

Grundsätze der Pädagogik in Gesundheitsfachberufen

2.1 Pädagogische Prinzipien – 19

- 2.1.1 Motivation fördern – 19
- 2.1.2 Konzentration und Aktivität fördern – 23
- 2.1.3 Reflexionsfähigkeit fördern – 25
- 2.1.4 Persönlichkeitsentwicklung begleiten – 27

2.2 Lernen und den Lernprozess unterstützen – 28

- 2.2.1 Lerntheorien – 28
- 2.2.2 Das Gehirn – unendliche Lernweiten – 28
- 2.2.3 Lernberatung – 31

2.3 Handlungsorientierter Unterricht – 32

- 2.3.1 Handlungsorientierung und Handlungskompetenz – 32
- 2.3.2 Alles Handlungsorientierung oder was? – 35

2.4 Subjektive Theorien und problembasiertes Lernen – 36

- 2.4.1 Subjektive Theorien – 37
- 2.4.2 Problembasiertes Lernen – 37

2.5 Lernen – ein bunter Strauß an Ansätzen – 41

- 2.5.1 Entdeckendes bzw. exploratives Lernen – 41
- 2.5.2 Service-Lernen – 41
- 2.5.3 Team-basiertes Lernen – 42
- 2.5.4 Beobachtungslernen – Relevanz für die praktische Ausbildung – 43

Literatur – 43

In diesem Kapitel lernen Sie die Grundsätze pädagogischen Handelns kennen. Neben den pädagogischen Prinzipien zur Motivations- (► Abschn. 2.1.1), Konzentrations-, Aktivitäts- (► Abschn. 2.1.2) und Reflexionsfähigkeitsförderung (► Abschn. 2.1.3) erfahren Sie, inwiefern Sie die Persönlichkeitsentwicklung (► Abschn. 2.1.4) der Lernenden begleiten können.

Im Anschluss erfahren Sie, basierend auf den Lerntheorien (► Abschn. 2.2.1) und neurobiologischen Erkenntnissen (► Abschn. 2.2.2), inwiefern Sie das Lernen und den Lernprozess auch im Sinne der Lernberatung (► Abschn. 2.2.3) unterstützen können. Außerdem lernen Sie die Begrifflichkeit Handlungsorientierter Unterricht einzuordnen (► Abschn. 2.3), der das Ziel verfolgt, eine berufliche Handlungskompetenz ausprägen. Neben der Vorstellung der Bedeutung der subjektiven Theorien für die berufliche Bildung lernen Sie die Grundsätze des problembasierenden Lernens kennen (► Abschn. 2.4). Zuletzt wird noch ein Portfolio an diversen Lernansätzen vorgestellt (► Abschn. 2.5). Dabei wird näher auf das entdeckende Lernen, das Service-Lernen, das Team-basierte Lernen und das Beobachtungslernen eingegangen.

Definition

Die **Pädagogik** ist eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Theorie und Praxis der Bildung und Erziehung beschäftigt. Neben dem Begriff der Pädagogik wird die Begrifflichkeit der Erziehungswissenschaft synonym verwendet.

Da bei der Pädagogik zumeist Kinder und Jugendliche im Rahmen der schulischen Bildung angesprochen werden, differenziert das Teilgebiet der Erwachsenenbildung das Teilnehmerklientel. Zu Recht darf die Frage aufgeführt werden, ob in der Erwachsenenbildung überhaupt noch eine Erziehungsleistung zu erbringen und falls ja diese überhaupt möglich ist, da die Erziehung abgeschlossen ist und lediglich Sozialisationsprozesse am Laufen sind.

Der Gegenstand der Pädagogik variiert, so wie die Definitionssetzung unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Strömungen folgt, vom jeweiligen Standpunkt, von dem aus der Begriff der Pädagogik betrachtet wird. So kann z. B. von dem einen Standpunkt die

Zielerreichung und der ordinäre Zweck der Pädagogik im Allgemeinen fokussiert werden, während eine andere Perspektive den Weg hin zu einem zu erbringenden Lernziel wählt. Trotzdem können pädagogische Begrifflichkeiten genannt werden, die für das pädagogische Handeln zentral sind (► Abb. 2.1).

■ Erwachsenenbildung

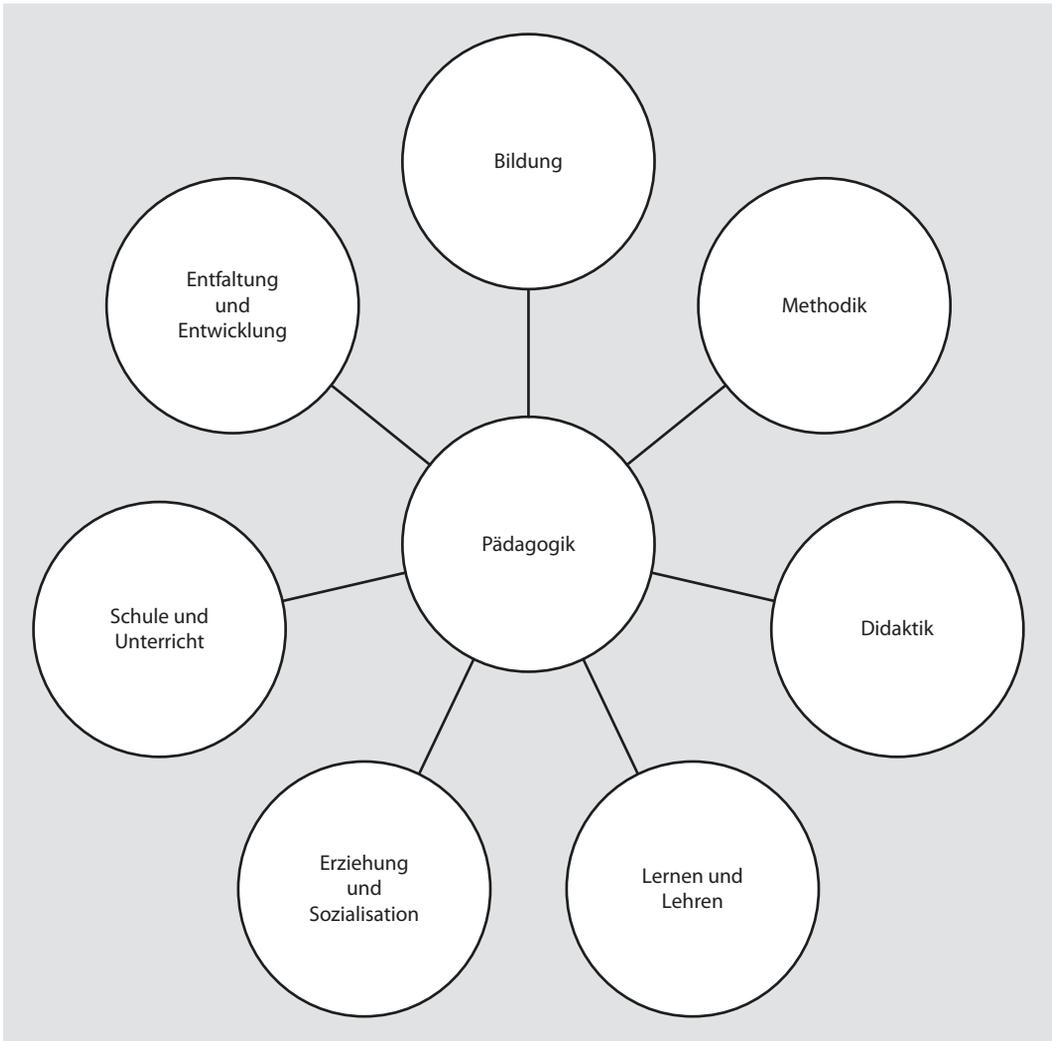
In der Erwachsenenbildung wird ein anderes Lehr-Lernverhalten als im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen gepflegt. Entscheidender Unterschied in der Erwachsenenbildung ist die Freiwilligkeit der Lernenden, da sich diese aktiv und freiwillig für ihre Berufs- oder Studienwahl entschieden haben. Damit einhergehend ist aufgrund des bestehenden Interesses mit einer höheren Motivation für die thematischen Inhalte und das Erreichen des Abschlusses zu rechnen. Um die Motivation aufrecht zu erhalten, sollten u. a. die Lerninhalte auch eine gewisse Viabilität (Nützlichkeit) besitzen.

► **Jeder Lernende ist in der Erwachsenenbildung für sein Denken und Lernen, aber auch für sein Nichtdenken und Nichtlernen selbst verantwortlich.**

In der Erwachsenenbildung kann die Teilnehmerorientierung als Leitprinzip verstanden werden. Lehrende sollten den Lernenden daher ausreichend Partizipationsmöglichkeiten und Potenzial zur Selbststeuerung lassen. Ein lineares Sender-Empfänger-Verhältnis ist demnach nicht erfolgreich (Siebert u. Weber-Frieg 2015: 23).

Lehrende in der Erwachsenenbildung bewegen sich auf dem Kontinuum zwischen Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik hin zur Ermöglichungsdidaktik. Das bedeutet, dass der Lehrende als Lernberater und Lernbegleiter auftritt und lernförderliches Arrangements generiert, die es dem erwachsenen Menschen ermöglichen, einen gelingenden Lernprozess zu durchlaufen. Erwachsenen sollte im Unterricht Raum zum Austausch gegeben werden, da Lernprozesse durch die gegenseitige Interaktion unterstützt werden.

Erwachsene als Lernende blicken auf eine individuelle Lernbiographie zurück, die es im Lehr-Lernarrangement zu berücksichtigen gilt. Lernen muss weniger gelernt werden; vielmehr müssen



■ **Abb. 2.1** Zentrale Begriffe der Pädagogik

bestehende Lernstrategien reflektiert und Impulse für alternative Lernstrategien offeriert werden. Lerninhalte müssen adressatengerecht aufbereitet und zu dem Vorwissen anschlussfähig sein (Siebert u. Weber-Frieg 2015: 23).

und Aktivität der Lernenden zu fördern. Daneben gilt es, die Reflexionsfähigkeit der Lernenden auszubauen und sie bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten.

2.1 Pädagogische Prinzipien

Pädagogen folgen in ihrer Tätigkeit im Lehr-Lernarrangement pädagogischen Prinzipien. So sind sie bemüht, die Motivation sowie die Konzentration

2.1.1 Motivation fördern

Fallbeispiel

Lehrer Lars Schlaf schleppt sich müde in das Lehrerzimmer. Er stöhnt einmal laut auf, bevor er sich gemütlich einen Kaffee macht. Als sie dazukommen

seufzt er: „Ich weiß nicht, wie ich heute den Kurs motivieren soll.“

Was denken Sie? Inwiefern ist ein Lehrer für die Motivation seiner Lernenden verantwortlich?

Definition

Motivation (lat. movere = bewegen wollen) ist das Bestreben, der Motor, der Antrieb, ein Ziel oder einen wünschenswerten Zustand zu erreichen. Motivation ist unverzichtbar für einen zielgerichteten und erfolgreichen Lernprozess.

Nachfolgend werden anhand der von Deci und Ryan sowie der von Heckhausen formulierten Motivationstheorien Tipps und Tricks für die Gestaltung motivationsfördernder Lehr- und Lernprozesse gegeben.

Intrinsische und extrinsische Motivation nach Deci und Ryan

Deci und Ryan differenzieren die intrinsische und die extrinsische Motivation (■ Tab. 2.1). Während die intrinsische Motivation von innen heraus gebildet wird, stößt die extrinsische Motivation von außen an.

Deci und Ryan unterscheiden vier Typen der extrinsischen Motivation (vgl. Deci u. Ryan 1993: 227–228):

- **Externale Regulation:** Motivation wird external mit Belohnung oder Bestrafung gefördert. Die von den Lernenden getätigten Handlungen basieren nicht auf Freiwilligkeit und Autonomie.
- **Introjierte Regulation:** Motivation wird durch interne Anstöße und inneren Druck

gefördert. Hierbei spielt die Selbstachtung eine bedeutende Rolle. Handlungen werden durchgeführt, weil sie „sich gehören“ oder weil man bei Vernachlässigung ein schlechtes Gewissen hätte.

- **Identifizierte Regulation:** Motivation wird durch die persönliche Beimessung einer Sache durchgeführt, weil diese als wichtig oder wertvoll erscheint. Es erfolgt eine Identifikation mit der Sache.
- **Integrierte Regulation:** Motivation durch Integration von Normen, Handlungsstrategien und Zielen. Über die Identifikation hinaus wurden diese bereits in das persönliche Handlungsmuster integriert.

Die intrinsische und die extrinsische Motivation sind allerdings keine Antagonisten. Vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig. Jedoch postulieren Deci und Ryan folgende Aussage: „Wir gehen davon aus, daß [sic!] hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann. Mit anderen Worten: Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen“ (Deci u. Ryan 1993: 233).

Lehrende sollten dahingehend ihre Motivationsstrategien überdenken, da bei ausgeprägter intrinsischer Motivationslage ein Überstrahlen mit extrinsischen Ansätzen zur Förderung der Motivation eine Reduktion des inneren Antriebs zur Folge haben kann.

Eine Förderung der extrinsischen Motivation ist gerade dann sinnvoll, wenn extrinsisch motivierte Verhaltensweisen mit der Zeit von den eigenen Persönlichkeitsstrukturen übernommen werden (Internalisation) und regelrecht in das Individuum

■ **Tab. 2.1** Unterscheidung der intrinsischen und extrinsischen Motivation nach Deci und Ryan (vgl. Deci u. Ryan 1993: 225–226)

Intrinsische Motivation	Extrinsische Motivation
<ul style="list-style-type: none"> – Freudvolles Tun – Interessensbestimmtes Handeln – Keine Konsequenzen (z. B. Belohnung oder Bestrafung) sind notwendig bzw. vorhanden – Basiert auf Neugier, Entdeckungslust, Spontanität und Interesse – Frei von äußerem Druck und inneren Zwängen 	<ul style="list-style-type: none"> – Werden mit instrumenteller Absicht durchgeführt – Konsequenzen (z. B. Belohnung oder Bestrafung) werden in Aussicht gestellt bzw. sind vorhanden – Basiert auf Aufforderung

übergehen (Integration). Lehrende können so mit der Etablierung einer sozial wünschenswerten Lernumgebung extrinsische Anreize setzen, die von der Persönlichkeit allmählich übernommen werden.

Lehrende sollten zur Förderung der Motivation und zur Gestaltung einer motivationsfördernden Lernumgebung folgendes beachten:

- Lehrende sollten weniger auf Kontrolle setzen, da mit zunehmender Kontrolle die intrinsische Motivation untergraben wird.
 - Rückmeldungen sollten darauf abzielen, die Selbstständigkeit und die individuelle Autonomie, z. B. im Rahmen einer Wahlfreiheit, zu fördern.
 - Prinzipiell ist Feedback positiv zu formulieren. Sollte doch negatives Feedback angebracht sein, sollte dies als Herausforderung und als Hilfe zur Förderung der persönlichen Kompetenz dienen, d. h., das Feedback sollte darauf hinzielen, dem Lernenden aufzuweisen, wie er das nächste Mal in einer ähnlichen Situation reagieren könnte, um die Situation besser zu bewältigen.
 - Zur Förderung der intrinsischen Motivation bedarf es eines optimalen Anforderungsniveaus. Aufgaben sollten auf der einen Seite nicht zu leicht und auf der anderen Seite nicht zu schwer sein, sodass mit den derzeitigen Fähigkeiten eine Lösung unter herausfordernden Gesichtspunkten erzielt wird. Das Prinzip der leichten didaktischen Überforderung meint demnach, die Balance zwischen Über- und Unterforderung im Lehr-Lernarrangement und bei Aufgabenstellungen zu berücksichtigen.
 - Lehrende sollten auf die Interessen ihrer Lernenden eingehen und die Neugier berücksichtigen bzw. wecken. Die Lerninhalte sollten für die Lernenden eine Relevanz besitzen.
 - Lehrende sollten als Vorbilder vorangehen. Lernende können sich durch das Wahrnehmen und Beobachten von Verhaltensweisen motivieren lassen und das für sie wichtige Verhalten in die eigenen Persönlichkeitsstrukturen einflechten.
- **Didaktisch sinnvoll ist, unter motivationalen Gesichtspunkten das Kompetenzerleben, die Selbstbestimmtheit und die Eingebundenheit in das soziale Gefüge im**

Kurs zu fördern. Im Lehr-Lernarrangement ist die intrinsische Motivation zu unterstützen. Zudem gilt es, mit extrinsischen Strategien die Motivationslage zu erhalten aber auch Vorsicht vor einer Dezimierung des inneren Antriebs walten zu lassen.

Rubikon-Modell nach Heckhausen

Als Gaius Iulius Caesar, der römische Feldherr, 49 v. Chr. den Rubikon Richtung Süden durchschritt, um in den Bürgerkrieg gegen Gnaeus Pompeius Magnus zu ziehen, ging dies in die Geschichtsbücher ein. Mit der bewaffneten Überquerung des Rubikons wurde der Krieg gegen den römischen Senat erklärt und somit ein Punkt überschritten, ab dem es kein Zurück mehr gab (point of no return).

Das Rubikon-Modell nach Heinz Heckhausen bedient sich dieser Metapher, um den Zustand nach anfänglichem Abwägen einer Situation zu beschreiben, der schließlich überschritten und in einem Durchbruch der Motivation mündet. Heckhausen beschreibt in seinem Rubikon-Modell vier Handlungsphasen (▣ Tab. 2.2) (Bastian 2014).

Lernenden und Lehrenden kann das Rubikon-Modell eine Hilfestellung zur Motivationsförderung liefern. So lohnt es sich, die Phasen des Rubikon-Modells z. B. im Rahmen von Projektarbeiten (► Abschn. 4.3.39) oder bei Gruppenarbeitsphasen (► Abschn. 4.1.2) im Hinterkopf zu behalten, um motivationale Reize zu setzen, die zur sprichwörtlichen Überquerung des Rubikons führen. Während der Phasen 3 bis 4 stehen Lehrende überwiegend beratend zur Seite. Zuvor sind Lernende zur selbständigen Zielformulierung und zu einer realistischen Erstellung eines Plans anzuleiten. Dies kann im Unterricht, aber auch in separaten Lernberatungsgesprächen geschehen (► Abschn. 2.2.3).

Weitere Tipps zur Förderung der Motivation

Lehrende können auf vielfältige weitere Tipps zur Förderung der Motivation zurückgreifen (vgl. Bischoff-Wanner 2003: 173–181; Jakubowski u. Imhof 2012; Marschelke 2012c):

- Bauen Sie eine Beziehung mit Ihren Lernenden auf, da es ohne Beziehung keine Motivation gibt.

■ **Tab. 2.2** Die Phasen des Rubikon-Modells nach Heckhausen inkl. Beispiele für pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten

Phase		Bezeichnung	Pädagogische Unterstützung
1	Abwägen	Lernende wägen die Unterrichtsinhalte bzw. die Themen ab. Sie identifizieren für sich persönlich Interessen, Ziele oder Schwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> – Interesse für das Themengebiet wecken – Den Ursprung des eigenen Interesses transparent machen – Themen facettenreich präsentieren, um möglichst viele Lernenden mit ihren persönlichen Neigungen und Vorlieben abzuholen – Lernenden Freiraum lassen, um eigene Interessen zu identifizieren
Überschreiten des Rubikon oder „Etwas zu seiner Sache machen“			
2	Planen	Lernende erstellen einen Plan zur Erreichung ihrer Ziele z.B. im Rahmen eines Wochenplans und geben somit eine Richtung vor	<ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung bei der Konkretisierung von Zielformulierungen, z. B. anhand des SMART-Modells (► Abschn. 3.2.1) – Beratung zur Erstellung eines „Schlachtplans“, der den Weg zum Ziel realistisch aufzeigt – Ggf. Ergänzung der selbstformulierten Ziele durch die Vorgaben des Lehrplans
3	Handeln	Lernende realisieren ihren Plan zur Zielerreichung	<ul style="list-style-type: none"> – Als Ansprechpartner bei der eigenständigen Bearbeitung zur Seite stehen – Lernumgebung lernförderlich gestalten, z. B. ruhiger Raum, Bereitstellen notwendiger Arbeitsmaterialien – Das Erreichen von Teilzielen honorieren bzw. den Lernenden bei Motivationsflaute helfen, dies zu erkennen – Ggf. Motivation aufrechterhalten
4	Bewerten	Lernende bewerten ihre Handlungen. Es wird ein Resümee für das weitere Handeln gezogen	<ul style="list-style-type: none"> – Raum für Präsentation der Ergebnisse, z. B. im Plenum, geben – Analyse und Beurteilung der Ergebnisse durch weitere Lernende und den Lehrenden – Gemeinsame Schlussfolgerungen für weiteres Handeln ziehen

- Sorgen Sie für Transparenz in Ihrem Unterricht. Stülpen Sie diesen nicht wie eine Käseglocke über die Lernenden, sondern geben Sie Einblick in Struktur, Ablauf, Inhalt und Ziel.
- Unterstützen Sie die Kompetenzentwicklung Ihrer Lernenden. Wertschätzen Sie so bereits bestehende Kompetenzen und signalisieren Sie ihnen auch, dass Sie ihnen darüber hinaus noch mehr, z. B. auch die konkrete Bearbeitung einer Aufgabe, zutrauen.
- Unterstützen Sie die Lernenden dahingehend ein statisches Selbstbild zu verwerfen. Mit einem dynamischen Selbstbild erfahren Lernende durch Bewältigung von Aufgaben, dass Anstrengung und Eigenleistung zielführend und kompetenzfördernd wirken, d. h. Erfahrung von Selbstwirksamkeit zur Motivationssteigerung. Ein statisches Selbstbild kann z. B. mit der Aussage „Ich mag keine Gruppenarbeiten!“ einhergehen. Zur Förderung eines dynamischen Selbstbilds müssen solche Aussagen reflektiert werden, sodass die selbstauferlegten Fesseln abgelegt werden.
- Positive Resonanz vor Lob. Signalisieren Sie Ihren Lernenden Anerkennung, Zuwendung, Interesse, Orientierung und Unterstützung. Hat ein Lernender beispielsweise eine Aufgabe souverän gemeistert, kann statt einem „Gut gemacht“ ein „Wie haben Sie das denn

geschafft?“ helfen, das Selbstbild dynamisch zu stärken. Im Anschluss kann im Rahmen des Feedbacks sachlich aufgezeigt werden, was zufriedenstellend bearbeitet wurde. Fehler sollten im Rahmen eines Feedbacks dennoch präzise benannt werden.

- Legen Sie Wert auf Partizipation. Demnach sollen Sie Lernende stark in das Unterrichtsgeschehen einbinden und ihnen Eigenverantwortlichkeit zugestehen. Dies kann z. B. im Rahmen einer ansprechenden Methodenwahl (z. B. Gruppenpuzzle, ► [Abschn. 4.3.17](#)) erfolgen, die den Lernenden Raum schenkt, sich selbst zu verwirklichen und sich Lerninhalte selbst zu erarbeiten. Mit der Methode des Gruppenpuzzles steigt auch die Verantwortlichkeit gegenüber den anderen Kursmitgliedern, was wiederum die Motivation erhöht.
 - Lernende sollten im Unterrichtsgeschehen Möglichkeiten finden, die persönlichen Interessen, Stärken und Fähigkeiten einzubringen, um diese auszubauen. Unterstützen Sie die Autonomie Ihrer Lernenden, indem Sie ihnen z. B. Wahlmöglichkeiten geben.
 - Lehrende sollten den Lernenden beratend und unterstützend zur Seite stehen.
 - Lehrende sollten für ihr Thema Begeisterung besitzen, bestenfalls springt ein Funke auf die Lernenden über.
 - Sind die Lernenden in einem Flow, sollten Störungen vermieden werden, um das produktive und kreative Tun nicht zu unterbrechen (Csikszentmihalyi 2015).
 - Lehrende sollten mit Überraschungen und Widersprüchen arbeiten. Diese regen die Motivation an, weil ein Problem gelöst sein will.
 - Schaffen Sie ein angenehmes Lehr-Lernklima, in dem sich die Lernenden gerne aufhalten.
- **Lehrende können im Rahmen einer Ermöglichungsdidaktik, die eine optimale Gestaltung der Lernbedingungen vorsieht, die Motivation und somit das Lernen fördern (Bischoff-Wanner 2003). Motivation ist (auch) Aufgabe der Lehrenden.**

2.1.2 Konzentration und Aktivität fördern

Fallbeispiel

Sie hospitieren den Unterricht von Lehrerin Beate Hampel. Im Unterrichtsverlauf bemerkt diese, wie ihr Kurs immer schlapper, passiver und desinteressierter wird. Um den monotonen und trögen Frontalunterricht aufzulockern, fordert sie die Lernenden dazu auf, einbeinig hinzustehen, die Balance zu halten und dabei mit ausgestreckten Armen Kreise in die Luft zu malen. Sie hält das für eine sinnvolle Aktivierung, denn ein bisschen Bewegung hat noch niemandem geschadet. Was denken Sie?

Definition

Konzentration ist die willentliche Bündelung der Aufmerksamkeit und geistigen Tätigkeit auf eine Aufgabe, eine Tätigkeit oder das Erreichen eines Ziels.

Körperliche und kognitive Aktivierung

Mit der Konzentration ist es so eine Sache: Jeder Mensch kann seine Aufmerksamkeit und damit seine Konzentration nämlich nur für einen begrenzten Zeitraum auf etwas richten. Dieser Zeitraum erstreckt sich in der Regel nicht weit über 15 Minuten hinaus. Außerdem kann man Konzentration nicht auf Knopfdruck erzeugen. Auch bündelt nicht alles unserer Aufmerksamkeit.

- » Aufmerksamkeit besteht darin, den Scheinwerfer der Beobachtung auf die Dinge, Ereignisse und Vorgänge zu lenken, die man sucht, und die anderen im Dunkeln zu lassen. (Marschelke 2012d: 680)

Lehrende können zur **Förderung der Konzentration und Aktivität** an folgenden Ankerpunkten arbeiten:

- Aufmerksamkeit generieren, z. B. durch knackige, kognitiv aktivierende Unterrichtseinsteige.
- Vorwissen aktivieren, vorhergehende Unterrichtseinheiten kurz zu Beginn des Unterrichts mittels Wiederholung nochmals ins Gedächtnis rufen.

- Wechsel von Aktivität und Passivität bereits bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen, sodass zum Ende der Konzentrationsspanne (nach ca. 15 Minuten) eine aktive Leistung erfolgt.
- Rückmeldungen von Lehrenden sollten zum Nachdenken animieren, ggf. ergeben sich aus Meldungen der Lernenden weitere Fragen.
- Spontanes Eingreifen bei Konzentrationsverlust, indem auf das bestehende didaktische Know-how zugegriffen wird, z. B. Initiierung einer kurzen Murmelgruppe (► [Abschn. 4.3.31](#)) zur Wiederholung der Inhalte bei sinkender Aufmerksamkeit.
- Variation in der Aufgabenstellung und Methodenwahl, sodass durch die Abwechslung zum einen weniger Langeweile aufkommt und zum anderen unterschiedliche Lernkanäle bestenfalls multiperspektivisch angesprochen werden.
- Mit Widersprüchen und Konflikten arbeiten, z. B. Lesen eines Textes, der Fehler enthält, um so zum Nachdenken anzuregen (► [Abschn. 4.3.14](#)).

Wenn Sie das oben aufgeführte Fallbeispiel betrachten, fällt Ihnen auf, dass die Intention, eine Aktivierung zu schalten, sinnig, die Begründung, die zur Umsetzung führt, allerdings fragwürdig ist. Die Intention einer Aktivierung im Unterricht sollte es sein, die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden zu erhöhen und ein Abdriften in die Passivität in einer reinen Konsumentenhaltung zu vermeiden. Dies darf den Lernenden auch gerne transparent gemacht werden. So könnte z. B. bereits beim Unterrichtsaufbau eine rhythmische Einflechtung von Aktivierungen erfolgen, um die Partizipation der Lernenden im Unterrichtsgeschehen zu erhöhen.

Der Nutzen von Bewegungsförderung im Sinne **körperlicher Aktivität** im Unterrichtsgeschehen gewinnt in der Wissenschaft immer mehr Aufmerksamkeit. Eine körperliche Aktivierung im Unterricht senkt den Stresslevel und steigert die Leistungsfähigkeit (Lückhardt 2015). Dennoch sollte zwingend eine Aktivierung durchgeführt werden, die nicht nur körperlich, sondern darüber hinaus kognitiv aktiviert (Heymann 2015).

Eine **kognitive Aktivierung** setzt Denk- und Problemlösungsprozesse der Lernenden in Gang,

wodurch mittels einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik eine tiefere Verarbeitungstiefe der Wissensinhalte erzielt wird. Eine **kognitive Aktivierung** (vgl. Heymann 2015)

- baut auf dem Vorwissen der Lernenden auf, fördert zugleich aber auch neue Erkenntnisse;
- ist nicht einfach mit dem vorhandenen Wissen direkt zu beantworten, sondern erfordert von den Lernenden vielmehr eine Transferleistung;
- ist nicht mit einer Musterlösung zu bedienen, da es unterschiedliche Wege zum Ziel gibt;
- löst bei den Lernenden einen Konflikt aus, da Informationen im Gegensatz zu vorherigen stehen.

► **Kognitive Aktivierung geht mit der Motivation Hand in Hand. Aktivierungen müssen für den Lernenden schmackhaft sowie sinnhaft und damit motivierend sein. Werden Aktivierungen ohne kognitiven Anspruch durchgeführt, können diese ins Leere laufen. Allerdings wird über die körperliche Aktivität Müdigkeit abgeschüttelt und somit über Umwege mit der Neuschöpfung von Energie auch die Aufmerksamkeit erhöht.**

Praxistipp

Lernenden mit Konzentrationsstörungen kann u. a. folgendes empfohlen werden (vgl. Marschelke 2012b, 2012d):

- (Achtsamkeits-)Meditation erlernen
- Ablenkungen aus der Lernumgebung verbannen, z. B. Fernseher
- Zeitdiebe verbannen, z. B. durch effektives Zeitmanagement im Rahmen eines Wochenlernplans
- Sportliche Betätigung zum Stressabbau und zum Aufbau einer verbesserten Fitness, um Erschöpfungszuständen vorzubeugen
- Situationen aufsuchen, in denen Konzentration mühelos gelingt, um einen spürbaren Effekt des Nutzens der Konzentration zu erfahren, z. B. beim Balancieren

Lernpausen

Definition

Eine **Lernpause** beschreibt eine festgelegte, geplante oder situative Unterbrechung des Lehr-Lernprozesses mit dem Ziel, Erholung, Regeneration und damit die Konzentration zu fördern.

Da Lernen in einem Wechselspiel zwischen Anspannung bzw. Lernen und Entspannung bzw. Ruhen stattfindet, ist es wichtig, Lernpausen im Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Kein Mensch kann acht lange Schulstunden am Tag gleichbleibend konzentriert und aufmerksam arbeiten.

Lernpausen können in festgelegte, geplante und situative unterschieden werden (Sauerwein 2015):

- **Festgelegte Lernpausen** sind von der Bildungseinrichtung bestimmt und dienen der Strukturierung des Unterrichtsalltags. Sie sollen Erholungszeiten und Regeneration zwischen den Unterrichtseinheiten sicherstellen.
- **Geplante Lernpausen** sind von der Lehrperson geplante Pausen, die i. d. R. das Ziel verfolgen, mittels Rhythmisierung des Unterrichts den physiologischen und neurobiologischen Erkenntnissen des Lernens, die für einen regelmäßigen Wechsel zwischen Aktivität und Passivität eintreten, gerecht zu werden. Auch die Initiierung von Auslöschphasen stellt eine geplante Lernpause dar. Bei einer Auslöschphase wird die Erarbeitungsphase gezielt unterbrochen, z. B. durch einen Wechsel der Räumlichkeit oder des Sitzplatzes. Dadurch kann die Aufmerksamkeit erhöht werden. Wurde im Unterricht ein Themenkreis abgeschlossen, bietet sich auch ein Lernstopp an. Das bislang gesammelte Wissen hat dann die Gelegenheit sich zu festigen, bevor neue Themeninhalte transportiert werden.
- **Situative Lernpausen** werden von der Lehrperson spontan initiiert. Dies kann z. B. bei steigender Unruhe, Störungen oder sinkender Konzentrationsfähigkeit der Fall sein.

Praxistipp

Binden Sie Ihre Lernenden in die Planung und Gestaltung der Lernpausen mit ein (Kuckeland et al. 2015). Geben Sie so zu Unterrichtsbeginn einen Überblick darüber, wann, abgesehen von institutionell geplanten Lernpausen, eine Entspannungsphase folgt.

Bekräftigen Sie Ihre Lernenden dahingehend, für ihr Recht auf Pause einzutreten. Sinkt die Konzentration während des Unterrichts im Kursverbund in den Keller, sollten die Lernenden als mündige, erwachsene Menschen dazu ermutigt werden, kurze Lernpausen einzufordern. Diese können, unter der Prämisse, im Anschluss wieder frisch ans Werk zu gehen, spontan eingeschoben werden. Den Unterricht „durchzudrücken“ hilft weder den Lernenden, noch wirkt sich dies positiv auf ihre Berufszufriedenheit aus.

2.1.3 Reflexionsfähigkeit fördern

Definition

Reflexion ist das Nachdenken und die prüfende Betrachtung des eigenen Denkens und Tuns. Reflexionsfähigkeit ist die Fähigkeit, sein eigenes Handeln, seine eigene Arbeit und seine eigene Gefühlswelt mittels prüfendem und hinterfragendem Nachdenken näher zu beleuchten.

Lernende im Gesundheitswesen müssen als zukünftig professionell handelnde Akteure im Berufsleben mit dem Rüstzeug für lebenslanges Lernen ausgestattet werden (Haselhorst 2014). Dazu stellt die Reflexionsfähigkeit einen wichtigen Baustein dar (Mann et al. 2009).

Lehrende in Gesundheitsfachberufen stärken und fördern die Reflexionsfähigkeit der Lernenden (Dekker-Groen et al. 2012). Dazu können sie sich an dem **Reflexionsprozess in vier Schritten** bedienen (Tab. 2.3). Der Grad der Reflexionsfähigkeit wächst mit fortschreitendem Ausbildungs- und Studienverlauf, weshalb zu Beginn kürzere Reflexionseinheiten

■ **Tab. 2.3** Der Reflexionsprozess in vier Schritten (vgl. Marschelke 2012a)

Beispiel: Ein Auszubildender in der Pflegeausbildung hat im Rahmen einer praktischen Anleitung nicht alle Materialien für einen Verbandswechsel ordentlich vorbereitet.

Schritt	Frage	Inhalt	Beispiel
1	Was ist geschehen? Was habe ich getan?	Fakten sammeln Verhalten sachlich und neutral darstellen	„Ich habe nicht alle Materialien für den aseptischen Verbandswechsel gerichtet. Ich habe das Schleimhautdesinfektionsmittel und die sterile Pinzette vergessen.“
2	Was habe ich empfunden? Was waren die Folgen meines Handelns?	Emotionen und Gedanken darstellen Folgen beschreiben	„Ich habe mich über meine Unkonzentriertheit geärgert und fühle mich deswegen gefrustet. Ich musste zwei Mal das Patientenzimmer verlassen, um die vergessenen Materialien zu holen.“
3	Was bedeutet das? Welche Konsequenzen ziehe ich daraus?	Bedeutung und Schlussfolgerung ziehen Strategie entwickeln	„Das nächste Mal sollte ich vor dem Betreten des Patientenzimmers prüfen, ob ich meine Materialien vollständig gerichtet habe.“
4	Warum ist das passiert? Welche Bedeutung hat das in meinen Augen?	Zusammenhänge suchen Ursache identifizieren Notwendigkeiten ableiten	„Das liegt vielleicht daran, dass ich in praktischen Anleitungssituationen nervöser bin als sonst. Daher sollte ich an der Kontrolle meiner Nervosität arbeiten und eventuell Entspannungstechniken erlernen.“

durchgeführt werden sollten. Dies hilft, den Nutzen zu erkennen und die Struktur zu erlernen.

Auch mittels **Portfolioarbeit** kann die Reflexion gefördert werden. Mithilfe eines Portfolios (ital. portare = tragen, ital. foglio = Blatt) werden Lernprozesse aus Sicht der Lernenden zur Selbst- und Fremdreflexion sichtbar (Löwenstein u. Sahmel 2013: 43). Damit bildet das Portfolio ein wichtiges Fundament für das in der beruflichen Laufbahn immanent wichtige lebenslange Lernen. Die Portfolioarbeit richtet sich nach folgenden Prinzipien (Löwenstein u. Sahmel 2013: 50–51):

- Kommunikation u. a. über Lernen, Lernverhalten und Leistung
- Transparenz u. a. bezüglich Leistungserwartungen, Zielen, Kriterien
- Partizipation u. a. im Rahmen der Mitgestaltung des Lehr-Lernarrangements

Neben dem konventionellen Papierportfolio existieren auch ePortfolios (Schärli 2013)

Eine weitere Methode zur Förderung der Reflexionsfähigkeit stellt das Journal (Lerntagebuch) dar. Sowohl bei Physiotherapeuten (Williams u. Wessel 2004) als auch bei Pflegenden (Silvia et al. 2013) stieg bei Führung eines Lerntagebuchs die Kompetenz zur Reflexion an. Mittels des Lerntagebuchs lernen

sich die Auszubildenden und Studierenden besser kennen und schlagen somit eine Brücke zu ihren eigenen Gedanken und der Gefühlswelt.

Die Vorteile des Journals bzw. Lerntagebuchs sind u. a. (Sailer 2000):

- Förderung der physischen und psychischen Gesundheit durch Einnehmen von Distanz und Reflexion der persönlichen Gefühlswelt
- Thematisierung von Ängsten und Befürchtungen sowie deren Entkräftung im Dialog
- Förderung des kritischen Denkens, Verbesserung sowohl der Selbstevaluation als auch des Erkennens von Stärken und Schwächen
- Prozess des Schreibens fördert die Introspektion (den Blick nach innen)
- Stärkung der Reflexionsfähigkeit im Dialog mit den Lehrpersonen bei der Besprechung des Journals

➤ **Die Vorzüge des Journals werden mit Bewertung in richtig oder falsch zunichte gemacht. So sollte möglichst nur die reflexive Eindringtiefe beobachtet werden. Um einen Erfolg des Lerntagebuchs zu sichern, bedarf es allerdings regelmäßigen Feedbacks durch die Lehrperson (Bauer 2008).**

Das Journal kann sich neben der reflexiven Ebene auch auf die inhaltliche Ebene erstrecken. Dabei wird Wert auf den individuellen Lernstand und dessen Entwicklung gelegt. Die Lernenden erhalten so einen Überblick darüber, wo die Reise hingehet und welches Wissen bis dorthin angesammelt und gelernt werden sollte.

Zur Förderung der Reflexionsfähigkeit in den Pflegeberufen eignet sich auch die Interaktionistische Pflegedidaktik von Ingrid Darmann-Fink (vgl. Berens 2012; ► Abschn. 1.2.1).

2.1.4 Persönlichkeitsentwicklung begleiten

Definition

Die **Persönlichkeit** eines Menschen beinhaltet die Gesamtheit aller individuellen Charaktereigenschaften. Die Persönlichkeitsentwicklung meint eine von innen ausgehende und von außen angestoßene Entfaltung der Persönlichkeitsstrukturen.

Lehrende in Gesundheitsfachberufen begleiten im Rahmen der Ausbildung bzw. des Studiums die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Lernenden.

- » Bildung und Persönlichkeit hängen auf doppelte Weise miteinander zusammen. Es geht im Bildungssystem nicht nur um die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, sondern auch um die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden. (Roth 2011: 308)

In der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung lassen sich drei **Hauptaufgaben für Lehrende** herausarbeiten (vgl. Astleitner 2015):

- **Förderung von Weisheit:** Nicht nur Intelligenz, sondern vor allem Weisheit ist bedeutsam für das professionelle berufliche Handeln, aber auch für das selbstbestimmte Leben in der Freizeit. Lehrende können dies fördern, indem sie die Interessen der Lernenden berücksichtigen, ihnen aber auch neuartige Interessengebiete aufzeigen und sie dabei unterstützen, unterschiedliche Interessenlagen zu erkennen und sie in ihrer Daseinsberechtigung zu

akzeptieren. Daneben sollten Lehrende die Reflexionsfähigkeit ihrer Lernenden stärken und ihnen dabei helfen, mehrere Perspektiven wahrzunehmen.

- **Förderung von Verbundenheit und Liebe:** Unterricht sollte auf dem Prinzip der gegenseitigen Verbundenheit aufgebaut sein. Das beinhaltet beispielsweise, gemeinsam den Unterricht abzuschließen, gemeinsam gesteckte Ziele zu verfolgen, andere Lernende im Rahmen von Gruppenarbeiten nicht zu vernachlässigen und Verträge bzw. selbst erstellte Regeln einzuhalten.
- **Etablierung einer parallelen Kultivierung:** Lehrende begleiten Lernende neben dem Erwerb von Fachkompetenz bei der Ausprägung der persönlichen Identität. Sie bieten stetigen Raum für Weiterentwicklung an, um einer persönlichen Stagnation entgegenzuwirken.
- **Die Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung kann an die Grenzen der Psychotherapie stoßen. Da Lehrende in erster Linie hierfür nicht ausgebildet sind, sollte in besonders drastischen Fällen das Aufsuchen einer therapeutischen Behandlung gemeinsam mit dem Lernenden forciert werden (Astleitner 2015: 90).**

Gerhard Roth benennt konkrete Aspekte, denen es bezüglich der **Persönlichkeitsförderung** Beachtung zu schenken gilt (Roth 2011: 290–294):

- **Stress- und Frustrationstoleranz, Selbstberuhigung:** Lernen, mit Belastungen und Herausforderungen umzugehen, Techniken zum Stressmanagement erlernen
- **Motiviertheit:** Entwicklung von Leistungswille, Bewältigung von Herausforderungen
- **Impulshemmung:** Fähigkeit zur Emotionsregulation, Erwerb von Kompetenzen zur Konfliktbewältigung
- **Bindung und Empathie:** Hineinwachsen in eine Gruppe, Sozialisation, Rücksichtnahme
- **Realitätssinn und Risikowahrnehmung:** Fähigkeit zur persönlichen Einschätzung und Reflexionsfähigkeit fördern

Die Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet auch, eine **Kultur der Höflichkeit** zu

fördern, da Unhöflichkeit negative Auswirkungen auf das Lehr-Lernarrangement, das persönliche Leben und die berufliche Profession hat. Strategien zur Förderung der Höflichkeit im Rahmen der Ausbildung und des Studiums sind u. a. (Milesky et al. 2015):

- Als höfliches Vorbild auftreten
- Reflektionsprozesse in Gang bringen
- Vielseitigkeit nutzen und weg von stereotypen Denken gehen
- Gemeinsam Kursregeln aufstellen
- Personal- und Sozialkompetenz fördern, z. B. durch Methoden zur Gesprächsführung oder variierende Sozialformen

2.2 Lernen und den Lernprozess unterstützen

Definition

Lernen bezeichnet den sowohl absichtlichen als auch beiläufigen Erwerb von geistigen, körperlichen und sozialen Kenntnissen und Fertigkeiten. Damit einhergehend verändert sich Verhalten, Denken und Fühlen (Springer Gabler Verlag o.J.).

Lehrende ermöglichen, fördern und unterstützen den **Lernprozess** ihrer Lernenden (Stöhr u. Blank 2015). Neben diversen Lerntheorien kann auch die Hirnforschung Aufschluss darüber geben, wie Lernen gelingt.

Grundlegend wird formelles von informellem Lernen unterschieden (Dohmen 2001):

- **Formelles Lernen** findet in einem strukturierten, zielgerichteten Prozess statt, der an Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen verortet ist.
- **Informelles Lernen** hingegen ist eine Sammelbezeichnung für diejenigen Formen des Lernens, die außerhalb der Bildungs- und Ausbildungssysteme stattfindet.

2.2.1 Lerntheorien

Der Begriff des Lernens unterliegt einem historischen und lerntheoretischen Wandel. In **Tab. 2.4** wird Lernen nach den Vorstellungen des Behaviorismus,

des Kognitivismus und des Konstruktivismus definiert. Daneben wird eine Auswahl an Folgen für die Unterrichtsgestaltung und die Begleitung des Lernprozesses erläutert.

2.2.2 Das Gehirn – unendliche Lernweiten

Kennen Sie einen Koch, der ein schmackhaftes Essen zubereiten kann und dabei nur einen Bruchteil an Wissen über Lebensmittel, Küchennutzung und Kochvorgänge besitzt? Wohl eher nicht. Ähnlich verhält es sich auch mit dem Lehrer, der keine Grundkenntnisse über neurobiologische Strukturen und Vorgänge im Gehirn besitzt. Erschwerend kommt hinzu, dass selbst renommierte Hirnforscher noch nicht vollständig die Vorgänge des Gehirns verstehen. Dennoch geben die bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse wertvolle didaktische Hinweise dahingehend, wie Lernen im Unterricht gelingt (Rüller 2010).

- **Lernen ist ein hochkomplexer Prozess, weshalb sehr simple, didaktische Empfehlungen mit Vorsicht zu genießen sind.**

Das menschliche Gehirn kann als geschlossenes System betrachtet werden, dass nur indirekt über die Sinnesreize eine Verbindung zur „Außenwelt“ besitzt (► **Abschn. 1.1.4**). Lernen bedeutet demnach, die von außen aufgenommenen, gefilterten Reize in neuronale Verknüpfungen umzuwandeln, diese durch Übung und Wiederholung zu festigen oder zu löschen. Lernen kann somit als Umorganisationsprozess verstanden werden. Wissen kann nicht von außen eingebracht, sondern nur aus den vorhandenen neuronalen Strukturen konstruiert werden. Das macht auch die Vorstellung des bekannten Nürnberger Trichters zunichte, der eine mechanische Art und Weise des Lernens postuliert, bei dem Wissen von Lehrenden über einen Trichter in die Köpfe der Lernenden geschüttet wird.

Aus den Erkenntnissen der Neurobiologie ergeben sich für Lehrende zur Förderung des Lernprozesses folgende **Tips**:

Als Lehrender gilt es demnach, die **Sinne der Lernenden** anzusprechen, da diese die einzige Verbindung zum Gehirn sind. Zu den Sinnen zählen u. a.

■ **Tab. 2.4** Definition des Lernens in Anlehnung an die Lerntheorien und Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung des Lernprozesses

Lerntheorie	Definition	Folge für die Unterrichtsgestaltung
Behaviorismus	<p>Lernen als Veränderung des Verhaltens durch wiederholte Erfahrung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Klassische Konditionierung (<i>James Watson</i>): Lernen als biologisch bedingter Reiz-Reaktions-Mechanismus – Instrumentelle Konditionierung (<i>Burrhus Skinner</i>): Lernen durch Belohnung und Bestrafung (positive und negative Verstärkung) <p>→ Der Fokus liegt auf der Informationsvermittlung und dem Lernergebnis, die Informationsverarbeitung (Black Box) findet keine Beachtung</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Vorbereitung der Lehrperson inkl. Aneignung von Fachwissen – Planung des Lehr-Lernprozesses, z. B. Lernziele festlegen, um ein positives bzw. negatives Feedback geben zu können, Methoden und Medien auswählen, um benanntes Ziel zu erreichen
Kognitivismus	<p>Lernen als Informationsaufnahme und -verarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kategorisierung (<i>Jérôme Seymour Bruner</i>): Lernen durch Zuordnung bestimmter Ereignisse an bestehende Systeme – Expository Teaching (<i>David Paul Ausubel</i>): Lerninhalte werden in bestehende Strukturen eingeflochten – Kumulatives Lernen (<i>Robert Mills Gagné</i>): sequenzierter Aufbau der Lerninhalte anhand eines Instruktionsmodells, um u. a. Inselwissen, das isoliert ist, weil es lediglich additiv vermittelt wurde, zu vermeiden <p>→ Der Fokus liegt nicht länger nur auf dem Lernergebnis, sondern auch auf dem Prozess der Informationsverarbeitung</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Berücksichtigung der individuellen Lernstrategien – Berücksichtigung des Vorwissens, Inhalte an die persönlichen Erfahrungen der Lernenden anbinden – Querverbindungen zu anderen Lerninhalten darstellen (<i>Integrierendes Verbinden nach Ausubel</i>) – Verknüpfung und Wiederholung der Lerninhalte durch verschiedene Übungen (<i>Konsolidierung nach Ausubel</i>) – Verschiedene Methoden- und Medienwahl, um möglichst viele Lernkanäle anzusprechen – Verwendung von strukturierenden Methoden, die einen Kontext herstellen, z. B. Advance Organizer (► Abschn. 4.3.4)
Konstruktivismus (► Abschn. 1.1.4)	<p>Lernen als Veränderung und Aufbau (Konstruktion) innerer Strukturen durch Impulse von außen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Interaktionistischer Konstruktivismus (<i>Kersten Reich</i>): Lernen durch Erfinden, Entdecken und Enttarnen der Wirklichkeit – Konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik (<i>Rolf Arnold</i>): Lernen als Selbsterschließung von Lerninhalten <p>→ Lernen kann nicht „gemacht“ werden, ein Lernprozess kann lediglich angestoßen werden, daher Fokus auf der Gestaltung der Lernumgebung</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrender hat nicht für sich selbst die Wahrheit und Erkenntnis „gebunkert“, sondern befindet sich mit den Lernenden ebenfalls in einem Konstruktionsprozess – Gestaltung von handlungsorientiertem Unterricht, dabei Lernende selbst Erfahrungen sammeln lassen – Persönliche Interessen sowie die Motivations- und Gefühlslage thematisieren – Kritische Auseinandersetzungen mit den Themen, dabei auch aufzeigen, wie bestehendes Wissen entstanden ist – Förderung der Reflexionsfähigkeit – Methodenauswahl kommt große Bedeutung zu

der Lichtsinn der Augen, der Schallsinn der Ohren, der Geruchssinn der Nase, der Geschmacksinn der Zunge und der Tastsinn der Haut. Mit einem breiten Lernangebot, das mehrere Sinne (intentional wie auch nicht zielgerichtet) anspricht, erhöht sich die

Wahrscheinlichkeit, zum einen Aufmerksamkeit und zum anderen im Gehirn eine Anschlussfähigkeit zu erlangen. Gemäß dem afrikanischen Sprichwort „Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt“ können Lehrende so das Interesse fördern.

Der **Anfang des Lernvorgangs** ist von großer Bedeutung. So muss das Vorwissen der Lernenden inklusive derer subjektiven Theorien aktiviert werden, um einen Umorganisationsprozess in Gang zu bringen. Das Gehirn der Lernenden muss eingeschaltet werden, damit dieses empfängsbereit ist.

Übungen und Wiederholungen stärken vorhandene neuronale Strukturen. Neuronale Verknüpfungen im Gehirn werden mit zunehmendem Durchlaufen von Aktionspotenzialen stabiler und schneller. Die neuronalen Strukturen im Gehirn können mit einer Straße, die durch einen üppig sprießenden Wald führt, verglichen werden. Wird die Straße regelmäßig befahren, kann sich diese im dichten Wald behaupten. Desto seltener die Fahrbahn jedoch genutzt wird, umso schneller wird sich der Wald vorankämpfen und die Straße vereinnahmen. Schließlich wird von der Straße – wenn überhaupt – nur ein Trampelpfad übrigbleiben. Übung und Lernen kann mittels Versprachlichung von Lerninhalten gefördert werden. Durch den Austausch oder auch innere Monologe (innere Selbstgespräche) können Verstehensvorgänge angestoßen werden.

Lerninhalte gehen bestenfalls den Weg vom Ultrakurzzeitgedächtnis (auch sensorisches Gedächtnis genannt) über das Kurzzeitgedächtnis (auch Arbeitsgedächtnis genannt) bis ins Langzeitgedächtnis. Diese Beschreibung zur menschlichen Informationsspeicherung ist das von Richard Atkinson und Richard Shiffrin beschriebene **Mehrspeichermodell** (Atkinson u. Shiffrin 1968). Das Ultrakurzzeitgedächtnis fungiert als eine Art Zwischenspeicher, der die Informationen, die der Mensch über seine Sinne wahrnimmt, für kaum länger als eine Sekunde speichert. Dabei werden irrelevante Informationen schnellstmöglich verworfen, da es sonst wortwörtlich zu einer Reizüberflutung kommen würde. Bedeutende Informationen werden an das Kurzzeitgedächtnis weitergegeben. Hier können diese bereits mehrere Sekunden bis zu Minuten verweilen. Wird mit den Informationen weiter gearbeitet, gehen diese ins Langzeitgedächtnis über, wenn nicht, werden sie wieder gelöscht. Im Kurzzeitgedächtnis können zirka fünf bis sieben Informationen zugleich aufgenommen werden (Wingchen 2006).

➤ Daher gilt die Prämisse: Weniger ist mehr!

Das Langzeitgedächtnis stellt das angepeilte Ziel von Lehrenden für die transportierten Lerninhalte dar. Hier kann Wissen Stunden bis lebenslänglich abgespeichert werden. Wissen geht am ehesten ins Langzeitgedächtnis über, wenn dieses auf bestehende Muster oder Anknüpfungspunkte trifft. Dies hebt erneut die Notwendigkeit hervor, auf das Vorwissen der Lernenden aufzubauen. In der Gedächtnisforschung wird zudem das **deklarative** vom **prozeduralen Gedächtnis** unterschieden. Während im deklarativen Gedächtnis Sachinhalte, Fakten und Erinnerungen an das persönliche Leben (also auch selbsterlebte Ereignisse) gespeichert werden, werden im prozeduralen Gedächtnis Fähigkeiten, Gewohnheiten und Verhaltensweisen, wie z. B. Fahrradfahren, gespeichert (Pongrac 2015). Soll das deklarative Gedächtnis im Lehr-Lernprozess angesprochen werden, bedarf es Aufmerksamkeit und Bewusstsein.

Aufgrund der zunehmenden **Heterogenität** in Lerngruppen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen mitbringen, ist es daher immens wichtig, mittels **diverser Unterrichtsmethoden mehrere Zugänge** zum Lerninhalt zu liefern. Es ist günstig, wenn sich Lernende diesen Zugang selbst legen. Lehrende fungieren hier als Lernbegleiter.

Stress und negative Emotionen wirken sich negativ auf die Lern- und Gedächtnisleistung aus. Dahingegen bewirken **positive Emotionen** eine Optimierung des Lerneffekts (vgl. Spitzer 2011: 157–173; Bischoff-Wanner 2003: 151–153). So ist es auch förderlich, sich im Anschluss an das Lernen selbst zu belohnen.

Im Rahmen der Lernberatung sollten Lehrende Lernende dahingehend beraten, **ausreichend zu schlafen**, da dies einem Lernzuwachs zuträglich ist.

➤ Lernen ist ein aktiver, konstruktivistischer, sozialer, problemorientierter und selbstgesteuerter Prozess (Riedo 2006: 38). Lernen begleiten ist mehr als eine Aufstockung des Methodenrepertoires und eine didaktische Variante. Hier muss vielmehr ein Umdenken hin zur konstruktivistischen Sichtweise erfolgen (Büscher 2006a).

▪ Lerntypen – ein zeitgerechter Ansatz?

Definition

Frederic Vester hat den Begriff der **Lerntypen** und die zugehörige Theorie erstellt und geprägt. Diese besagt, dass eine Förderung der Lernleistung von Lernenden von der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernkanäle abhängt.

Laut Vester existieren folgende Lerntypen:

- **Auditiver Lerntyp** (Lernen durch Hören und Sprechen)
- **Optischer/visueller Lerntyp** (Lernen durch Sehen und Beobachten)
- **Haptischer Lerntyp** (Lernen durch Anfassen und Fühlen)
- **Intellektueller/abstrakter Lerntyp** (Lernen durch den Intellekt)

Diese Theorie ist in pädagogischen Kreisen nicht kritiklos (Looß 2001), zumal kein empirischer Beleg vorliegt, dass eine Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen einen Erfolg verspricht (Hattie 2013). Lehrpersonen können sich daher von der Theorie der Lerntypen inspirieren lassen, sollten aber die von Vester formulierte Differenzierung der Lerntypen nicht „für bare Münze“ nehmen. Ein Lernumfeld hingegen, das alle Lernkanäle anspricht, schadet aus konstruktivistischer Sicht nicht.

Hattie bringt die Debatte um Lerntypen und Lernstile folgendermaßen auf den Punkt: „Lernstrategien: ja. Spaß am Lernen: ja. Lernstile: nein“ (Hattie 2013: 234).

2.2.3 Lernberatung

Definition

Lernberatung meint die Beratung des lernenden Subjekts mit dem Ziel, die Lern- und Reflexionsfähigkeit zu verbessern und die individuellen Persönlichkeitsstrukturen zu stärken.

Lernberatung erfährt u. a. aufgrund zunehmender Individualisierungsprozesse, Vergrößerung der Lebens- und Wissensformen und Veränderungen der beruflichen Aufgabenbereiche, z. B. hinsichtlich Komplexität, immer mehr Aufmerksamkeit (Ertl-Schmuck u. Mildner 2016: 51). Im Rahmen der Lernberatung entwickeln Lehrende im Gesundheitswesen gemeinsam mit ihren Lernenden lernförderliche Lernstrategien. Dies machen sie im Rahmen von individuellen Lernberatungsgesprächen und im Kursverbund, indem sie generelle Empfehlungen aussprechen.

Wird eine Lernberatung durchgeführt, sollte folgendes beachtet werden (Marschelke 2013):

- **Keine Lernberatung ohne Beziehungsaufbau!** Zwischen Ihnen und dem Lernenden sollte ein vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut werden, das von gegenseitigem Respekt und Anerkennung gekennzeichnet ist.
 - **Kein inflationäres Beratschlagen!** Werfen Sie nicht mit Tipps und Tricks um sich, sondern diagnostizieren Sie gemeinsam mit dem Lernenden zunächst das übliche Lernverhalten. Achten Sie dabei auf Lernumgebung, Zeitaufwendung, persönliche Strategien, Erfahrungen mit alternativen Strategien, gesundheitliche Situation.
 - **Alternative Strategien aufzeigen!** Besprechen Sie mit Ihrem Lernenden alternative Strategien und beenden Sie das Lernberatungsgespräch nicht, ohne die ersten Schritte des Lernenden nach der Beratung in Erfahrung zu bringen.
 - **Begleitung und Fortschritte aufzeigen!** Treten Sie in regelmäßigen Abständen mit Ihrem Lernenden in Kontakt, und ziehen Sie eine Zwischenbilanz. Eventuell bedarf es einer Kurskorrektur bis hin zu alternativen Strategien. Vielleicht reicht es aber schon, wenn Sie Mut zusprechen.
- **Lernende in Gesundheitsfachberufen müssen auf ein lebenslanges Lernen vorbereitet werden, da das aktuelle Wissen in regelmäßigen Abständen überholt ist (vgl. Haselhorst 2014).**

- » Lernen ist wie Schwimmen gegen den Strom. Sobald man aufhört, treibt man zurück. (Benjamin Britten)

Praxistipp

Strategien, die beim Lernen helfen können, sind z. B.

- Verbesserung des Zeitmanagements, z. B. durch Verwendung des Eisenhower-Prinzips zur Differenzierung wichtiger und dringlicher Aufgaben
- Optimierung der Lernumgebung, z. B. Störquellen wie laufender Fernseher beseitigen
- Hinzuziehen von Fallsituationen (► [Abschn. 4.3.12](#))
- Karteikarten lernen
- (Selbst erstellte) Strukturlegekarten (► [Abschn. 4.3.46](#))
- Lernen im Tandem oder in Gruppen (Lernen durch Lehren, ► [Abschn. 4.3.25](#))
- Kombination von Bewegung und Lernen
- Lernen und Ruhen rhythmisieren, d. h. zugleich Störungen vermeiden, aber auch bewusste Lernpausen setzen

2.3 Handlungsorientierter Unterricht

Der Begriff der **Handlungsorientierung** steht in der Ausbildung der Gesundheitsberufe hoch im Kurs. So hebt eine Handreichung der Kultusministerkonferenz hervor:

- » Für erfolgreiches, lebenslanges Lernen sind Handlungs- und Situationsbezug sowie die Betonung eigenverantwortlicher Schüleraktivitäten erforderlich. Die Vermittlung von korrespondierendem Wissen, das systemorientierte vernetzte Denken und Handeln sowie das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen werden im Rahmen des Lernfeldkonzeptes mit einem handlungsorientierten Unterricht in

besonderem Maße gefördert. (Sekretariat Kultusministerkonferenz 2011: 11)

Handlungsorientierung wird oft als „didaktischer Generalschlüssel“ (Büscher 2006b: 36) angesehen. Daher muss diese Begrifflichkeit näher definiert und nicht inflationär verwendet werden, sodass der Begriff nicht passgenau an die eigenen Interessenlagen angelehnt werden kann.

Prinzipiell ist ein handlungsorientierter Unterricht nicht einer bestimmten theoretischen Schule zuzuordnen. So finden sich bereits bei Johan Amos Comenius der Apell, „Unterricht unter Einbeziehung aller Sinne“ zu gestalten. Sowohl bei Johann Heinrich Pestalozzi mit dem Slogan „Kopf, Herz und Hand“ und bei John Dewey mit seinem Postulat „Learning by doing“ findet sich ebenfalls der Grundgedanke handlungsorientierten Unterrichts wieder. Auch Maria Montessoris Aussage „Hilf mir, es selbst zu tun“ und Hans Aebli's „Denken ist verinnerlichtes Handeln“ heben die Bedeutung handlungsorientierten Unterrichts hervor und lösen die Begrifflichkeit von einer einzelnen theoretischen Strömung ab. Somit lässt sich die Begrifflichkeit des handlungsorientierten Unterrichts nicht auf eine didaktische Definition reduzieren, sondern gedeiht diese erst unter Erwägung vielschichtiger didaktischer Überlegungen (Büscher 2006b: 44).

2.3.1 Handlungsorientierung und Handlungskompetenz

Laut der Handreichung der Kultusministerkonferenz gehört es zum Bildungsauftrag von Berufsschulen berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln.

- » Die Förderung und der Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz stehen damit im Mittelpunkt des pädagogischen Wirkens. (Sekretariat Kultusministerkonferenz 2011: 10)

Daher sollten Lehrer die verschiedenen Dimensionen eines handlungsorientierten Unterrichts beherrschen (► [Tab. 2.5](#)).

■ **Tab. 2.5** Dimensionen der Handlungsorientierung und ihre Realisierung im Unterrichtsgeschehen anhand konkreter Beispiele (vgl. Büscher 2006b: 36-38, Sekretariat Kultusministerkonferenz 2011: 17, Schewior-Popp 2005: 6–7, Oelke & Meyer 2015: 359–361)

Dimensionen	Realisierung	Konkretisierung
Lernziel/ Intention des Unterrichts	Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Lernenden	Lernvoraussetzungen werden berücksichtigt, sodass Ziele und Unterrichtsinhalte an Vorwissen anknüpfen
	Förderung einer beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung, die eine gesellschaftliche Partizipation erlaubt	Ermöglichen von Austausch und Diskussionen Förderung des Individuums durch (zeitweise) individuelle Betreuung Förderung der Reflexionsfähigkeit z. B. mit Portfolios (► Abschn. 2.1.3)
	Förderung eines Erkenntnisgewinns durch Nachvollziehbarkeit von Erkenntnisprozessen	Vor und während dem Unterrichtsgeschehen Transparenz geben (z. B. durch Quellen, Literaturverweise), um die Herkunft des Lehrwissens offen zu legen Ergebnissicherung, Wiederholungsschleifen, gezielter Einsatz von Methoden zur Informationserarbeitung und -verarbeitung
	Herstellung einer Berufsfähigkeit, die erlaubt, im Handlungsfeld kompetent aufzutreten	Ziele sind sowohl auf kognitiver, affektiver und psychomotorischer Ebene zu formulieren (► Abschn. 3.2.1) Möglichkeiten zur begleiteten, praktischen Übung einräumen, Wissen zur Begründungsfähigkeit bereitstellen
Inhalt	Unterrichtsinhalte werden in Bezug auf ihre Relevanz für das kompetente Handeln ausgewählt; so kann auch der Prozess der didaktischen Reduktion unterstützt werden. Didaktisch sinnvoll reduzierte Inhalte sind demnach für das Berufsfeld bedeutsam	Inhalte werden auf die Bedeutsamkeit für das Handlungsfeld gescreent Maßnahmen zur didaktischen Reduktion (► Abschn. 3.2.2)
	Unterricht soll Wissen vermitteln, das es erlaubt, eine Handlung ggf. auch retrospektiv zu begründen. Dabei ist auf die wissenschaftlichen Gütekriterien zu achten	Inhalte sollten auf aktuellen, wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren Handlungen sind vollständig, aber auch in Teilhandlungen zu begründen. Hier gibt es ggf. Überschneidungen mit anderen Themengebieten, sodass im gemeinsamen Austausch nachträglich, oder in einem Curriculum vorsorglich, Dopplungen entweder vermieden oder als sinnvolle Wiederholung etabliert werden
	Ganzheitliche Erfassung der beruflichen Wirklichkeit und deren Einbettung in den Unterrichtsverlauf, z. B. rechtliche, medizinische, ökonomische, ökologische und soziale Aspekte	Entsprechend dem Lernfeldansatz ist das berufliche Handlungsfeld in all seinen Facetten zu beleuchten Methodisch können alle verwandten und tangierenden Themengebiete mittels eines Mindmaps aufgezeigt werden
	Interessenorientierung und Berücksichtigung der subjektiven Interessen der Auszubildenden als Ausgangspunkt des Lehr-Lernprozesses	Einbettung von praktischen Erlebnissen durch Fallberichte in den Unterricht Erfragen persönlichen Interesses zu Beginn einer Unterrichtssequenz nach Vorstellung des Unterrichtsverlaufs
	Inhalte sollten nicht losgelöst vom Handlungsfeld vermittelt werden, sondern eine Einbettung in Problemzusammenhänge aufweisen	Inhalte können z. B. mittels Fallarbeit, der sich als roter Faden durch den Unterricht zieht, auf die Praxis bezogen werden (► Abschn. 4.3.12) Identifikation typischer Problemstellungen im beruflichen Handlungsfeld zählen zur Unterrichtsvorbereitung

Tab. 2.5 Fortsetzung

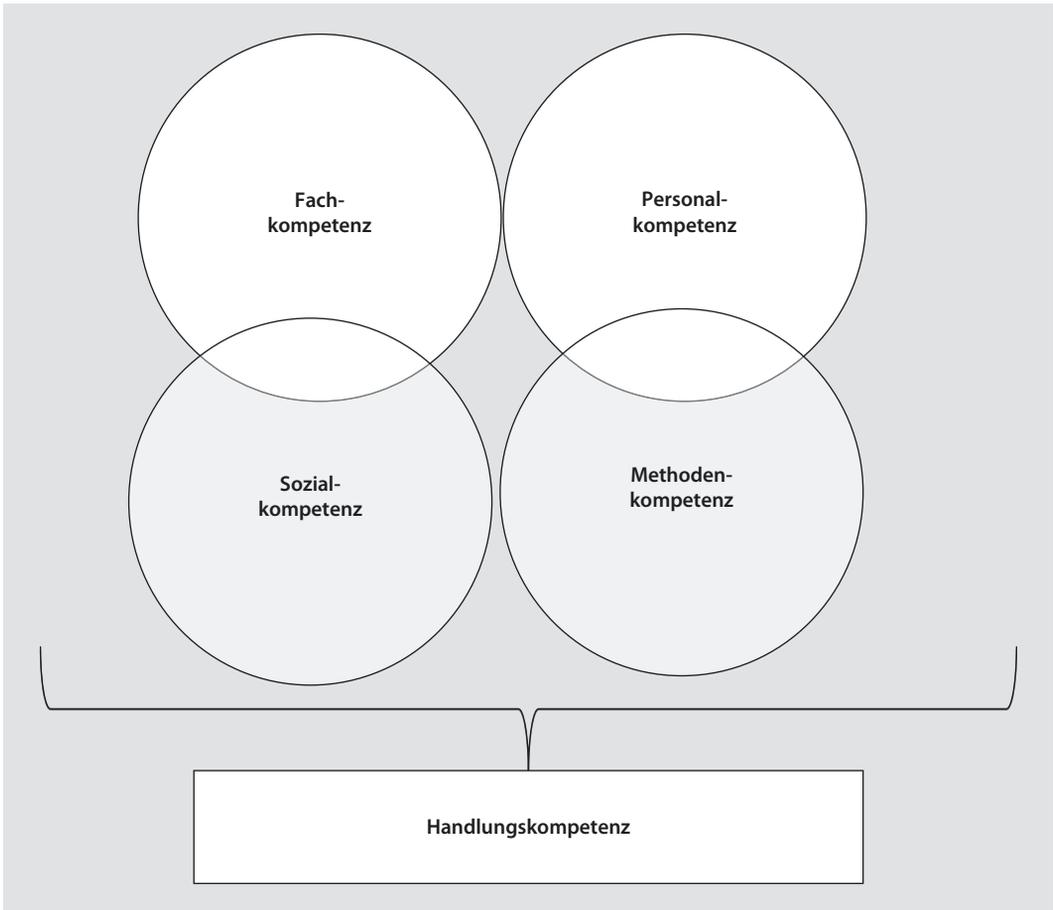
Dimensionen	Realisierung	Konkretisierung
Methodik (▶ Kap. 4)	Fokus und Orientierung auf die Förderung der Aktivität der Lernenden, weg von Unterrichtseinheiten mit kleinschrittigen Instruktionsformen hin zu einen offenen Unterrichtsverlauf, der ein hohes Maß an Aktivität der Lernenden zulässt	Einbindung der Lernenden und Förderung der Aktivität im Unterrichtsverlauf Im Rahmen der Unterrichtsplanung Wechsel zwischen Aktivität und Passivität der Lernenden fokussieren Durchführung von Projekten oder offenen Methoden wie Stationenlernen
	Eigenes Handeln der Lernenden im Lernprozess steuern, sodass ein Wechselspiel zwischen Selbstständigkeit und Führung eingeleitet wird. Auf der einen Seite kann selbst erprobt und eigenständig gelernt werden, auf der anderen Seite wird das formulierte Lernziel durch die Steuerung von außen auch erreicht	Lernende benötigen bei der selbstständigen Erarbeitung von Inhalten Unterstützung und Führung. Dies beinhaltet u. a.: – Eindeutige Aufgabenstellung (▶ Abschn. 4.2.2) und Zielformulierung (▶ Abschn. 3.2.1) – Signalisieren von Bereitschaft, auch im Rahmen der Selbsterarbeitung zur Verfügung zu stehen, regelmäßige Rundgänge bei Gruppenarbeiten, um Unterstützung anzubieten bzw. feste Betreuung – Gemeinsame Ergebnissicherung zum Abgleich zwischen Ist- und Soll-Lernerfolg
	Wechselspiel zwischen sprachlich und mentalen Tätigkeiten auf der einen Seite, motorischen Tätigkeiten auf der anderen Seite	Förderung zur Vernetzung theoretischen Wissens und praktischen Handlings, z. B. durch Lernen in Skills-Labs (▶ Abschn. 7.3.2) oder Rollenspiele (▶ Abschn. 4.3.40)
	Lernen vollzieht sich in vollständigen Handlungen. Daher sollten Lernende eine Handlung möglichst selbst ausführen oder diese zumindest gedanklich nachvollziehen können	Jedem Lernenden die Chance zur Durchführung der vollständigen Handlung einräumen Selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, indem Materialien bereitgestellt werden
Medien (▶ Kap. 5)	Verwendung von Materialien und Gegenständen, die ein eigenes Lernen, eine eigene Auseinandersetzung mit der Thematik begünstigen und die aus dem beruflichen Handlungsfeld stammen	Eine Realisierung erfolgt z. B. mittels: – Bereitstellen anatomischer Modelle oder Broschüren – Verwendung von Strukturlegekarten – Typische Materialien zur Ansicht, z. B. Kanülen beim Thema Injektion

Praxistipp

- Methoden, die dem didaktischen Rahmen des Handlungsorientierten Unterrichts entsprechen, sind u. a.:
- Entdeckendes Lernen (▶ Abschn. 2.5.1)
 - Leittextmethode (▶ Abschn. 7.4.3)
 - 7-Sprung (PbL) (▶ Abschn. 2.4.2)
 - Stationenlernen, Lernzirkel (▶ Abschn. 4.3.27)
 - Projektunterricht (▶ Abschn. 4.3.39)
 - Szenisches Spiel (▶ Abschn. 4.1.5)
 - Portfolio (▶ Abschn. 2.1.3)
 - Lernen im Skills-Lab (▶ Abschn. 7.3.2)

Lehrende in Gesundheitsfachberufen verfolgen die Förderung der Kompetenzen ihrer Lernenden. Dabei haben sie stets die Handlungskompetenz ihrer Lernenden im Fokus (▶ Abb. 2.2):

- Unter dem Begriff **Fachkompetenz** werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten subsumiert, derer es zur Bewältigung berufstypischer Aufgaben bedarf.
- Zur **Sozialkompetenz** zählen u. a. die kommunikative und die empathische Kompetenz. Empathische Kompetenz kann mittels eines Perspektivenwechsels erlernt werden. Dazu bietet sich auch das von Peter Scheu erstellte Stufenmodell zur Förderung des



■ **Abb. 2.2** Handlungskompetenz speist sich aus Fach-, Sozial-, Personal- und Methodenkompetenz

„Empathischen Verstehens“ an (vgl. Scheu 2012). Daneben beinhaltet die Sozialkompetenz die Teamfähigkeit.

- Die **Methodenkompetenz** beinhaltet u. a. die Fähigkeit, Fachwissen zu beschaffen, dieses zu systematisieren und Probleme zu lösen.
 - **Personalkompetenz** (Selbstkompetenz) beinhaltet u. a. die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion, die bestehende Flexibilität und die Motivation zur Weiterentwicklung. Um in Zukunft weiter handlungskompetent zu bleiben, bedarf es der Förderung der Selbstlernkompetenz.
- » Kernkompetenz für die (Aus-)Bildung in den Gesundheitsberufen ist die Fähigkeit, in komplexen Situationen mit sehr unterschiedlichen Menschen zu

kommunizieren und professionell zu handeln. Die Entwicklung dieser Kernkompetenz wird über die Transformation von Wissen, Werten und persönlichen Erfahrungen ermöglicht. (Siebert, Weber-Frieg 2015: 25)

2.3.2 Alles Handlungsorientierung oder was?

Es ist nicht alles Handlungsorientierung was glänzt. So kann ein Unterricht Lernende sehr wohl handeln lassen, vernachlässigt aber, dass beispielsweise die Handlung für das praktische Handlungsfeld nur bedingt relevant ist oder bietet nicht den didaktisch-erforderlichen Rahmen anhand der in ■ **Tab. 2.5** aufgeführten Dimensionen.

- 2
- **Handlungsorientierter Unterricht ist mehr als eine bloße Anwendung von Methoden. Handlungsorientierter Unterricht ist auch auf curriculärer und bildungspolitischer Ebene einzuflechten und zu berücksichtigen. Zudem darf handlungsorientierter Unterricht nicht als Antagonist zu fächergebundenem Unterricht oder Lehr-Lernsequenzen, die eine reine Informations- und Wissensvermittlung zum Ziel haben, angesehen und durch Anhebung auf ein pädagogisches Podest dagegen ausgespielt werden.**

Fallbeispiel

Lehrerin Jutta Skepsis arbeitet bereits seit mehreren Jahren als Berufspädagogin. Sie hat von der Begrifflichkeit „Handlungsorientierung im Unterricht“ bereits gehört, steht dem Ansatz allerdings skeptisch gegenüber. Ihr Credo: „Das lässt sich so doch gar nicht realisieren ...!“

Häufige Gründe, die gegen eine Handlungs- und Problemorientierung im Unterricht aufgeführt werden, sind u. a. (Chambers et al. 2013: 110):

- Ängste und Befürchtungen beim Verlassen der eigenen Komfortzone
 - Überfüllte Curricula, die nicht regelmäßig „entmistet“ werden, sodass immer neue Inhalte hinzukommen, alte aber nicht revidiert oder ausgeschlossen werden. Dies hat zur Folge, dass der subjektive Eindruck entsteht, keine Zeit für eine offene, teilnehmeraktivierende Unterrichtsdurchführung zu haben, weshalb zum altbewährten Frontalunterricht oder zu kleinschrittigen Instruktionen im Lehr-Lernprozess gegriffen wird.
- **Die Umsetzung einer Handlungsorientierung im Unterricht bedarf demnach zum einen curriculärer Strukturen, die den Ansatz ermöglichen und unterstützen, sowie ein individuelles zeitgemäßes Professionalisierungsverständnis, das effektiven Neuerungen offen gegenübersteht und bereit ist, diese im Hinblick auf eine Qualitätssteigerung in das persönliche Unterrichtsgeschehen zu implementieren.**

2.4 Subjektive Theorien und problembasiertes Lernen

Fallbeispiel

Gesundheits- und Krankenpflegeschülerin Hannah hat bereits vor ihrer Ausbildung ein freiwilliges soziales Jahr absolviert. Obwohl sie nun im zweiten Ausbildungsjahr ist, greift sie in der Kommunikation mit den Patienten häufig auf Floskeln wie z. B. „Na, wie geht es uns denn heute?“ oder „Sollen wir zusammen duschen gehen?“ zurück. Dieses sogenannte „Therapeutische Wir“ ist ihr während ihres FSJ häufig begegnet. Dabei hatte sie bereits Unterrichtseinheiten, die deutlich machen sollten, dass ein solcher Umgang nicht professionell ist. Wie können Hannahs subjektive Theorien erfolgreich „umgelernt werden“, sodass sich dies auch in ihrem professionellen Handeln widerspiegelt?

Lerninhalte in der Ausbildung bzw. im Studium werden häufig als Kenntnisse gespeichert und können problemlos im Zuge von Lernerfolgskontrollen abgebildet werden. Lehrende gehen deshalb davon aus, dass Lerninhalte im Rahmen des Unterrichts gut transportiert worden sind und von nun an das Handeln ihrer Auszubildenden bzw. Studierenden beeinflusst. Die Verwunderung der Lehrenden ist groß, wenn Lernende in der Praxis auf ihr Alltagswissen zurückgreifen, statt sich der neuen Kenntnisse, die scheinbar im Unterricht erworben worden sind, zu bedienen. Und genau dies ist die Crux. Eine reine Vermittlung und Abspeicherung von Kenntnissen fördert nicht die Handlungskompetenz. Dazu bedarf es der Generierung von Erkenntnissen, damit das Wissen ins Handeln übergeht (vgl. Schwarz-Govaers 2001).

- » Eine zentrale Herausforderung in der Ausbildung sozialer Berufe ist die Überwindung bestehender, fester Handlungsmuster, die bereits vor der Ausbildung angelegt sind oder bereits erworben wurden. (Brüning 2012: 4)

Gemäß dem Konstruktivismus kann Wissen nicht vermittelt, sondern lediglich selbst generiert werden. Subjektive Theorien definieren bestehende Wissens-, Denk- und Handlungsmuster, die auf Vorannahmen und individuellen Erfahrungen aus dem (beruflichen)

Alltag beruhen. Werden neue Inhalte vermittelt, können bestehende subjektive Theorien eine Hürde bei der Etablierung dieses Wissens in der beruflichen Handlung darstellen. Kenntnisse werden erst dann zu neuen Erkenntnissen und gehen damit in die Performanz über, wenn die subjektiven Theorien verändert werden.

2.4.1 Subjektive Theorien

Die Begrifflichkeit der subjektiven Theorien wurde maßgeblich von Renate Schwarz-Govaers geprägt. Subjektive Theorien (vgl. Schwarz-Govaers 2009, 2010) können mit einem versunkenen Schatz verglichen werden, der zunächst aus den Tiefen des Gehirns geborgen werden muss, um ihn bestückt mit neuem Wissen verändert wieder auf den Grund unseres Geistes sinken zu lassen.

Lernende müssen sich zu Beginn eines Lernprozesses ihrer bestehenden subjektiven Theorien bewusst werden. Das Vorwissen muss aktiviert werden. Lernende müssen dazu ermutigt werden, offen und ehrlich über ihre persönlichen subjektiven Theorien zu reden. Die Lernumgebung ist von den Lehrenden dementsprechend zu gestalten, z. B. Klima des Vertrauens im Kurs, verbindliche Kursregeln. Im Anschluss gilt es, einen (Um-)Lernprozess in Gang zu bringen. Hier können Lehrende auf diverse Lehr-Lernansätze, wie z. B. das Kooperative Lernen (► Abschn. 4.1.2), und eine rege Methodenvielfalt, wie z. B. die Leittextmethode (► Abschn. 7.4.3), zurückgreifen, die eine Selbstkonstruktion von Wissen begünstigen.

Letztendlich muss das neu erlernte Wissen verdichtet, d. h. wiederholt werden. Hier kann ein multiperspektivischer Ansatz genauso wie eine Veränderung des Lehr-Lernarrangements, z. B. Simulation, gewählt werden. Mit zunehmender Individualisierung des Lernprozesses der Lernenden wird im konstruktivistischen Sinne das Wissen vertieft und gefestigt. Nachfolgende Übungen, Gruppen- oder Partnerarbeiten, Präsentationen im Lehrversuch oder Rollenspiele tragen zur festen Etablierung des Wissens bei.

Auch das handlungstheoretische-didaktische Modell von Diethelm Wahl (Wahl 2006) kann helfen, einen handlungsorientierten Unterricht zu gestalten.

Laut diesem sollte ein Unterricht, der eine Förderung der Handlungskompetenz zum Ziel hat, sich an folgenden drei Phasen orientieren:

- **Phase 1:** Bewusstmachen handlungsleitender subjektiver Theorien bzw. handlungssteuernde Strukturen bearbeitbar machen, z. B. durch Selbstreflexion, Perspektivenwechsel
- **Phase 2:** (Um-)Lernen durch Einbringen und Aneignen neuen Wissens bzw. handlungssteuernde Strukturen durch die Entwicklung neuer Problemlösungen verändern, z. B. durch Gruppenpuzzle (► Abschn. 4.3.17)
- **Phase 3:** Umsetzung veränderter Handlungsweisen und Anwendung des Wissens, z. B. durch Skills-Lab (► Abschn. 7.3.2), Rollenspiele (► Abschn. 4.3.40), Strukturlegeplan (► Abschn. 4.3.46)

2.4.2 Problembasiertes Lernen

Definition

Problembasiertes Lernen (PBL, problemorientiertes Lernen, POL) ist eine Lehr- und Lernform, bei der Lernende in Kleingruppen Wissen und Problemlösungsfähigkeiten erwerben. Die Lernenden werden mit einer Problemstellung konfrontiert, die sich eines realen Kontextes, also einer beruflichen Handlungssituation, bedient (Wilkie 2001).

Der Ursprung des problembasierten Lernens als Lehr- und Lernform ist auf 1969 datiert. PBL wurde an der McMaster Universität in Kanada zunächst für Medizinstudenten entwickelt, 1974 wurde das Konzept an der Universität Maastricht in den Niederlanden für sämtliche Studiengänge übernommen.

Der Ansatz des PBL zielt auf den Erwerb gut verankerten, anwendungsorientierten Wissens ab, das auf unterschiedliche Situationen im beruflichen Alltag transferiert werden kann (Riedo 2006: 38). „POL und Handlungskompetenz gehen Hand in Hand“ (Schwager u. Thiel 2006: 20).

Ferner soll PBL sowohl die Fähigkeit, Probleme zu analysieren, als auch die Fähigkeit, diese zu lösen, verbessern. Daneben soll das selbstgesteuerte Lernen

und die Teamfähigkeit erhöht werden, was wiederum den Prozess lebenslangen Lernens unterstützt. Durch die selbstgesteuerte Erarbeitung von Themen wird das Selbstvertrauen der Lernenden gestärkt. Die persönlichen Kompetenzen werden ausgeprägt und können auch später im Handlungsfeld gelebt werden. Es existieren vielzählige Untersuchungen, die den Effekt des problembasierten Lernens teilweise im Vergleich mit anderen Unterrichtskonzepten erforschen (Schmidt et al. 2006; Penjvini u. Shasawari 2013; Szögedi et al. 2010; Cartwright et al. 2017). Zudem weist die Studienlage darauf hin, dass die Zufriedenheit der Lernenden und der Lehrenden durch die Anwendung problembasierten Lernens steigt (Ehrenberg u. Häggblom 2007). Auch Hattie hebt die Bedeutung und den Nutzen von PBL bezüglich der Aneignung von tiefem Wissen hervor (Hattie 2013: 249–250).

PBL kombiniert, neben einer fächerüberspannenden Relevanz, lernförderliche Lernbedingungen im Rahmen von Kleingruppenunterricht mit Praxisorientierung, da die Problemstellungen nah an der beruflichen Realität sind (von Reibnitz 2008: 111).

- **POL und PBL – same same but different?**
Jein! „Eigentlich besteht kein Unterschied zwischen POL und PBL“ (Schwarz-Govaers 2002: 30). Unter POL werden dennoch häufig alle problemorientierten Ansätze verstanden, während die Begrifflichkeit problembasiertes Lernen (PBL) beinahe synonym mit der Siebensprung-Methode verwendet wird.

Am Anfang einer problembasierten Unterrichtseinheit steht eine Problemstellung; häufig im Rahmen einer Fallsituation, die es zu lösen gilt (Schewior-Popp 2006). Dieses Problem basiert auf einer realen Berufssituation, was den Wiedererkennung- und Transfereffekt verstärkt, z. B. Notfallsituation (vgl. Nussbaumer 2008).

Es können verschiedene Aufgabentypen im problembasierten Lernen voneinander unterschieden werden:

- **Problemaufgabe.** Klassische PBL-Variante, in der die Klärung von Phänomenen angestrebt wird (■ Tab. 2.6).
- **Studienaufgabe.** Mittels konkreter Angaben soll Grundlagewissen geschaffen werden. Mithilfe des gewonnen Grundlagewissens

können im Anschluss Problemaufgaben bewältigt werden.

- **Diskussionsaufgabe.** Förderung kritisch-reflexiver Kompetenzen im Rahmen einer Diskussion, in der Einstellungen und Haltungen dargestellt, überdacht und gebildet werden (■ Tab. 2.7).
- **Strategieaufgabe.** Förderung eines prozesshaften zielgerichteten Vorgehens mit dem Blick auf das berufliche Handeln.
- **Anwendungsaufgabe.** Transfer von Erkenntnissen häufig im Anschluss an einen vorhergehenden Aufgabentyp zur Vertiefung und Festigung von Inhalten.

Zur Lösung des Problems werden sieben Lernschritten bearbeitet – diese Methode wird Siebensprung genannt (■ Tab. 2.6).

Im Ablauf des Problemlöseprozesses im Siebensprung werden von den Lernenden abwechselnd verschiedene Rollen eingenommen:

- **Moderation.** Organisation und Strukturierung des Gruppenprozesses, Beachtung des Zeitmanagements, bei Unverständlichkeiten nachfragen, kurze Zusammenfassungen liefern
- **Protokollant.** Führt Protokoll über den Lernprozess, erfragt Informationen zur korrekten Durchführung (Richtigkeit der Struktur des Protokolls)
- **Gruppenteilnehmer.** Aktives Einbringen im Siebensprung, bei Unverständlichkeit nachfragen

Der Lehrende nimmt die Rolle des **Tutors** ein. Er begleitet u. a. den Lernprozess, stimuliert das Lernverhalten und beurteilt das Lernergebnis sowie den Lernprozess (vgl. Schwarz-Govaers 2002). Der Tutor muss gerade zu Beginn ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen Freiheit und Lenkung finden, um die Gruppenprozesse nicht von außen zu stören, diese aber auch nicht erlahmen zu lassen (Berens 2006: 15). Der Lehrende benötigt als Tutor demnach vor allem Steuerungs- und Unterstützungskompetenz (Gügel 2010).

Problembasiertes Lernen und die Anwendung des **Siebensprungs** sind mehr als nur eine Methode. Lernende und Lehrende müssen das problembasierte Lernen gleichsam erlernen, da es sonst z. B. zu einer

■ **Tab. 2.6** Die Methode Siebensprung im problembasierten Lernen (Schwarz-Govaers 2002; Riedo 2006; Berens 2006)

Beispiel: Herr Traurig (39 Jahre, Maurer) kommt zu Ihnen in die Physiotherapiepraxis mit einer Überweisung des Hausarztes aufgrund eines Bandscheibenvorfalles. Insgesamt sind sechs Behandlungen verordnet worden. Im Rahmen der Anamnese teilt Ihnen Herr Traurig mit, dass er unter Depressionen leidet. Nachdem er sich für die Behandlung freigemacht hat, entdecken Sie vernarbte Schnittwunden an seinen Handgelenken. Welche Konsequenzen hat diese Entdeckung für Sie als Therapeut?

Schritt	Durchführung	Beispiel
1 Begriffe klären	Es werden gemeinsam Begrifflichkeiten in der Problemstellung geklärt, die unverständlich bzw. bislang nicht bekannt sind	Evtl. werden die Begrifflichkeiten Anamnese und Depression geklärt
2 Zentrale Fragestellung bestimmen, Problem identifizieren	Es wird das zentrale Problem aus der Problemstellung abgeleitet. Dies ermöglicht auf der einen Seite eine Festlegung und auf der anderen Seite eine Abgrenzung („was wird bearbeitet und was nicht“)	Die zentralen Fragestellungen sind in diesem Fall evtl. Umgang mit psychischen Erkrankungen. Daher liegt der Fokus auf den Fachbereichen Psychologie, Psychiatrie und Gesprächsführung
3 Brainstorming	Es wird das Vorwissen aktiviert. Es werden mögliche Erklärungsansätze und Ursachenanalysen vorgestellt. Unsicherheiten sollen ebenfalls geäußert werden. Allgemein werden Probleme analysiert und Erklärungen bzw. Aussagen/Hypothesen formuliert	Die Lernenden greifen auf ihr Vorwissen zurück, es werden vermutlich erste strategische Aussagen getroffen, die im Rahmen der Problembearbeitung auf Richtigkeit geprüft werden Aussagen: Depression, Suizidalität, Einweisung, Kommunikation, ängstlich, traurig, Schmerzen, offen ansprechen, Hilfe hinzuziehen, Beruf, Familie, Sozial, Kommunikation
4 Systematisierung und Vertiefung der Aussagen, Vorwissen ordnen	Die gesammelten Erkenntnisse des Brainstormings werden geclustert und sortiert. Hierbei liegt der Fokus auch auf dem Verständnis: Ähneln sich Aspekte und können diese zusammengeführt werden oder stellen dies eigenständige Fragestellungen dar?	Die zuvor formulierten Aussagen werden geclustert und sortiert: – Depression, Suizidalität (Symptome: ängstlich, traurig), Perspektivlosigkeit → Maurer Bandscheibenvorfall, zusätzliche Vulnerabilität → Schmerzen, Hilfe durch Familie, soziales Netz – Kommunikation: offen ansprechen, Hilfe hinzuziehen
5 Lernfragen (Lernziele) formulieren	Aus den vorab systematisierten Aussagen werden hierarchisiert nach Priorität Lernfragen bzw. -ziele formuliert, die im nachfolgenden Schritt bearbeitet werden	Lernfragen bzw. -ziele bewegen sich um die Themenkreise: – Beschreibung des Krankheitsbilds Depression (auch Suizidalität) – Umgang, Gesprächsführung mit psychisch erkrankten Menschen bzw. Verhalten in der Situation
6 Problembearbeitung	Die Problembearbeitung erfolgt selbstgesteuert. Die Lerngruppe erstellt zu Beginn einen Plan zur Struktur der Bearbeitung, z. B. Aufteilung der Literatur, weitere Literaturrecherche und Erstellung eines Zeitplans. Mithilfe der Quellen und Literatur werden die vorab formulierten Lernfragen in der Gruppe beantwortet	Die Lernenden erarbeiten selbstständig die Fragestellungen Lehrende begleiten diesen Prozess und stellen zielführende Literatur bereit Parallel zur Literaturrecherche kann eine Unterrichtssequenz Inhalte vermitteln Parallel können auch Experteninterviews geführt werden

■ Tab. 2.6 Fortsetzung

7	Synthese/Überprüfung und Zusammenfassung neuer Informationen	Die Lernenden präsentieren ihre Ergebnisse im Lernprozess und vergleichen ihre Ergebnisse mit denen anderer Gruppenmitglieder. Sie beantworten die vorab erstellten Fragen gemeinsam. Sie evaluieren und reflektieren den Lernprozess und den Gehalt des Lerngewinns	Die Ergebnisse werden präsentiert und komplettiert. Mithilfe der Ergebnisse werden erneut die Fragestellungen, die sich aus dem Beispiel ableiten, beleuchtet
---	--	--	---

■ Tab. 2.7 Vorgehen Diskussionsaufgabe im problembasierten Lernen

Beispiel: Auf einer Intensivstation liegt seit sechs Wochen eine junge Frau (19 Jahre alt) mit Polytrauma aufgrund eines schweren Verkehrsunfalls im Koma. Seit ihrer Aufnahme wird sie künstlich beatmet. Es ist kaum eine Verbesserung eingetreten. Sie ist noch immer nicht erweckbar und querschnittsgelähmt. Die Prognose ist ungünstig. Ein Kollege von Ihnen äußert in der Pause, „den Stecker ziehen zu wollen“. Wie reagieren Sie?

Schritt		Durchführung	Beispiel
1	Begriffe klären	Es werden gemeinsam Begrifflichkeiten in der Problemstellung geklärt, die unverständlich bzw. bislang nicht bekannt sind	Evtl. werden noch die Begriffe Polytrauma und Koma erklärt bzw. für alle geklärt
2	Zentrales Problem identifizieren	Das zentrale Problem wird aus der Aufgabenstellung abgeleitet	Das zentrale Problem stellt hier die Sterbehilfe dar
3	Unterschiedliche Meinungen und Standpunkte sammeln	Die Lernenden äußern sich entsprechend ihrer Vorstellungen. Ihre persönlichen Einstellungen werden ans Licht gebracht. Die durchaus konträren Meinungen werden vorgestellt und notiert	Die Lernenden äußern sich zum Teil pro und kontra Sterbehilfe. Moral- und Wertvorstellungen kommen ans Licht. Die Lernenden machen sich ihre persönlichen Einstellungen evtl. basierend auf eigenen Erfahrungen bewusst
4	Meinungen und Standpunkte sortieren	Die Meinungen und Standpunkte werden sortiert	An der Tafel können die Meinungen in Pro, Kontra und den Graubereich dazwischen gruppiert werden
5	Wichtige Aussagen herausstellen	Gleiche Aussagen werden ggf. gestrichen, gebündelt, sodass wenige Aussagen stehen bleiben, die aber den Kern der anderen beinhalten	Es kristallisieren sich wenige, aber aussagekräftige Aussagen heraus, z. B. „Sterbehilfe muss an Bedingungen, Regeln, Gesetze“ geknüpft sein oder „Sterbehilfe ist ein ethisch problematisches Thema“
6	Schlussfolgerungen formulieren	Im Plenum werden Schlussfolgerungen oder weiterführende Lernziele erstellt	Schlussfolgerungen helfen den Lernenden, ihre Haltung zu überdenken und andere Haltungen anzunehmen. Weiterführende Lernziele könnten die vertiefte Auseinandersetzung mit der gesetzlichen Lage oder die Motive für Patiententötung und deren Prävention in der Pflege sein

verschwommenen Anwendung oder zu Überforderungssituationen kommen kann (Schwarz-Govaers 2002). Ein vom institutionellen Setting losgelöstes „Loslegen“ zeugt zwar von einem innovativen Lehr-Lernverständnis, sieht sich aber auch mit vielen Herausforderungen konfrontiert, z. B. geringe Akzeptanz oder fehlende Materialien zur Recherche. „POL muss, um erfolgreich sein zu können, auch curricular verankert sein“ (Gügel 2010: 671).

2.5 Lernen – ein bunter Strauß an Ansätzen

Mit dem Lernen verhält es sich wie mit einer Blumenwiese. Mit der Reichhaltigkeit der vertretenen Flora und Fauna, steigt die Attraktivität.

Nachfolgend erfahren Sie mehr über das Potpourri unterschiedlichster Lernansätze, sodass Sie sich auf dem didaktischen Feld einen bunten Strauß zusammenstellen können.

2.5.1 Entdeckendes bzw. exploratives Lernen

Entdeckendes bzw. exploratives Lernen steht in direkter Verwandtschaft mit dem Ansatz des handlungsorientierten Unterrichts und dem problembasierten Lernen.

Gemäß dem Ansatz des explorativen Lernens werden Lernende zu aktiven Zuständigen für den Erfolg des individuellen Lernprozesses (Chambers et al. 2013). Anhand von Problemlösungen eignen sie sich ein vertieftes Wissen an, das selbst erarbeitet wurde mit dem Ziel, einen nachhaltigeren Lernerfolg zu erlangen.

Praxistipp

Lernende können mittels Portfolio oder eines Journals (► Abschn. 2.1.3) ihre Entdeckungen in der Praxis notieren. Haben alle Lernende einen Einsatz in einem bestimmten Setting, z. B. Psychiatrieeinsatz während der Pflegeausbildung, absolviert, können sie ihre Notizen mit in die thematisch, zugehörige

Unterrichtssequenz bringen. Die Erfahrungen und erlebten Probleme können im Plenum vorgestellt und gebündelt werden, woran eine Überprüfung der Entdeckungen unter aktuellem Fachwissen absolviert wird. Hätte Columbus diese Methode angewandt wäre aus der vermeintlichen Entdeckung Indiens doch Südamerika geworden. Auf die Psychiatrie gemünzt würden so veraltete pflegerische Ansichten und Interventionen überholt werden, um Platz für faktenbasierte, innovative und neue Informationen und Konzepte zu machen.

2.5.2 Service-Lernen

Service-Lernen oder auch Lernen durch Engagement bezeichnet eine Lehr- und Lernform, die fachliches Lernen mit gesellschaftlichem Engagement (Tätigkeit im Gemeinwohl) verbindet (Seifer u. Zentner 2010: 11). Service-Lernen bietet den Vorteil, dass es nah an der Lebensrealität verankert ist und daher für die Lernenden eine große Relevanz und Eindringtiefe besitzt (► Abschn. 4.3.39).

Durch das Service-Lernen werden die Sozialkompetenzen verbessert, Fachinhalte mit Realitätsbezug erarbeitet oder wiederholt sowie mit der Öffnung der Bildungseinrichtung nach außen Kooperationen eingegangen und Öffentlichkeitsarbeit betrieben.

Beispiele für Service-Lernen in der Pflegeausbildung:

- Fachinhalt Apoplex **mit** Engagement bei der konzeptionellen Erstellung einer Veranstaltung zur Thematik ggf. sogar mit Schlaganfallinfobus
- Fachinhalt Gesunde Ernährung **mit** Engagement bezüglich der Konzeption einer Unterrichtseinheit an einer allgemeinbildenden Schule
- Fachinhalt Zahnhygiene **mit** Engagement bezüglich einer kindgerechten Demonstration in Kindergarten oder Grundschule
- Fachinhalt Sturzprophylaxe **mit** Engagement bei einem angrenzenden

ambulanten Pflegedienst, Beratungsgespräche vor Ort in den Wohnungen der Klienten durchzuführen, inkl. Inspektion von Gefahrenquellen

Bei der Durchführung von Service-Lernen sollte der Zeitfaktor nicht unterschätzt werden. Im Anschluss an eine Lerneinheit hat eine ausführliche Evaluation und ein gründliches Feedback zu folgen.

➤ **Pflege- und Gesundheitsfachberufe können von dem innovativen Ansatz des Service-Lernens profitieren (Williams u. Bihan 2012). So profitieren sie auch im Sinne des transformativen Lernens nach Jack Mezirow, indem die bestehenden Denkweisen umgewandelt werden und somit sowohl bestehende Vorurteile als auch Stereotypen aufgrund einer kennengelernten Widersprüchlichkeit transformiert werden (Eymard et al. 2013).**

Es existieren zudem Projekte, die den schulischen Lerngewinn und den damit einhergehenden aktuellen Wissens- und Erkenntnisstand nutzen (vgl. Magdalena u. Scharrer 2015).

Wenn z. B. Lernende ausgestattet mit dem aktuellen Wissen ausgebildete Fachkräfte unterrichten oder Patienten beraten, kommt es zu einer Win-Win-Situation für beide Parteien. Auf der einen Seite bauen die Lernenden ihre Beratungskompetenzen aus, während auf der anderen Seite eine kostengünstige Auffrischung von Wissen die Folge ist.

2.5.3 Team-basiertes Lernen

Der Ansatz des Team-basierten Lernens ist eine gemeinschaftliche Lehr-Lernstrategie, die individualisiertes Lernen, Gruppenarbeit, Feedback und die Bearbeitung einer handlungsorientierten Aufgabe auf standardisierte Art und Weise kombiniert (TBLC 2016) (■ Tab. 2.8).

■ Tab. 2.8 Phasen des Team-basierten Lernens (vgl. Michaelsen u. Sweet 2008: 7–28)

Phase	Beschreibung
Vorbereitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> – Vorgehen des Team-basierten Lernens erklären – Überblick über das Thema geben, Lernmaterialien bereitstellen – Erwartungshorizont/Lernziele transparent machen
Individuelle Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> – Bearbeitung der Lernmaterialien zur Zielerreichung – Vorbereitung auf das Themengebiet
Einzelphase	<ul style="list-style-type: none"> – Bearbeitung eines Tests in Einzelarbeit (IRAT, Individual Readiness Assurance Test), z. B. bestehend aus kurzen Textabschnitten mit ca. 5–20 Multiple-Choice-Fragen – Tests werden zum Ende von der Lehrperson eingesammelt und im Feedback zum Schluss vorgestellt
Gruppenphase	<ul style="list-style-type: none"> – Es werden Gruppen von 5–7 Personen gebildet – Es erfolgt die Bearbeitung des gleichen Tests in Gruppenarbeit (TRAT, Team Readiness Assurance Test) – Ziel: Im Team einen Konsens bezüglich der Antwort erzielen – Die Lernenden können Notizen zu den Antwortmöglichkeiten erstellen, falls diese nicht ihren Vorstellungen entsprechen
Feedbackphase	<ul style="list-style-type: none"> – Die Ergebnisse der Einzel- und Gruppenphase werden vorgestellt und von Lehrenden umgehend bewertet
Anwendungsphase	<ul style="list-style-type: none"> – Das zuvor erworbene Wissen wird nun im Rahmen einer Transferaufgabe angewandt, z. B. durch Bearbeitung einer Fallsituation – Verschiedene Gruppen erhalten verschiedene Aufgaben – Die Lösungen werden im Anschluss im Plenum präsentiert und diskutiert

Michaelsen u. Sweet (2008) haben vier essenzielle Elemente beschrieben, die bei der Durchführung einer Team-basierten Lerneinheit zu berücksichtigen sind:

- Lehrende beachten die Gruppendynamik und unterstützen die Gruppe bei der Gruppenbildung (► Abschn. 3.1.2).
- Die Lernenden sind sowohl als Individuum sowie in der Gruppe verantwortlich für ihren Lernerfolg.
- Die Lehrenden benötigen während des Prozesses regelmäßig und unverzüglich Feedback.
- Die Teambildung soll sowohl das fachliche Lernen als auch die soziale Entwicklung unterstützen.

➤ **Team-basiertes Lernen stellt auch in Gesundheitsfachberufen einen sinnvollen und effektiven Lernansatz dar (Branson et al. 2016).** Lernende profitieren dreifach durch Team-basiertes Lernen: Erstens durch das selbstgesteuerte Lernen, zweitens durch den Austausch in der Gruppe und drittens mittels der Bearbeitung einer anwendungsorientierten Transferaufgabe.

2.5.4 Beobachtungslernen – Relevanz für die praktische Ausbildung

Beobachtungslernen geht auf Albert Banduras Theorie Lernen am Modell zurückgeht und meint sowohl das Erlernen von Verhaltensweisen als auch das Verändern bestehender Handlungsweisen durch das Beobachten. Bedeutsam ist eine positive gefühlsmäßige Verbindung zur Modellperson, was sich neurobiologisch mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen rund um die Spiegelneurone erklären lässt (Bauer 2006). Zudem sollte diese einen angemessenen hohen Status besitzen.

Die durch das Beobachtungslernen zu erwerbenden Lerninhalte sollten erreichbar, nachvollziehbar und somit erfolgreich umzusetzen sein, was wiederum die Selbstwirksamkeit der Lernenden stärkt (Zemlin u. Müller-Hergl 2012).

Vorteile des Beobachtungslernens (ebd.) liegen in der Praxisnähe, was die Nachvollziehbarkeit und

Bedeutung der Lerninhalte verstärkt. Mittels Beobachtungslernen können komplexe Vorgänge gelernt werden, was vor allem bei vorhandenen Sprachbarrieren, wie z. B. Lernenden mit Migrationshintergrund, von Vorteil sein kann. Von Vorteil ist es auch, dass während der Handlung Fragen gestellt werden können, die zum tieferen Verständnis beitragen. Die Handlungen werden im Gedächtnis als sogenannte Sehbilder abgespeichert und können durch die Plastizität in weiteren Situationen abgespielt werden. Eine Erweiterung des klassischen Beobachtungslernens stellt das Modeling mit Metalog (► Abschn. 7.4.5) dar.

Doch auch über die reine praktische Tätigkeit hinaus können Lehrende in der Praxis ein Modell im Sinne des Beobachtungslernens darstellen. Praxisanleiter können eine Vision des Berufs vermitteln und Vorbilder für Veränderungsprozesse in der Praxis sein (► Abschn. 3.1.1) (Dummert 2012).

Literatur

- Astleitner Hermann (2015) Klassenmanagement und Persönlichkeitsentwicklung. PADUA 10(2): 89–97
- Atkinson RC, Shiffrin RM (1968) Human Memory: A proposed system and its control processes. In: Spence KW, Spence JT (Hrsg.) The psychology of learning and motivation, Vol. 2. New York: Academic Press. S. 89–195
- Bastian J (2014) Sich als Schüler selbst motivieren. Hintergründe, Bedingungen, Unterstützungsmöglichkeiten. Pädagogik 66(2): 6–9
- Bauer C (2008) Lerntagebuch. PADUA 3(3): 32–35
- Bauer J (2006) Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne.
- Berens B (2012) Reflexionsfähigkeit stärken: Ein Auftrag der Pflegeausbildung. Pflegezeitschrift 65(7): 428–432
- Berens C (2006) POL konkret. Umsetzung der Methode im Unterricht. PADUA 1(5): 12–15
- Bischoff-Wanner C (2003) Bedingungen schulischer Lernmotivation – Klassische und neuere Ansätze und ihre Bedeutung für den Lehr-Lernprozess. In: Falk J, Kerres A (Hrsg.) Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Weinheim: Juventa. S. 149–181
- Branson S, Boss L, Fowler DL (2016) Team-based learning: Application in undergraduate baccalaureate nursing education. Journal of Nursing Education and Practice 6(4): 59–64
- Brüning L (2012) Professionalisierung durch schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen. PADUA 7(1): 4–7
- Büscher C (2006a) Lernbegleitung. Vom Lernen „machen“ zum Lernen begleiten. PADUA 1(2): 10–16

- Büscher C (2006b) Pflege be-greifen. Handlungsorientierung – Ein Schlagwort unter der Lupe. *PADUA* 1(3): 36–45
- Cartwright P, Bruce J, McInerney P (2017) Effects of problem-based learning on nurse competence: A systematic review. *Journal of Nursing Education and Practice* 7(4): 67–75
- Chambers D, Thiekötter A, Chambers L (2013) Preparing student nurses for contemporary practice: The case for discovery learning. *Journal of Nursing Education and Practice* 3(9): 106–113
- Csikszentmihalyi M (2015) *Flow - Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Deci EL, Ryan RM (1993) Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Z f Päd* 39(2): 223–238
- Dekker-Groen A, van der Schaaf M, Stokking K (2012) Performance standards for teachers supporting nursing students' reflection skills development. *Journal of Nursing Education and Practice* 2(1): 9–19
- Dohmen G (2001) Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn. URL: web.archive.org/web/20070203060538/http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf (letzter Zugriff: 24.04.2016)
- Dummert A (2012) Begleiter mit Führungskompetenz. Die Bedeutung von Leadership in der Praxisanleitung. *PADUA* 7(3): 116–121
- Ehrenberg AC, Häggblom M (2007) Problem-based learning in clinical nursing education: Integrating theory and practice. *Nurse education and practice* 7: 67–74
- Ertl-Schmuck R, Mildner W (2016) Den Schüler abholen ... aber wie? Coachen, beraten, therapieren? *Pädagogik der Gesundheitsberufe* 3(1): 47–56
- Eymard AS, Breaux P, Dozar K (2013) Transformative learning in nursing students through a service learning project with a vulnerable community. *Journal of Nursing Education and Practice* 3(3): 35–43
- Gügel M (2010) Lehren als Drahtseilakt zwischen Instruktion und Konstruktion – Versuch einer Annäherung am Beispiel der Gestaltung eines POL-Unterrichts in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung. *Pflegewissenschaft* 12(12): 666–671
- Haselhorst A (2014) Lebenslanges Lernen in der Pflege. Lehr-Lern-Arrangements zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen in der Pflegeaus- und Weiterbildung. *PADUA* 9(1): 41–45
- Hattie J (2013) *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Heymann HW (2015) Warum sollte Unterricht „kognitiv aktivieren“. Anregung von vertiefendem, verstehendem, vernetzendem Lernen. *Pädagogik* 67(5): 6–9
- Jakubowski K, Imhof M (2012) Motivation fördern in der schulischen und praktischen Berufsausbildung. Herausforderungen im Umgang mit unmotivierten Schülern. *PADUA* 7(4): 170–173
- Looß M (2001) Lerntypen? Ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand. *Die deutsche Schule* 93(2): 186–198
- Löwenstein M, Sahmel KH (2013) Innovation der Pflegeausbildung durch Lernportfolios. *Pflegewissenschaft* 15(1): 43–54
- Lückhardt S (2015) Bewegung und Lernen. *Unterricht Pflege* 20(3): 10–11
- Kuckeland H, Pongrac L, Sauerwein K, Schneider K (2015) Auswahlkriterien von Lernpausen. *Unterricht Pflege* 20(3): 7–9
- Magdaleni M, Scharrer C (2015) Lernen von den Lernenden! *Pflegezeitschrift* 68(3): 168–170
- Mann K, Gordon J, MacLeod A (2009) Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Adv in Health Sci Educ* 14(4): 595–621
- Marschelke E (2012a) Die Kunst des Reflektierens. Schwache Schüler fördern. *Pflegezeitschrift* 65(4): 232–235
- Marschelke E (2012b) Die Kunst des Beratens. Schwache Schüler fördern. *Pflegezeitschrift* 65(6): 366–369
- Marschelke E (2012c) Die Kunst des Motivierens. Schwache Schüler fördern. *Pflegezeitschrift* 65(8): 492–495
- Marschelke E (2012d) Die Kunst des Konzentrierens. Schwache Schüler fördern. *Pflegezeitschrift* 65(11): 680–683
- Marschelke E (2013) Die Kunst des Beratens. Schwache Schüler fördern. *Pflegezeitschrift* 66(1): 40–43
- Michaelsen LK, Sweet M (2008) The essential elements of Team-Based Learning. In: Michaelsen LK, Sweet M, Parmelee DX (Hrsg.) *Team-Based Learning: Small-Group Learning's next big step*. Hoboken, NJ: Wiley
- Milesky JL, Baptiste DL, Foronda C, Dupler AE, Belcher AE (2015) Promoting a culture of civility in nursing education and practice. *Journal of Nursing Education and Practice* 5(8): 90–94
- Nussbaumer G (2008) Lernen am konkreten Fall. *Problem basiertes Lernen (PBL)*. Heilberufe 60(6): 64–65
- Oelke U, Meyer H (2014) *Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen*. Berlin: Cornelsen
- Penjvini S, Shahsawari S (2013) Comparing problem based learning with lecture based learning on medicine giving skill to newborn in nursing students. *Journal of Nursing Education and Practice* 3(9): 53–59
- Pongrac L (2015) Einflussfaktoren auf das Lernen. *Unterricht Pflege* 20(3): 12–14
- Riedo P (2006) Aufwärts in der Schweiz. *Problembasiertes Lernen*. *PADUA* 1(1): 38–45
- Roth G (2011) *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rüller H (2010) Arbeitsweise unseres Gehirns und Unterrichtsgestaltung. *Unterricht Pflege* 15(4): 9–13
- Sailer M (2000) Das Schreiben als Medium zur persönlichen Reflexion in der Pflegeausbildung. *PR-InterNet* 2(11): 244–252
- Sauerwein K (2015) Lernpausen innerhalb des Unterrichts. *Unterricht Pflege* 20(3): 2–6
- Schärl M (2013) Ergebnisse der Metakognition im ePortfolio. *Pflegewissenschaft* 15(9): 466–480

- Scheu P (2012) Empathie lehren und lernen. Einführung in ein Trainingskonzept zur Förderung empathischer Kompetenz in der pflegerischen Bildung. *PADUA* 7(1): 23–25
- Schewior-Popp S (2005) Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. Stuttgart: Thieme
- Schewior-Popp S (2006) Fallbezug im Unterricht. Chancen, Möglichkeiten und Grenzen. *PADUA* 1(5): 6–11
- Schmidt HG, Vermeulen L, van der Molen HAT (2006) Long-term effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical school. *Med Educ* 40(6): 562–567
- Schwager S, Thiel V (2006) Wenn schon, denn schon. *POL in der Praxis*. *PADUA* 1(2): 20–24
- Schwarz-Govaers R (2001) Subjektive Theorien von PflegeschülerInnen und ihre Bedeutung für die Lehrenden in Schule und Praxis. *Pr-InterNet* 3(11): 282–290
- Schwarz-Govaers R (2002) Problemorientiertes Lernen in der Pflegeausbildung. *Pr-InterNet* 4(2): 30–45
- Schwarz-Govaers R (2009) Fachdidaktikmodell Pflege. In: Olbrich C (Hrsg.). *Modelle der Pflegedidaktik*. München: Elsevier. S. 87–104
- Schwarz-Govaers R (2010) Bewusstmachen der Subjektiven Theorien als Voraussetzung für handlungsrelevantes berufliches Lernen. In: Ertl-Schmuck R, Fichtmüller F (Hrsg.). *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik*. Eine Einführung. Weinheim: Juventa. S. 166–202
- Seifert A, Zentner S (2010) Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Weinheim: Freudenberg Stiftung. URL: http://www.servicelearning.de/fileadmin/user_upload/dokumente/3Pub_Wissen_LdE.pdf (letzter Zugriff: 30.11.2016)
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2011) Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (letzter Zugriff: 30.11.2016)
- Siebert H, Weber-Frieg S (2015) Zur Didaktik der Gesundheitsberufe. *Pädagogik der Gesundheitsberufe* 2(2): 21–26
- Silvia B, Valerio D, Loranza G (2013) The reflective journal: A tool for enhancing experience based learning in nursing students in clinical practice. *Journal of Nursing Education and Practice* 3(3): 102–111
- Spitzer M (2011) Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.) (o.J.). *Gabler Wirtschaftslexikon*, Stichwort: Lernen URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/85222/lernen-v7.html> (letzter Zugriff: 05.02.2016)
- Stöhr M, Blank A (2015) “Mit den Augen der Lernenden” sehen – (Selbst-)Lernprozesse ermöglichen, fördern und begleiten. *Zeitschrift für Gesundheitsberufe* 2(3): 11–22
- Szögedi I, Zrinyi M, Betlehem J, Ujvarine AS, Tóth H (2010) Training nurses for CPR: support for the problem-based approach. *Eur J Cardiovasc Nurs* 9(1): 50–56
- TBLC Team-Based Learning™ Collaborative (Hrsg.) (2016) What is TBL. Definition. URL: www.teambasedlearning.org/definition (letzter Zugriff: 30.11.2016)
- Von Reibnitz C (2008) Problem Based Learning – von der Theorie zur Praxis. In: Nussbaumer G, von Reibnitz C (Hrsg.) *Innovatives Lehren und Lernen*. Konzepte für die Aus- und Weiterbildung von Pflege- und Gesundheitsberufen. Bern: Hans Huber. S. 99–112
- Wahl D (2006) Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wilkie K (2001) Das Wesen des problemorientierten Lernens. In: Glen S, Wilkie K (Hrsg.). *Problemorientiertes Lernen für Pflegende und Hebammen*. Bern: Hans Huber. S. 37–64
- Williams RM, Wessel J (2004) Reflective journal writing to obtain student feedback about their learning during the study of chronic musculoskeletal conditions. *Journal of Allied Health* 33(1): 17–23
- Williams SG, Bihan S (2013) Application of an innovative, autonomous, creative teaching modality through service-learning in a community-health nursing course. *Journal of Nursing Education and Practice* 3(5): 116–127
- Wingchen J (2006) Das Eckige muss ins Runde. Faktenlernen organisieren und strukturieren. *PADUA* 1(2): 34–39
- Zemlin C, Müller-Hergl C (2012) Schau zu und lerne. Lernen am Modell: Entwicklung gerontopsychiatrischen Coachings auf der Basis von Dementia Care Mapping. *Pflegezeitschrift* 65(10): 616–620



<http://www.springer.com/978-3-662-53962-0>

Unterrichten und Präsentieren in
Gesundheitsfachberufen
Methodik und Didaktik für Praktiker
Schmal, J.
2017, VIII, 232 S. 21 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-662-53962-0