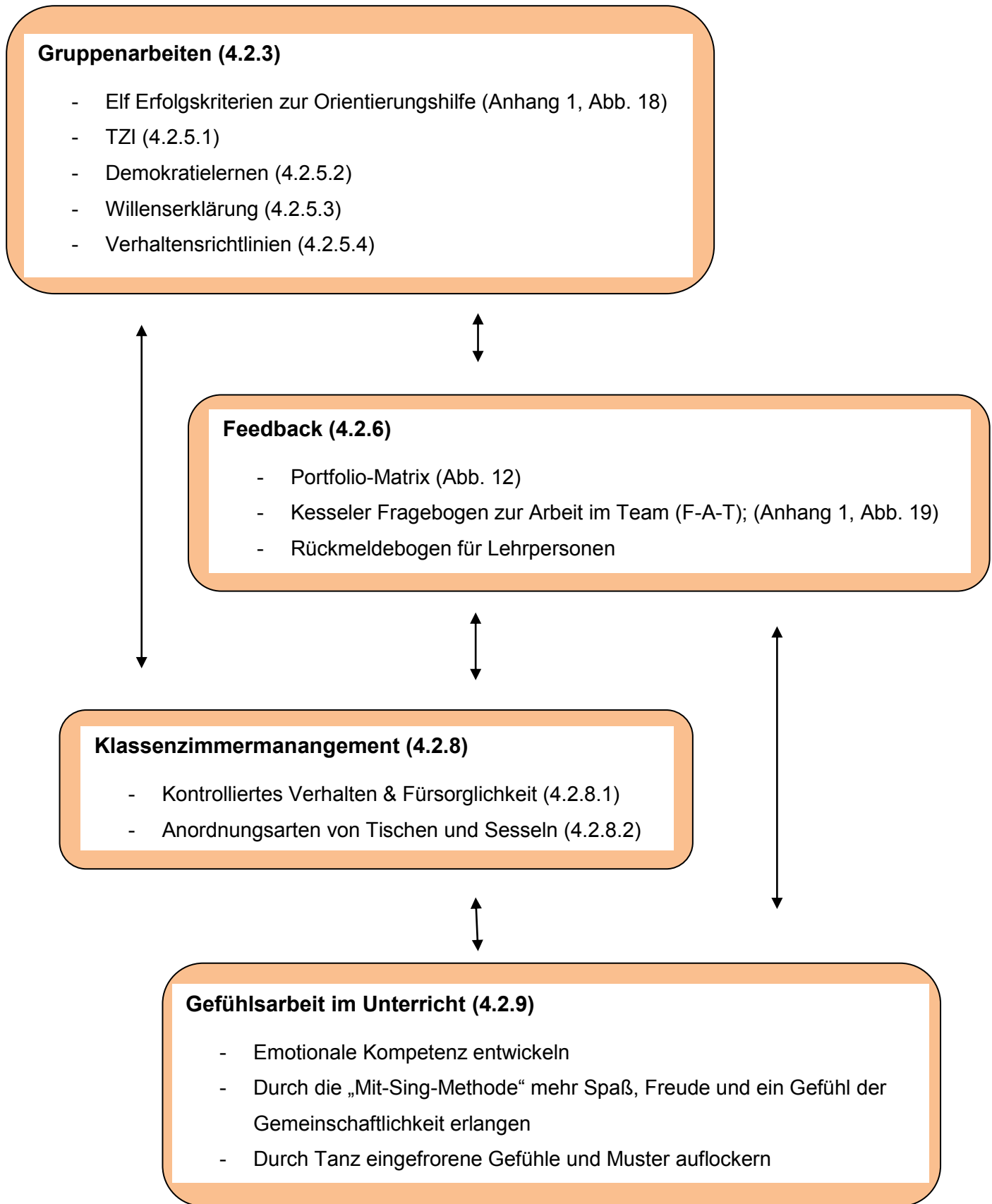


Abbildung 20: Flowchart, Leitfaden zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung

## Anhang 3: Suchprotokolle in den Datenbanken

### PubMed

Datum	Suchbegriffe	Limitationen	Treffer	Relevanz
20.3.2015	Holistic teach*	ab 2005	5	1
20.3.2015	Holistic AND learning environment	ab 5005	75	1
20.3.2015	intrinsic motivation AND learn*AND teach*	ab 2005	58	7
04.03.2015	VARK AND learn*	ab 2005	37	13
20.3.2015	Learnging environment AND pedagog*	ab 2005	216	1

Tabelle 3: Suchverlauf PubMed

### Embase 1996 bis 2015

Datum	Suchbegriffe	Limitationen	Treffer	Relevanz
5.3.2015	Holistic teach*	ab 2005	5	1
5.3.2015	Holistic AND learning environment	ab 2005	24	1
20.3.2015	Learnging environment AND pedagog*	ab 2005	152	1
20.3.2015	intrinsic motivation AND learn* AND teach*	ab 2005	3	0
19.3.2015	VARK AND teach*	ab 2005	34	10

Tabelle 4: Suchverlauf Embase 1996 bis 2015

## Medline 1996 to March 2015

Datum	Suchbegriffe	Limitationen	Treffer	Relevanz
20.3.2015	Holistic teach*	ab 2005	4	1
20.3.2015	Holistic learning environment	ab 2005	0	0
20.3.2015	Learning environment AND pedagog*	ab 2005	81	2
19.3.2015	intrinsic motivation AND learn*AND teach	ab 2005	19	3
20.3.2015	VARK AND learn*	ab 2005	27	7

Tabelle 5: Suchverlauf Medline 1996 to March 2015

## Cochrane Database of systematic reviews

Datum	Suchbegriffe	Limitationen	Treffer	Relevanz
24.3.2015	Holistic teach*	Ab 2005	0	0
24.3.2015	Holistic* AND teach*	Ab 2005	32	0
24.3.2015	Holistic* AND learn*	Ab 2005	41	0
24.3.2015	Learning environment	Ab 2005	7	0
24.3.2015	Padagog*	Ab 2005	8	0
24.3.2015	intrinsic motivation	Ab 2005	16	0
24.3.2015	VARK	Ab 2005	0	0

Tabelle 6: Suchverlauf Cochrane

## Anhang 4: Bewertung der Studien

### Qualitative Studie: Bewertung mit CASP ([www.casp-uk.net](http://www.casp-uk.net))

Modell, HI, DeMiero, FG & Rose L 2009, In pursuit of a holistic learning environment: the impact of music in the medical physiology classroom, Adv Physiol Educ 33:37-45.

	Fragen	ja	nein	kann ich nicht sagen	Anmerkungen
1.	Was there a clear statement of the aims of the research?	x			S. 37
2.	Is a qualitative methodology appropriate?	x			Pilotstudie
3.	Was the research design appropriate to address the aims of the research?			x	
4.	Was the recruitment strategy appropriate to the aims of the research?	x			S. 37-38, S. 40
5.	Was the data collected in a way that addressed the research issue?			x	
6.	Has the relationship between researcher and participants been adequately considered?		x		
7.	Have ethical issues been taken into consideration?		x		
8.	Was the data analysis sufficiently rigorous?	x			S. 38, 39, 42, 43, 44
9.	Is there a clear statement of findings?	x			S. 41-45
10.	How valuable is the research?	x			Es handelt sich um eine Pilotstudie. Sie liefert anwendbare Praxisbeispiele, nach kritischer Beurteilung muss man die Ergebnisse mit Abstand betrachten.
	<b>Evidenzgrad (1-4): 3 mäßig</b>				

## Quantitative Querschnittstudien: Bewertung mittels Leitfaden zur kritischen Beurteilung quantitativer Studien (Fineout-Overholt et al. 2010)

Alkhasawneh, E 2012, Using VARK to assess changes in learning preferences of nursing students at a public university in Jordan: Implications for teaching, Nurse Education Today 33, 1546-1549.

	Fragen	ja	nein	weiß nicht	Anmerkungen
1.	Why was the study done?	x			Die Studie wird durchgeführt um die unterschiedlichen Lernstile von auszubildenden Krankenpflegestudenten in drei verschiedenen Unterrichtsstufen zu ermitteln.
2.	What is the sample size?	x			n=197; Antwortrate 75%; Stichprobe ist aussagekräftig; 26 Studierende vom ersten, 19 Studierende vom zweiten und 152 Studierende vom dritten Ausbildungsjahr; 55% weiblich, 45% männlich, der Männeranteil ist für Jordan gewöhnlich
3.	Are the instruments of the major variables valid and reliable?	x			Zwei Fragebögen werden verwendet, persönliche Daten und VARK Fragebogen; Erhebungsinstrument ist valide und reliabel
4.	How were the data analyzed?	x			Es wird deskriptive Statistik (SD) und Varianzanalyse (ANOVA) verwendet.
5.	Were there any untoward events during the study?		x		-
6.	How do the results fit with previous research in the area?	x			Die Ergebnisse werden mit anderen Studien verglichen

					und stimmen größtenteils überein.
7.	What does this research mean for clinical practice?	x			Die Ergebnisse bestätigen bisherige Literatur und geben Aufschluss über die unterschiedlichen Lernstile in verschiedenen Ausbildungsstufen.
	<b>Evidenzgrad (1-4): 4 hoch</b>				

Berge, M, E et al. 2012, A critical Appraisal of Holistic Teaching and its effects on dental student learning at university of Bergen, Journal of dental education, vol. 77, no 5, pp. 612-620.

	Fragen	ja	nein	weiß nicht	Anmerkungen
1.	Why was the study done?	x			Erfassung der Zufriedenheit der Studierenden nach Einführung eines ganzheitlichen Curriculums an der Universität. Vergleich zwischen Studierenden eines alten Curriculums mit jenen eines neuen.
2.	What is the sample size?	x			Für eine quantitative Studie ist die Stichprobe sehr klein. (n=69)
3.	Are the instruments of the major variables valid and reliable?				Keine genauen Angaben dazu
4.	How were the data analyzed?	x			Mittels SPSS werden die Ergebnisse statistisch ausgewertet.
5.	Were there any untoward events during the study?	x			Bei der ersten und zweiten Befragung antworteten 7 Personen nicht. Bei der zweiten Befragung im Jahr 2003 wird einmal eine Antwort nicht beantwortet, aber trotzdem mit bewertet.
6.	How do the results fit with previous research in the area?	x			Kaum Literatur zu diesem Thema vorhanden. Es wurde 2012 eine Literatursuche im Pub

					Med durchgeführt.
7.	What does this research mean for clinical practice?	x			Ganzheitliche Unterrichtsformen sind nicht immer die effektivsten für Studierende und Lehrende. Zukünftig sollten vor einer Curriculumsgestaltung gewisse Aspekte beachtet werden, wie Lehrpersonen darauf besser vorzubereiten, Unterrichtsgestaltungen oder Fortbildungen für Lehrpersonen vor Einführung des Curriculums.
<b>Evidenzgrad (1-4): 3 mäßig</b>					

Cortright, R N et al. 2013, Higher levels of intrinsic motivation are related to higher levels of class performance for male but not for female students, Adv Physiol Educ vol. 37, pp. 227-232.

	Fragen	ja	nein	weiß nicht	Anmerkungen
1.	Why was the study done?	x			Der Zweck der Untersuchung ist es, mittels IMI das Interesse, den Spaßfaktor, Auswahlmöglichkeiten und die wahrgenommene Kompetenz während des Unterrichts von Studierenden abzufragen.
2.	What is the sample size?	x			Es wurden 46 Studierende befragt.
3.	Are the instruments of the major variables valid and reliable?	x			Der IMI (intrinsic motivation inventory) ist valide und reliabel.
4.	How were the data analyzed?	x			Mittels deskriptiver Statistik wurden die Ergebnisse analysiert (t-test,

					cohen's d)
5.	Were there any untoward events during the study?		x		Keine Ausfallrate. Studienteilnehmende sind klar aufgelistet.
6.	How do the results fit with previous research in the area?	x			Es ist ausreichend Literatur zu diesem Themengebiet angegeben.
7.	What does this research mean for clinical practice?				Die Ergebnisse liefern Daten für zukünftige Klassenaktivitäten und neuen Bildungsreformen. Aufgrund der geringen Stichprobe sollten weitere Erhebungen stattfinden.
<b>Evidenzgrad (1-4): 3 mäßig</b>					

Hallin K 2014, Nursing students at a university - a study about learning style preferences, Nurse Educ Today, 34(12):1443-9.

	Fragen	ja	nein	weiß nicht	Anmerkungen
1.	Why was the study done?	x			Das Ziel der Studie ist es die unterschiedlichen Lernpräferenzen und persönliche Charaktere von Studierenden aufzuzeigen.
2.	What is the sample size?	x			263 Krankenpflege-studierende
3.	Are the instruments of the major variables valid and reliable?	x			PEPS (Productivity Environmental Preference Survey) Fragebogen; valide und reliabel; Fragebogen über persönliche Charakteristiken

4.	How were the data analyzed?	x			Mittels SPSS (Statistical Package for Social Sciences), Signifikanzlevel $p < 0,05$ , mittels deskriptiver Statistik werden Charaktere der Stichprobe analysiert, mittels Inferenzstatistik werden Gruppenunterschiede und –ähnlichkeiten getestet, nominale Daten mittels Pearson Chi-square test, The Mann-Whitney U-test, kruskal-Wallis test um ordinale, intervale und rationelle Daten zu vergleichen.
5.	Were there any untoward events during the study?		x		-
6.	How do the results fit with previous research in the area?	x			Es wird mit anderer Literatur verglichen.
7.	What does this research mean for clinical practice?	x			Studie gibt Empfehlungen für die Praxis und weitere Forschung
<b>Evidenzgrad (1-4): 4 hoch</b>					

James, S, D'Amore, A & Thomas, T 2011, Learning preferences of first year nursing and midwifery students: Utilising VARK, Nurse Education Today, vol. 31, pp. 417-423.

	Fragen	ja	nein	weiß nicht	Anmerkungen
1.	Why was the study done?	x			Die Studie untersucht die Lernstile von Studierenden im ersten Semester für Gesundheits- und Krankenpflegeausb

					ildung und Geburtshilfe an zwei verschiedenen Universitäten. Der Fokus liegt dabei auf die unterschiedlichen Charakteristiken bezogen auf Herkunft, Sprache, Vorkenntnisse, Alter, Geschlecht und Vorerfahrung im Gesundheitsbereich.
2.	What is the sample size?	x			n=334 Stichprobe ist ausreichend
3.	Are the instruments of the major variables valid and reliable?	x			VARK Fragebogen. Validität und Reliabilität gegeben
4.	How were the data analyzed?	x			Deskriptive Auswertung mittels GraphPad Prism version for Windows, statistical tests (Student's t-test, one-way ANOVA mit Tukey's post-hoc-test), Darstellung der Ergebnisse in %, p Wert, SD.
5.	Were there any untoward events during the study?	x			Antwortrate liegt bei 77,9% von 443 Studierenden, elf wurden ausgeschlossen wegen mangelnder Antworten
6.	How do the results fit with previous research in the area?	x			In der Einleitung wird mit genügend Literatur verglichen und auf die Fragestellung hingeführt.
7.	What does this research mean for clinical practice?	x			Lehrpersonen können das Lernverhalten ihrer Studierenden beeinflussen, indem sie bereits

					zu Beginn eine Lerntypenbestimmung durchführen und sie auf ihre bevorzugten Lernstile sensibilisieren. Die Unterrichtsgestaltung kann daraufhin angepasst werden.
	<b>Evidenzgrad (1-4): 4 hoch</b>				

Kaplan, H & Assor, A 2012, Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program, Soc Psychol Educ, Vol. 15:2, 251-269.

	Fragen	ja	nein	weiß nicht	Anmerkungen
1.	Why was the study done?	x			Die Studie wird durchgeführt, um festzustellen ob sich positive und negative Gefühle im Klassenzimmer, sowie das Aggressionslevel und der Dialog zwischen Studierende und Lehrpersonen verändert hat, nachdem ein zweijähriges Programm (ASIT Dialog) an der Schule implementiert wurde.
2.	What is the sample size?	x			n=420 Studierende werden befragt
3.	Are the instruments of the major variables valid and reliable?	x			Varibalen werden definiert und basieren auf einem theoretischen Rahmen; die interne Konsistenz wird mit Cronbach's Alpha dargestellt; der Fragebogen ist valide und reliabel

4.	How were the data analyzed?	x			Mit dem Korrelationskoeffizient nach Pearson werden die Daten statistisch ausgewertet. Pre- und Posttest werden mit t-Test miteinander verglichen. Signifikanzlevel $p=0,005$ . Kovarianzanalyse (ANCOVA) wird für sozio-emotionale Indikatoren verwendet.
5.	Were there any untoward events during the study?			-	Es ist nicht aufgelistet wie viele Lehrpersonen pro Schule am Programm teilnehmen.
6.	How do the results fit with previous research in the area?	x			Literaturrecherche wurde durchgeführt und Verbindungen zu theoretischen Grundlagen geknüpft (SDT und Buber's Philosophy). Es gibt wenig Literatur zu diesem Thema.
7.	What does this research mean for clinical practice?	x			Zukünftig soll das Programm bereits von Beginn einer Lehrkarriere angewendet werden, damit Methoden des ASIT Dialoges verinnerlicht werden. Ein Umlernen von Verhaltensmustern im Bezug auf Kommunikation und dem Verhalten gegenüber seinen Studierenden ist schwierig, aber durchführbar.
<b>Evidenzgrad (1-4): 4 hoch</b>					

Kharb, B et al. 2013, The Learning Styles and the Preferred Teaching-Learning Strategies of First Year Medical Students, Journal of Clinical and Diagnostic Research, Vol. 7, no. 6, pp. 1089-1092.

	Fragen	ja	nein	weiß nicht	Anmerkungen
1.	Why was the study done?	x			Das Ziel der Untersuchung war die Lernpräferenzen von Medizinstudenten und Medizinstudentinnen im ersten Semester zu erheben, um die geeignetsten Lernmethoden für sie anzuwenden.
2.	What is the sample size?	x			n=100; für eine quantitative Studie mittelmäßig große Stichprobe
3.	Are the instruments of the major variables valid and reliable?	x			VARK Fragebogen, Validität und Reliabilität ist gegeben
4.	How were the data analyzed?	x			Deskriptive Statistik wurde angewendet um die Ergebnisse auszuwerten (t-test, Pearson's Correlation Co-efficient)
5.	Were there any untoward events during the study?		x		-
6.	How do the results fit with previous research in the area?	x			Es wird ausreichend Vergleichsliteratur angegeben.
7.	What does this research mean for clinical practice?	x			Zukünftig sollen sich Lehrpersonen den unterschiedlichen Lernstilen bewusst werden und ihre Unterrichtsmethoden besser

					darauf abstimmen. Durch angepasste Unterrichtsmethoden, könnten sich Lernergebnisse verbessern und sich eine effektivere Lernumgebung gestalten.
<b>Evidenzgrad (1-4): 3 mäßig</b>					

Kusurkar, R A et al. 2012, How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis, Adv in Health Sci Educ, 18(1): 57–69.

	Fragen	ja	nein	weiß nicht	Anmerkungen
1.	Why was the study done?	x			Die Lücke ist, dass nur wenige Studien betreffend der Motivation und ihre Auswirkung auf das Lernverhalten und der akademischen Leistung in medizinischen Ausbildungen vorhanden sind. Die Studie untersucht den Einfluss von Motivation und akademischer Leistung und ermittelt den Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Studierenden.
2.	What is the sample size?	x			n=383 Studierende; die Stichprobe ist aussagekräftig; Frauen n=273, Männer n=110. Die Gendercharakteristiken sind ähnlich mit zu der Gesamtpopulation und sind damit vergleichbar.

3.	Are the instruments of the major variables valid and reliable?	x			Variablen sind definiert. Die Erhebungsinstrumente sind valide und reliabel. Fragebogen zur Erhebung persönlicher Daten; Academic Motivation Scale (AMS) misst die Qualität der Motivation; Revised Study Process Questionnaire-2 Factors (R-SPQ-2F) misst die Lernstrategien
4.	How were the data analyzed?	x			Mittels SPSS version 15.0, SEM (Structural Equation Modelling analysis), Chi-square goodness of fit Test ( $>0,05$ ), Comparison of Fit Index (CFI $>0,09$ ) und Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA $<0,05$ ) werden die Daten analysiert
5.	Were there any untoward events during the study?		x		81 Studierende werden ausgeschlossen weil sie sich in einer Zwischenphase ihres Studium befinden und dadurch die Kriterien nicht erfüllen.
6.	How do the results fit with previous research in the area?	x			Es wurde eine Literaturrecherche durchgeführt. Aufgrund der Lücke gibt es kaum vergleichbare Studienergebnisse. Die gefundenen Ergebnisse sind mit anderen Studienergebnissen aus der

					generellen Bildung vergleichbar.
7.	What does this research mean for clinical practice?	x			Relevant für die Praxis. In der Ausbildung im medizinischen und im pflegerischen Bereich soll zukünftig Forschung betrieben werden.
<b>Evidenzgrad (1-4): 4 hoch</b>					

Nie, Y & Lau, S 2009, Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective, Contemporary Educational Psychology, vol. 34, pp. 185-194.

	Fragen	ja	nein	weiß nicht	Anmerkungen
1.	Why was the study done?	x			Die Studie untersucht wie sich Fürsorglichkeit und kontrolliertes Verhalten durch die Lehrperson im Klassenzimmer auf das Engagement, Fehlverhalten und Zufriedenheit von Schülerinnen und Schüler auswirkt.
2.	What is the sample size?	x			Aussagekräftige Stichprobe von n= 3196 Studierenden
3.	Are the instruments of the major variables valid and reliable?	x			Interne Konsistenz wird mit Cronbach's alpha gemessen. Die Interrater Reliabilität ist angegeben.
4.	How were the data analyzed?	x			CFA (confirmatory factor analysis) wird als Faktorenanalyse verwendet.
5.	Were there any untoward events during the study?		x		-

6.	How do the results fit with previous research in the area?	x			Zuvor wurde eine umfangreiche Literaturrecherche durchgeführt. Der theoretische Rahmen basiert auf der SDT.
7.	What does this research mean for clinical practice?	x			Der Zweck der Studie ist wichtig und weist valide und reliable Ergebnisse für die Praxis auf.
<b>Evidenzgrad (1-4): 4 hoch</b>					

Sosic-Vasic Z et al. 2015, The impact of motivation and teachers' autonomy support on children's executive functions, Department for Psychiatry and Psychotherapy University Clinic of Ulm, *Frontiers in Psychology*, vol. 6, Article 146, pp. 1-12.

	Fragen	ja	nein	weiß nicht	Anmerkungen
1.	Why was the study done?	x			In der Einleitung wird erläutert, warum die Untersuchung durchgeführt wird. Die Studie untersucht das Zusammenspiel zwischen der ausführenden Funktion beim Lernen, der Motivation und der zur Selbstständigkeit führenden Unterstützung von Lehrpersonen im schulischen Kontext.
2.	What is the sample size?	x			n=208 Schülerinnen und Schüler; n= 150 Lehrpersonen; ausreichend große Stichprobe
3.	Are the instruments of the major variables valid and reliable?	x			Es werden reliable und valide Instrumente eingesetzt (The

					Dots task, The Eriksen flanker tests, self regulation questionnaire SRQ-A, the problems in school questionnaire)
4.	How were the data analyzed?	x			Mit ANOVAs, SPSS und linear gemischten Modellen wurden die Daten analysiert.
5.	Were there any untoward events during the study?		x		-
6.	How do the results fit with previous research in the area?	x			In der Einleitung wird ausreichend Bezug auf vergangene Literatur genommen.
7.	What does this research mean for clinical practice?	x			Die Studie liefert aussagekräftige Ergebnisse für die Praxis.
	<b>Evidenzgrad (1-4): 4 hoch</b>				

### Systematic Reviews: Bewertung mit AMSTAR Systematic Review (Shea et al 2007)

Kusurkar, R A et al. 2012, Have Motivation Theories Guided the Development and Reform of Medical Education Curricula? A Review of the Literature, Acad Med, vol.87, no.6, pp. 735-743.

	Fragen	ja	nein	nicht beantwortbar	nicht zutreffend	Anmerkungen
1.	Was an „a priori“ design provided?	x				S. 736
2.	Was there duplicate study selection and data extraction?	x				S. 736
3.	Was a comprehensive literature search performed?	x				S: 736

4.	Was the status of publication (i.e. grey literature) used as an inclusion criterion?		x			S. 741
5.	Was a list of studies (included and excluded) provided?		x			
6.	Were the characteristics of the included studies provided?		x			
7.	Was the scientific quality of the included studies assessed and documented?		x			
8.	Was the scientific quality of the included studies used appropriately in formulating conclusions?			x		
9.	Were the methods used to combine the findings of studies appropriate?			x		
10.	Was the likelihood of publication bias assessed?		x			
11.	Was the conflict of interest stated?				x	
<b>Evidenzgrad (1-4): 2 gering</b>						

Kusurkar, R A et al. 2011, Motivation as an independent and a dependent variable in medical education: A review of the literature, Medical Teacher, 33:e242-e262.

	Fragen	ja	nein	nicht beantwortbar	nicht zutreffend	Anmerkungen
1.	Was an „a priori“ design provided?	x				
2.	Was there duplicate study selection and data extraction?	x				S. 244; Ein- und Ausschlusskriterien sind aufgelistet; alle Autoren stimmen über ausgewählte Studien, Analyse und Ergebnisse überein
3.	Was a comprehensive literature search performed?	x				S. 244
4.	Was the status of publication (i.e. grey literature) used as an inclusion criterion?	x				

5.	Was a list of studies (included and excluded) provided?	x				Im Anhang
6.	Were the characteristics of the included studies provided?		x			Wird nicht genau aufgelistet, nur Ziele, Ergebnisse und Studientyp
7.	Was the scientific quality of the included studies assessed and documented?		x			
8.	Was the scientific quality of the included studies used appropriately in formulating conclusions?			x		Teilweise in der Diskussion
9.	Were the methods used to combine the findings of studies appropriate?		x			
10.	Was the likelihood of publication bias assessed?		x			
11.	Was the conflict of interest stated?				x	
<b>Evidenzgrad (1-4): 3 mäßig</b>						

## Anhang 5: Ergebnisse der eingeschlossenen Studien

Autor, Jahr & Land	Ziel & Zweck	Design, Stichprobe & Setting	Instrument & Methode	Ergebnisse	Stärken & Schwächen
<p><b>Autor:</b> Alkhasawneh, E 2012 Nurse Education Today 33, 1546-1549</p> <p><b>Land:</b> Jordan</p>	<p><b>Ziel &amp; Zweck:</b> Das Ziel der Studie ist es die unterschiedlichen Lernstile von auszubildenden Krankenpflege-studierenden in drei verschiedenen Unterrichtsstufen zu ermitteln.</p>	<p><b>Design:</b> Quantitative Querschnittstudie</p> <p><b>Stichprobe:</b> n=197 55% weiblich 45% männlich</p> <p><b>Setting:</b> Universität Klassen-zimmer</p>	<p><b>Erhebungsmethode:</b> Fragebogen für persönliche Daten VARK Fragebogen</p>	<p><b>Ergebnisse:</b> 55% multimodale Lernstile, davon 60% kinästhetisch in Kombination mit anderen Lernstilen veranlagt, 24% visuell 45% unimodale Lernstile Im dritten Ausbildungsjahr werden kinästhetische Unterrichtsmethoden bevorzugt (p&lt;0,01). im ersten Ausbildungsjahr sind visuelle Lernstile vorrangig (p&lt;0,01).</p>	<p><b>Stärken:</b> Instrument ist valide und reliabel Unterschiedliche Ausbildungsstufen werden erhoben</p> <p><b>Schwächen:</b> Geringe Studierendenzahl in den ersten beiden Ausbildungsstufen 13% im ersten und 10% im zweiten Ausbildungsjahr.</p>
<p><b>Autor:</b> Berge, M, E et al. 2012 Journal of Dental Education, Vol. 77. No. 5</p> <p><b>Land:</b> Norwegen</p>	<p><b>Ziel &amp; Zweck:</b> Erfassung der Zufriedenheit von Studierenden nach Einführung eines ganzheitlichen Curriculums. Vergleich zwischen Studierenden eines alten Curriculums mit jenen eines neuen.</p>	<p><b>Design:</b> Quantitative Längsschnittstudie</p> <p><b>Stichprobe:</b> n=33, n=36</p> <p><b>Setting:</b> Universität</p>	<p><b>Erhebungsmethode:</b> Fragebogen</p>	<p><b>Ergebnisse:</b> Ergebnisse widerlegen die Hypothese, dass Studierende zufriedener mit ganzheitlichen Unterrichtsformen sind 50% der Studierenden sind der Meinung, dass Lehrpersonen zu wenig über ganzheitliche Unterrichtsge-</p>	<p><b>Stärken:</b> Vergleich zwischen alten und neu eingeführtem Curriculum</p> <p><b>Schwächen:</b> Stichprobe zu klein (2000 n=33, 2003 n=36)</p>

				staltung wissen	
<p><b>Autor:</b> Cortright, R N et al. 2013  Adv Physiol Educ 37:227-232</p> <p><b>Land:</b>   Detroit, Michigan</p>	<p><b>Ziel &amp; Zweck:</b> Der Zweck der Untersuchung ist es, mittels IMI das Interesse, den Spaßfaktor, Auswahlmöglich- keiten und die wahrgenomme- ne Kompetenz während des Unterrichts von Studierenden abzufragen.</p>	<p><b>Design:</b> Quantitative Querschnitt- studie</p> <p><b>Stichprobe:</b> n=46 Studierende</p> <p><b>Setting:</b> Schule</p>	<p><b>Erhebungsmethode:</b> IMI (intrinsic motivation inventory)</p>	<p><b>Ergebnisse:</b> Auf der Skala für Interesse und Spaßfaktor bei weiblichen und männlichen Studierenden ergibt sich ein signifikanter (<math>P &lt; 0,05</math>) Anstieg 3,9% in Bezug auf die Abschlussnoten.  Jungs zeigen in allen drei Bereichen (Spaß, Kompetenz, Auswahl) eine positive Beziehung bezogen auf die Klassenleistung, Mädchen nur bei Kompetenz (<math>p &lt; 0,05</math>).</p>	<p><b>Stärken:</b> Verwendung von IMI, valides und reliables Messinstrume- nt.  Ergebnisse liefern aussagekräftig- e Daten für praktische Unterrichte.  Schwächen:  Zu kleine Stichprobe.</p>
<p><b>Autor:</b> Hallin K 2014  Nurse Educ Today, 34(12):1443- 9</p> <p><b>Land:</b> Schweden</p>	<p><b>Ziel &amp; Zweck:</b> Das Ziel der Studie ist es die unterschied- lichen Lernpräferen- zen und persönliche Charaktere von Studierenden aufzuzeigen.</p>	<p><b>Design:</b> Quantitative Querschnitts- studie (Pilotstudie)</p> <p><b>Stichprobe:</b> n= 263 Kranken- pflegestudie- nde  w=209  m=54</p> <p><b>Setting:</b> Universität</p>	<p><b>Erhebungsmethode:</b> PEPS Fragebogen  Fragebogen über persönliche Charakter- istiken</p>	<p><b>Ergebnisse:</b> 66% arbeiten gerne in Gruppen  40% haben gerne eine Lehrperson anwesend  31% auditiv 30% taktil 28% kinästhetisch  8% visuell  16% hohe Motivation  9% hohe Eigenverantwor- tung  Frauen sind mehr motiviert als Männer (<math>p &lt; 0,005</math>), bevorzugen mehr Strukturen (<math>p &lt; 0,004</math>), mehr auditativ</p>	<p><b>Stärken:</b> Reliabler und valider Fragebogen  Hohe Antwortrate (88,9%)  Zwei unterschied- liche Kampuse- mit Studierenden derselben Ausbildungs- stufe</p> <p><b>Schwächen:</b> Untersuchung findet an einer ländlichen Universität statt, unterschied- liche Universitäten zur Generali- sierung notwendig  Unterschied-</p>

				( $p < 0,008$ ), taktile ( $p < 0,027$ ) und kinästhetisch ( $p < 0,010$ )	liche Ausbildungsstufen erforderlich  Als Pilotstudie dienen die Ergebnisse für weitere Forschungszwecke.
<p><b>Autor:</b> James, S, D'Amore, A &amp; Thomas, T 2011  Nurse Education Today, vol. 31, pp. 417-423.</p> <p><b>Land:</b> Australia</p>	<p><b>Ziel &amp; Zweck:</b> untersucht Lernstile von Studierenden im ersten Semester für Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung und Geburtshilfe Fokus liegt auf unterschiedlichen Charakteristiken (Herkunft, Sprache, Vorkenntnisse, Alter, Geschlecht, Vorerfahrung im Gesundheitsbereich)</p>	<p><b>Design:</b> Quantitative Querschnittstudie</p> <p><b>Stichprobe:</b> N=334 Studierende</p> <p><b>Setting:</b> ländliche Universität (Ballarat) städtische Universität (Melbourne)</p>	<p><b>Erhebungsmethode:</b> VARK Fragebogen</p>	<p><b>Ergebnisse:</b> 56,3% quadrimodal 21,3% unimodal 11,7% bimodal 10,8% trimodal  kinästhetische Komponente am meisten ausgeprägt mit 31,7%  am wenigsten ausgeprägt ist der auditive Lernstil mit 22,3%  städtische Befragte sind eher multimodal als ländlich Befragte (60% vs 55%)</p>	<p><b>Stärken:</b> Eine Stärke der Studie ist die Teilnehmerzahl (n=334). Vergleich mit VARK Onlinebefragung (n=59869) Fokus liegt auf unterschiedlichen Charakteristiken.</p> <p><b>Schwächen:</b> unterschiedlichen Gruppengrößen in den verschiedenen Kategorien</p>
<p><b>Autor:</b> Kaplan, H &amp; Assor, A 2012  Soc Psychol Educ, Vol. 15:2, 251-269</p> <p><b>Land:</b> Israel</p>	<p><b>Ziel &amp; Zweck:</b> Das Ziel der Studie ist es, festzustellen wie und ob sich positive und negative Gefühle im Klassenzimmer und der Dialog zwischen Studierende und Lehrpersonen verändert hat, nachdem ein zweijähriges Programm (ASIT Dialog) an der Schule implementiert wurde.</p>	<p><b>Design:</b> Quantitative Längsschnittstudie</p> <p><b>Stichprobe:</b> n=420 Studierende</p> <p><b>Setting:</b> Schule</p>	<p><b>Erhebungsmethode:</b> Fragebogen mit vier-point Likertskala  Beinhaltet sieben Variablen zu sozio-emotionalen und selbstbestimmten unterstützenden Lehrpersonen Studierenden Dialogen</p>	<p><b>Ergebnisse:</b> Studierende zeigen mehr positive (<math>p &lt; 0,01</math>) und weniger negative (<math>p &lt; 0,01</math>) Gefühle sowie weniger aggressives Verhalten (<math>p &lt; 0,01</math>) nach Implementierung des Programmes.  Nur einer der drei Indikatoren bezüglich der Gesprächsführung zeigt signifikante Ergebnisse.</p>	<p><b>Stärken:</b> Pre- und Posttest Liefert aussagekräftige Ergebnisse für die Praxis</p> <p><b>Schwächen:</b> Keine Kontrollgruppe Lehrpersonenanzahl erhöhen Breitere Altersgruppen der Studierenden</p>

				(relevanz-fokussierter Dialog $p < 0,004$ ).	
<p><b>Autor:</b> Kharb, B et al. 2013 Journal of clinical and diagnostic research, Vol 7(6):1089-1092</p> <p><b>Land:</b> Uttar Pradesh, India</p>	<p><b>Ziel &amp; Zweck:</b> Lernpräferenzen von Medizinstudenten und Medizinstudentinnen im ersten Semester zu erheben, um geeignete Lernmethoden anzuwenden.</p>	<p><b>Design:</b> Quantitative Querschnittstudie</p> <p><b>Stichprobe:</b> n=100 Studierende</p> <p><b>Setting:</b> Schule für medizinische Wissenschaft und Forschung an der Sharda Universität</p>	<p><b>Erhebungsmethode:</b> VARK Fragebogen</p>	<p><b>Ergebnisse:</b> 61% haben multimodale Lernstile, davon sind 41% bimodal, 39% lernen unimodal. 27% bevorzugen kinästhetische Lernstile 7% visuelle 4% auditive 2% lesen und schreiben lieber Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Frauen und Männern. Frauen bevorzugen auditives Lernen (<math>p &lt; 0,13</math>) Männer bevorzugen kinästhetisches Lernen (<math>p &lt; 0,05</math>) praktische Unterrichtsmethoden mit 39% stehen an erster Stelle</p>	<p><b>Stärken:</b> Ergebnisse gut und verständlich aufgelistet Lernstile sind Länderabhängig und sollten deshalb für eine Gruppe immer neu eruiert werden</p> <p><b>Schwächen:</b> zu kleine Stichprobe, nicht generalisierbar</p>
<p><b>Autor:</b> Kusurkar, R A et al. 2012 Adv in Helath Sci Educ, 18(1): 57-69</p> <p><b>Land:</b> Niederlande, Amsterdam</p>	<p><b>Ziel &amp; Zweck:</b> Die Studie untersucht den Einfluss von Motivation und akademischer Leistung und ermittelt den Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Studierenden in medizinischen Ausbildungen.</p>	<p><b>Design:</b> Quantitative Querschnittstudie</p> <p><b>Stichprobe:</b> n=383</p> <p><b>Setting:</b> Universität</p>	<p><b>Erhebungsmethode:</b> Fragebogen zur Erhebung persönlicher Daten Academic Motivation Scale (AMS), Cronbach's alpha 0,63 – 0,86 Revised Study Process Questionnaire-2 Factors (R-</p>	<p><b>Ergebnisse:</b> Selbstbestimmte Motivation korreliert positiv mit guten Lernstrategien, welche mehr Lernaufwand benötigen und zu besseren Noten führen (<math>p &lt; 0,01</math>). Gut begründet ist der positive Zusammenhang zwischen relativer</p>	<p><b>Stärken:</b> Valide und reliable Instrumente</p> <p><b>Schwächen:</b> Niedrige Antwortrate (26,6%) Untersuchung wird nur an einer Universität durchgeführt</p>

			SPQ-2F), Cronbach's alpha 0,57 – 0,72	selbstbe- stimmter Motivation (RAM) und guten Lernstrategien ( $p < 0,001$ ).  Weibliche Studierende haben eine höhere selbstbestimmte oder intrinsische Motivation und eine niedrigere kontrollierte oder extrinsische Motivation als männliche Studierende ( $p < 0,001$ ).	
<b>Autor:</b> Kusurkar, R A et al. 2012  Academic Medicine, Vol.87, No. 6  <b>Land:</b> Amsterdam, Niederlande	<b>Ziel &amp; Zweck:</b> Die Schulpsycholog ie zeigt auf, dass Lernprozesse mit kognitiven, affektiven oder motivationalen und metakognitiven Regulationen zusammenhän gen. Alle drei Dimensionen sollen Curriculumsent wickler anleiten eine konstruktive Lernumgebung zu gestalten. Autoren untersuchen, ob die Motivation von Studierenden die Curriculumsent wicklung beeinflusst.	<b>Design:</b> Systema- tische Übersichts- arbeit	<b>Erhebungsmethode:</b> Autoren durchsuchten die Literatur in Bezug auf Motivation- theorien im Bildungs- und Curriculums- kontext.	<b>Ergebnisse:</b> Motivation leitet den Lernprozess und beeinflusst die Leistung von Studierenden. Demnach sollen zukünftig in der Curriculums- entwicklung einige Faktoren wie motivationsförde rende Unterrichte, integratives Unterrichten und die Kommunikations fördernde Unterrichts- methoden berücksichtigt werden.	<b>Stärken:</b> Es wurde eine ausführliche Literatur- recherche durchgeführt und die Ergebnisse dargestellt.  <b>Schwächen:</b> Es wurden die inkludierten und exkludierten Studien nicht aufgelistet und keine Charakteris- tiken über Studiendesign s angeführt.
<b>Autor:</b> Kusurkar, R A et al. 2011	<b>Ziel &amp; Zweck:</b> Wie beschreibt die Literatur die abhängige und	<b>Design:</b> Systema- tische Übersichts-	<b>Erhebungsmethode:</b> Autoren durchsuchten	<b>Ergebnisse:</b> 460 Treffer, davon 56 Artikel inkludiert	<b>Stärken:</b> Es wurde eine ausführliche Literatur-

<p>Medical Teacher, 33:e242-e262</p> <p><b>Land:</b> Niederlande</p>	<p>unabhängige Variable der Motivation und wie kann Motivation in Ausbildungen nützlich eingesetzt werden um Abläufe vorherzusehen, zu verstehen und Ergebnisse zu verbessern.</p>	<p>arbeit</p>	<p>Datenbanken (PubMed, PsycINFO, ERIC) in Bezug auf Motivation.</p> <p>Suchwörter sind aufgelistet.</p> <p>Ein- und Ausschlusskriterien angegeben</p>	<p>Abhängige Variablen wie Alter, Geschlecht, Persönlichkeit, sozioökonomischer Status sind nicht veränderbar.</p> <p>Unabhängige Variablen betreffen das Lernen, Verhalten oder die Leistung und sind veränderbar.</p> <p>Motivation ist beeinflussbar. Die SDT ist die Basis der intrinsischen Motivation und ist im Bereich für medizinische Ausbildungen gut einsetzbar.</p> <p>Ergebnisse liefern Empfehlungen für den praktischen Unterricht.</p>	<p>recherche durchgeführt und die Ergebnisse dargestellt.</p> <p><b>Schwächen:</b></p> <p>Es wurden die inkludierten und exkludierten Studien nicht aufgelistet und keine Charakteristiken über Studiendesigns angeführt.</p>
<p><b>Autor:</b></p> <p>Modell, HI, DeMiero, FG &amp; Rose L 2009</p> <p>Adv Physiol Educ 33:37-45, 2009</p> <p><b>Land:</b></p> <p>Seattle, Washington</p>	<p><b>Ziel:</b></p> <p>Einzelne methodische Schritte im Unterricht aufzuzeigen, um eine unterstützende Lerngemeinschaft innerhalb eines Klassenzimmers zu gestalten, und eine sichere Lernumgebung zu schaffen.</p>	<p><b>Design:</b></p> <p>Qualitative Pilotstudie</p> <p><b>Stichprobe:</b></p> <p>115 Studierende</p> <p><b>Setting:</b></p> <p>Klassenzimmer, Universität</p>	<p><b>Methode:</b></p> <p>Mittels Kommentarkarten werden die durchgeführten Methoden im Unterricht, am Ende der Stunde, von Studierenden schriftlich bewertet. Die Resultate werden vom Forschungsteam zusammengefasst und ausgewertet.</p>	<p><b>Ergebnisse:</b></p> <p>Studierende argumentieren, dass die angewandten Methoden im Unterricht eine unterstützende Lerngemeinschaft fördern, Stress reduziert wird, der Spaßfaktor steigt und sich durch die Auflockerung im Unterricht die Energie wieder auflade. Positiv zeigt sich die vermehrte Mitarbeit und Anteilnahme an Diskussionen.</p>	<p><b>Stärken:</b></p> <p>Es werden Methoden für den praktischen Unterricht angewendet, welche durch die Studierenden positiv bewertet werden.</p> <p><b>Schwächen:</b></p> <p>Es handelt sich um eine Pilotstudie, die Ergebnisse müssen mit Abstand betrachtet werden.</p>

<p><b>Autor:</b> Nie, Y &amp; Lau, S 2009 Contemporary Educational Psychology, vol. 34, 185-194</p> <p><b>Land:</b> Singapur</p>	<p><b>Ziel &amp; Zweck:</b> Die Studie untersucht wie sich Fürsorglichkeit und kontrolliertes Verhalten durch die Lehrperson im Klassenzimmer auf das Engagement, Fehlverhalten und Zufriedenheit von Schülerinnen und Schüler auswirkt.</p>	<p><b>Design:</b> Quantitative Querschnittstudie</p> <p><b>Stichprobe:</b> N=3196</p> <p><b>Setting:</b> Klasse</p>	<p><b>Erhebungsmethode:</b> Randomisierung wird durchgeführt</p> <p>Gruppe1: Onlinefragebogen mit 5 Punkt Likertskala</p> <p>Gruppe2: berichtet über den Umgang in der Klasse während des Englischunterrichtes (HML=Mehrebenenanalyse)</p>	<p><b>Ergebnisse:</b> Kontrolliertes Verhalten (<math>p &lt; 0,01</math>) und Fürsorglichkeit (<math>p &lt; 0,05</math>) durch Lehrpersonen führt zu einem gesteigerten Engagement.</p> <p>Schüler zeigen ein ausgeprägteres Missverhalten als Schülerinnen (<math>p &lt; 0,01</math>).</p> <p>Klassen mit niedrigem sozioökonomischem Status weisen mehr negatives Verhalten auf (<math>p &lt; 0,05</math>).</p> <p>Schüler sind mit dem Schulleben zufriedener als Schülerinnen (<math>p &lt; 0,01</math>).</p> <p>Fürsorglichkeit korreliert mit der Zufriedenheit (<math>p &lt; 0,05</math>) nicht aber das kontrollierte Verhalten.</p>	<p><b>Stärken:</b> Valide und reliable Ergebnisse. Repräsentative Stichprobe.</p> <p>134Die Befragung wird nur mit Schüler und Schülerinnen derselben Altersgruppe durchgeführt.</p> <p>Zukünftig soll die Befragung in anderen kulturellen Kontexten durchgeführt werden.</p>
<p><b>Autor:</b> Susic-Vasic Z et al. 2015 Frontiers in Psychology, Vol 6, Artikel 146</p> <p><b>Land:</b> Ulm, Deutschland</p>	<p><b>Ziel &amp; Zweck:</b> Getestet werden die Motivationsstile bei Lernenden in Bezug auf ihre ausführende Funktion beim Lernen (Funktion des Arbeitsgedächtnisses, die kognitive Flexibilität, die Hemmung und die Problemlösungsansätze). Getestet wird</p>	<p><b>Design:</b> Quantitative Querschnittstudie</p> <p><b>Stichprobe:</b> n=208 Schülerinnen und Schüler n=150 Lehrpersonen</p> <p><b>Setting:</b> Schule</p>	<p><b>Erhebungsmethode:</b> the dots task, the Eriksen flanker tests, self regulation questionnaire SRQ-A, the problems in school questionnaire</p>	<p><b>Ergebnisse:</b> Hohe intrinsische Motivation geht mit einer geringeren Fehlerquote einher (<math>p &lt; 0,10</math>) und mit einer zur Selbstständigkeit führenden Unterstützung von Lehrpersonen (<math>p &lt; 0,05</math>). Schülerinnen zeigen eine höhere intrinsische</p>	<p><b>Stärken:</b> Ausreichend große Stichprobe, befragt Lernende und Lehrpersonen, verwendet valide und reliable Instrumente</p> <p><b>Schwächen:</b> Keine Längsschnittstudie möglich.</p>

	das Zusammen- spiel der Motivation von Lernenden und der zur Selbstständig- keit führenden Unterstützung von Lehrpersonen.			Motivation als Schüler ( $p < 0,05$ ). Eine reduzierte Fehlerquote geht mit einer zur Selbstständig- keit führenden Unterstützung von Lehrpersonen einher ( $p < 0,05$ ).	
--	--	--	--	---	--

Tabelle 7: Ergebnistabelle der eingeschlossenen Studien